



TÜRK EĞİTİM-SEN

18. MİLLİ EĞİTİM ŞURASI

1-5 Kasım 2010
Kızılcahamam-ANKARA

ÇALIŞMA RAPORU



18. MİLLÎ EĞİTİM ŞURASI

1-5 Kasım 2010

Kızılcahamam-ANKARA

ÇALIŞMA RAPORU

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ
Bayındır 2 Sk. No:46 Kızılay/ANKARA
Telefon : 0.312.424 09 60
Faks : 0.312.424 09 68
www.turkegitimsen.org.tr

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	7
ÖĞRETMENİN YETİŞTİRİLMESİ, İSTİHDAMI VE MESLEKİ GELİŞİMİ	9
Türkiyede Öğretmen Yetiştirme (Özet)	9
İlkokullara Öğretmen Yetiştirme	10
Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme	11
Liselere Öğretmen Yetiştirme	12
Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri	14
Mevcut Durum	18
Genel Bakış:	18
Öğretmen Yetiştirme:	19
Öneriler	24
İstihdam	26
Öneriler	28
Mesleki Gelişim	29
Öneriler	31
EĞİTİM ORTAMLARI, KURUM KÜLTÜRÜ VE OKUL LİDERLİĞİ	35
Eğitim Ortamları	35
Kuramsal Bilgi (Özet)	35
Mevcut Durum	37
Öneriler	41
Kurum Kültürü	44
Kuramsal Bilgi (Özet)	44
Mevcut Durum	46
Öneriler	48
Okul Liderliği	49
Kuramsal Bilgi (Özet)	49
Mevcut Durum	50
Öneriler	52
İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMİN GÜÇLENDİRİLMESİ, ORTAOĞRETİME ERİŞİMİN SAĞLANMASI	55
Mevcut Durum	55
Öneriler	60
Mesleki ve Teknik Eğitim	71
Mevcut Durum	74
Öneriler	76
SPOR, SANAT, BECERİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ	79
Değerler Eğitimi	79
Kuramsal Bilgi (Özet)	79

Değer Eğitimi Akımları.....	80
Mevcut Durum	87
Öneriler.....	89
Spor, Sanat Ve Beceri Eğitimi:.....	91
Mevcut Durum	91
Öneriler.....	94
PSİKOLOJİK DANIŞMA, REHBERLİK VE YÖNLENDİRME.....	99
Psikolojik Danışma, Rehberlik.....	99
Kuramsal Bilgi (Özet).....	99
Türk İyede Rehberliğin Gelişimi:.....	101
Eğitsel Rehberlik	102
Eğitsel Rehberliğin Yararları	102
Mesleki Rehberlik	104
Mevcut Durum	105
Öneriler.....	108
Yönlendirme	112
Almanya	112
İngiltere.....	114
Fransa.....	115
Finlandiya.....	116
Türkiye.....	117
Mevcut Durum	118
Öneriler.....	119
ÖĞRETMEN VE DİĞER EĞİTİM ÇALIŞANLARININ	
EKONOMİK VE SOSYAL PROBLEMLERİ.....	121
Farklı İstihdam Modelleri, 4B, Ücretli Öğretmenlik Vb.	121
Sözleşmeli Öğretmenler	122
Mevcut Durum	122
Öneriler.....	124
Öğretmenlerin Atama Ve Yer Değiştirmesi Ve Zorunlu Hizmet.....	125
Mevcut Durum	128
Öneriler.....	128
Eğitim Çalışanlarının Görev Tanımları	130
Mevcut Durum	131
Öneriler.....	131
Yönetici Atama Ve Yönetici Akademisi Kurulması	
ve Görevde Yükselme	132
Mevcut Durum	135
Öneriler.....	136
Hizmetiçi Eğitim	136
Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Programları	137
Ek Derslerde Yaşanan Problemler.....	138

Mevcut Durum	138
Öneriler.....	141
Memur, Hizmetli Vb. Personelin Fazla Çalışma Problemleri	143
Mevcut Durum	143
Öneriler.....	143
Milli Eğitim Bakanlığı, Yönetim Süreçlerinin Demokratik Katılım Açısından Yeniden Yapılandırılması, Meb-Stk-Sendika İlişkileri.....	144
Mevcut Durum	144
Öneriler.....	146
OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM	147
Okulöncesi Eğitim	147
Mevcut Sistemde Yaşanan Problemler	147
Mevcut Durum	149
Öneriler.....	152
İlköğretim	153
Mevcut Durum	153
Öneriler.....	155
Sbs Sınavları Ve Alternatifler	156
Okul Öncesinin Zorunlu Eğitim İçerisine Alınması.....	159
Ders Çeşitliliği/Müfredat Yoğunluğu	161
Özel Eğitim	162
Mevcut Durum	163
Öneriler.....	164
Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Arttırılması.....	165
Göç Halindeki Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğretim Hakkından Yararlanması	167
Türkçenin Kullanımı Ve Yaygınlaşması	167
Yurtdışı Eğitimi	169
HALK EĞİTİMİ	171
Kuramsal Bilgi (Özet).....	171
Eğitim Gereksinmesini Saptama Basamakları	173
Yetişkin Eğitiminde Öğretim İlkeleri	180
Halk Eğitimi Programlarının Etkililiği.....	181
Mevcut Durum	182
Öneriler.....	189
İLKÖĞRETİMDEKİ BAZI DERSLERİN AZALTIKILMASI YA DA KALDIRILMASININ GETİRECEĞİ SORUNLAR VE ORTA ÖĞRETİMDE ALAN BÖLÜMLERİN KALDIRILMASININ YARATACAĞI PROBLEMLER.....	193
Eğitim programları	193
İçerik Düzenleme Stratejileri	195
Değerlendirme	204

ÖNSÖZ

18. Milli Eğitim Şurası öncesinde, “Türk Eğitim-Sen Ar-Ge Birimi” tarafından hazırlanan bu çalışma, sendikamıza gelen önerilerin ve taleplerin bilimsel verilerle mecz edilmesi sonucunda oluşturulmuş ve hem şura katılımcılarıyla hem de kamuoyuyla paylaşılmıştır. Şüphesiz bu çalışma, bilimsel veriler ışığında yapılmış olmakla birlikte “mutlak doğrulardan oluşmaktadır” gibi bir iddiayı taşımamaktadır Bu noktadan hareketle değerlendirme yapılmalı, konular bilimsel düzlemde tartışılmalı ve diğer öneriler de dikkate alınarak ve ortak akıl devreye sokularak, şura boyunca sağlıklı sonuçlar elde edilmesi sağlanmalıdır.

Bu çalışmadaki yöntem tespitinde, paydaşlardan ve çalışanlardan gelen öneriler belirleyici rol oynamıştır. MEB’in kamuoyuyla paylaştığı şura gündem maddelerine ek olarak, eksikliğini gördüğümüz 4 ana başlığın da ayrıntılı ve bilimsel bir analizini hazırlık raporumuzda bulabileceksiniz. Şura gündem maddelerinin belirlemesi sürecinde, eğitim çalışanlarının talepleri ve üyelerimizin beklentileri gerekli mercilere iletilmiştir. Çünkü MEB Şuraları, beklentinin de merakın da umudun da yüksek olduğu şura tipini temsil eder. Gündem maddeleri arasında olmamasına karşın, çalışma yapma gerekliliği gördüğümüz 4 konu ile ilgili görüş ve önerilerimizi, hem katılımcılarla hem de kamuoyuyla paylaşmayı sorumlu sendikacılık anlayışının bir gereği olarak görmekteyiz.

Ayrıca Türk Eğitim-Sen olarak 18. Milli Eğitim Şurasını çok önemseydiğimizizi, tüm çalışmalarda “yetkili sendika olma” sorumluluğuyla hareket edeceğimizi ve eğitim çalışanlarının da, eğitimin taraflarının da beklentilerini ve taleplerini şura sürecinde seslendireceğimizi özellikle belirtmek istiyorum.

Bu çalışma, şura komisyonlarında sendikamızın tezlerine temel teşkil edecektir ama şuranın ana gündeminde olmayan diğer başlıkları itibariyle de yetkili mercilerin dikkatine sunulmuş birçok husus bulunmaktadır. Konu başlıklarını içeren kuramsal çerçeve, sorun analizleri, çözüm önerileri ve talepler, çalışmanın omurgasını oluşturmaktadır.

Bu hazırlık raporunun Türk Milletinin geleceğini belirleme iradesini elinde bulunduran Milli Eğitim Bakanlığı'na yol göstermesini ve önerilerin uygulamada dikkate alınarak, daha vizyonlu bir eğitim modeline ve daha mutlu bir eğitimci profili oluşturma sürecine katkı sunmasını ümit ediyorum.

Bu çalışmayı hazırlayan Ar-Ge Birimimize, sendikamızın güzide yöneticilerine ve önerileriyle bizleri yönlendiren kıymetli üyelerimize şükranlarımı sunuyorum.

İsmail KONCUK
Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

ÖĞRETMENİN YETİŞTİRİLMESİ, İSTİHDAMI VE MESLEKİ GELİŞİMİ

Eğitimin en önemli üç aktörü; öğretmen, öğrenci ve bilgidir. Geçmişten bugüne eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede öğretmenin rolü en çok vurgulanan ve en etkili olan konudur. Öğretmen, öğrenme ortamının tasarlanması, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, öğrencinin sosyolojik, psikolojik, fizyolojik ve zihinsel gelişiminin sağlanması gibi birçok sorumluluğun da sahibidir. Eğitimde bu denli önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin ülkelerin kaderlerinde de çok önemli rolleri vardır. Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Bu bağlamda üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır (Simsek, 2003).

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihinin bakılacak, ardından mevcut durumda öğretmenlerin nasıl yetiştirildiği, nasıl istihdam edildiği ve mesleki gelişmelerinin nasıl sağlandığı değerlendirilecektir. Ayrıca, belirlenen konu başlıklarında yaşanan sorunların çözümü için öneriler sıralanacaktır.

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME (Özet)

(<http://www.ozelegitimsitesi.com/ogretmenler/ogretmen-yetistirme-tarihine-bakis.html>, adresinden kısaltılarak alınmıştır.)

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu 16 Mart 1848’de Darülmüallimin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, yaklaşık 160 yıllık bir tarihsel geçmişe sahiptir (Akyüz, 2005).

Öğretmen yetiştirme konusu, cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri olarak algılanmıştır. Eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası kapsamında özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu, hükümetlerin her dönem üzerinde önemle durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur.

Türk Eğitim Sistemi içinde ortaokullar, 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı yasadaki önceki dönemde ortaöğretimin birinci kademesi olarak yapılanmıştır. Söz konusu yasa ile “temel eğitim kurumları” arasında yer alması, 14.06.1983 tarih ve 2842 sayılı yasa ile de “temel eğitim kurumları” kavramının “ilköğretim kurumları” olarak değiştirilmesiyle “ilkokullar” ve “ortaokullar” olarak “ilköğretim kurumları” arasında yer almışlardır. İlköğretimi

(aynı zamanda zorunlu eğitimi) sekiz yıllık bir bütünlük içinde düzenleyen 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile de “ilkokul” ve “ortaokul” ayrımına son verilmiştir.

İlkokullara Öğretmen Yetiştirme

1923–1981 döneminde, Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı; ilköğretmen okulları, köy knstitüleri ve iki yıllık eğitim enstitüleri olmuştur.

İlköğretmen Okulları: İlköğretmen okulları cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. Yukarıda değinilen hukuksal düzenlemeler ilkokullara öğretmen yetiştirme konusunda devletin köklü ve kapsamlı politikalar geliştirmesini zorunlu kılmıştır. 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip öğretmen okulu getirilmiştir. Bunlardan birincisi muallim mektepleri (öğretmen okulları) diğeri ise köy muallim mektepleridir (Köy Öğretmen Okulları). Ancak, beklenen amaç sağlanamadığından “köy muallim mektepleri” dört yıl sonra kapatılmıştır (Ataünel, 1994). 1923–1924 öğretim yılı başında Türkiye’de toplam 20 İbtidâ-i darülmuallimin ve darülmuallimat, başka bir anlatımla ilköğretmen okulu bulunmaktadır. Öğretim süreleri beş yıl olan bu okullar 1931–1932 öğretim yılından itibaren altı yıllık okullar haline getirilmiştir. Bu tarihten başlayarak ortaokul düzeyindeki birinci devreler aşamalı bir biçimde kaldırılmıştır. Böylece ilköğretmen okulları lise dengi üç yıllık meslek okullarına dönüştürülmüştür (Öztürk, 1996). 1932–1933 öğretim yılından itibaren ilk devreye öğrenci alınmamış, üç yıl sonra ortaokul mezunları doğrudan mesleki devreye alınmış ve bu sistem uzun bir dönem boyunca uygulanmıştır. İlköğretmen okullarının geliştirme ve yaygınlaştırma çabaları, köy enstitüleri uygulamasının yoğun bir biçimde devam ettiği dönemde de sürmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı, 1970–1971 öğretim yılından itibaren İlköğretmen okullarının öğretim süresini kademeli olarak, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasını kararlaştırmıştır (Öztürk, 2005). Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan İlköğretmen Okulu mezunu öğrenciler bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversite giriş sınavlarına başvurma hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile ilköğretmen okullarının statüsü yükseltilmiş ve programlar daha kapsamlı hale getirilmiştir. Ayrıca ilköğretmen okullarının eğitim sürelerinin arttırılması, birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni ye-

tiştirme işlevini yükseköğrenim düzeyine taşıma girişimleri için de önemli bir başlangıç olmuştur. 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, **“Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır”** hükmünü getirmiştir. Böylece 1973–1974 öğretim yılından itibaren kademeli olarak öğretmen okullarında lise programları aynen uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde öğretmen liseleri adını alan okullar, hem hayata, hem yükseköğretime hazırlanma amacına dönük bir program anlayışıyla sürdürülmüştür (Özalp ve Ataüenal, 1977). 1974–1975 öğretim yılında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olan ilköğretmen okulları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültelerinin bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek üç yıllık öğretmen lisesi haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Bu okullar, günümüzde “Anadolu öğretmen lisesi” adıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler.

İki Yıllık Eğitim Enstitüleri:1739 Sayılı Yasa’nın, her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmü gereğince, 1974–75 öğretim yılından itibaren “iki yıllık eğitim enstitüleri” açılmıştır. Böylece, ilkokula öğretmen yetiştirme de dâhil olmak üzere, Türkiye’de 35 yıl önce öğretmen yetiştirme konusu yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. 1974–82 yılları arasında işler durumda bulunan bu kurumların amacı öğretmeni yetiştirmektir. Bu okulların sayısı 1976 yılında 50’yi bulmuş, 1980 yılında sayıları 13’e düşmüş ve 1982’de tekrar 17’ye yükselmiştir (Ataüenal, 1987). Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere iki yıllık eğitim enstitüsüne girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. Hızla kurulan bu iki yıllık eğitim enstitüleri 1975–1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmışlardır. 20 Temmuz 1982 tarihinde bu enstitüler eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır.

Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak üç yıllık eğitim enstitüleri olmuştur. Bu okullar, 1978–79 öğretim yılından 1981–82 öğretim yılı sonuna kadar “yüksek öğretmen okulu” adıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir.

Üç yıllık eğitim enstitüleri “Cumhuriyet döneminde ortaokul öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görevin eğitim enstitülerine düştüğü bir gerçektir” (Oğuzkan, 1983). Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe

öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926–27 öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri Muallim Mektebi” olmuştur. Bir yıl sonra Ankara’ya nakledilen okulun adı 1929–30 öğretim yılında “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir. Daha sonraki yıllarda Türkçe bölümüne pedagoji, matematik, fiziki ve tabii ilimler, tarih-coğrafya, iş dersi ve resim, beden terbiyesi, müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümlerinin de eklenmesiyle bu öğretmen okulu, ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirir bir duruma gelmişti. İlk yıllarda okulun öğretim süresi üç buçuk yıldır. Bunun iki yılı hazırlık, bir buçuk yılı da meslek eğitimine ayrılmıştı. 1937–48 yılları arasında açılan müzik bölümünün öğretim süresi üç yıl, Almanca ve İngilizce bölümlerinin öğretim süresi ise iki yıldır. 1967–68 öğretim yılından itibaren bütün bölümlerin öğretim süreleri üç yıla çıkarılmıştır (Cicioğlu, 1983). 1940’larda çok ciddi bir sorun haline gelen ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla yurdun çeşitli yerlerinde yeni enstitüler açılmıştır. 1969’a kadar sayıları 10’a yükselen bu kurumlar 1977–78 öğretim yılında 18’e ulaşmıştır. Eğitim enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara dal öğretmen yetiştirme işlevi 1978–79 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren bunlara “yüksek öğretmen okulu” denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmen yetiştirebilecek biçimde dört yıl olarak yeniden düzenlenmiştir. 1967–1968 öğretim yılından itibaren gelişimini tamamlayan enstitülerde sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, tarım, eğitim, Fransızca, Almanca, beden eğitimi, resim-iş, müzik olmak üzere on iki bölümde öğretmen yetiştiriliyordu (Öztürk, 2006). Yüksek Öğretmen Okulu adını alan Gazi, Necati, Bursa, Diyarbakır, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca, Selçuk, Samsun, Fatih Eğitim Enstitüleri 1982 yılı Temmuz ayı itibarıyla yaklaşık 16 bölümde öğretmen yetiştirmekte iken, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp “eğitim fakülteleri” adını almışlardır. Yeni düzenleme sonucu, “Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme açısından çok önemli bir rol oynamış bulunan bu eğitim kurumları ad olarak da olsa artık eğitim tarihimizin malı olmuşlardır” (Oğuzkan, 1983).

Liselere Öğretmen Yetiştirme

1923–1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar “yüksek öğretmen okulları” ve “üniversiteler”dir.

Yüksek Öğretmen Okulları: Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmen-

lerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır. 1891 yılında İstanbul'da kurulan "Darülmüallimin-i Aliye" Yüksek Öğretmen Okulu'nun başlangıcı sayılır (Oğuzkan, 1983). Cumhuriyetin ilk yıllarında karşılaşılan sorunlardan birisi, istenilen sayı ve nitelikte öğretmenin bulunamayışı idi. Bir çalışmada (Akyüz, 1978) 1923 yılında ülkemizde 513 lise öğretmeni bulunduğu belirtilmektedir. Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, bu okulun gelişmesi için gerekli önlemleri almış, bu eğitim kurumu 1954-1955 öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür. Kavcar'a (1982) göre bu okulun öğrenci sayısını arttırmak için alınan önlemlere karşın, buraya girmek için sınırlı sayıda öğrenci başvuruyor, dolayısıyla yeterli sayıda öğretmen yetiştirilemiyordu. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın giderek artması karşısında 1959 yılında Ankara'da, 1964 yılında da İzmir'de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır. Bu iki okul, ilköğretmen okullarının en başarılı ve seçkin öğrencilerini alma esasına dayalı yeni bir yaklaşımdı. İlk uygulamadan çok verimli sonuçlar alınması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul'daki tarihsel yüksek öğretmen okulunu da aynı modele dönüştürmüştür. Bu gelişmelerin ardından Kavcar'a göre (2003), Türk Milli Eğitiminde nitelikli öğretmen bakımından büyük bir canlılık sağlanmıştır. Yüksek Öğretmen Okullarının mezun sayısı, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nun ilk mezunlarını verdiği 1962-1963 yılında 66'ya, bir sonraki yıl 102'ye yükselmiştir. Kaya'ya göre (1984); mezunların büyük çoğunluğu akademik kariyere devam ettikleri için, yüksek öğretmen okullarının lise öğretmeni gereksinimini kısa sürede karşılaması beklenemezdi. Öte yandan MEB, ilerleyen yıllarda felsefe değiştirmiş ve yüksek öğretmen okulu öğrencilerini üniversite giriş sınavları yoluyla almayı kararlaştırmıştır. Bunun anlamı, yetenekli ilköğretmenlerinin ileri öğrenim olanaklarının sınırlandırılmasıydı (Kaya, 1984). Ne var ki yüksek öğretmen okulları, yönetmelik ve programlarında yapılan değişikliklere ve öğrenci kontenjanlarının arttırılması yönünde girişilen tüm çabalara karşın, lise öğretmen açığının kapatılmasında Bakanlığın öngördüğü ölçüde yeterli olamıyorlardı (Oğuzkan, 1983). MEB'in tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasından yoksun oluşu nedeniyle yüksek öğretmen okulları etkinliklerini giderek yitiriyorlardı (Kaya, 1984). Nitekim, 130 yıl gibi oldukça uzun bir süre lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan yüksek öğretmen okulları, çeşitli nedenlerle işlevlerini yerine getiremez olduğu gerekçesiyle, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan bir rapor (Kavcar, 1982) sonucu 1978 yılında kapatılmış ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir işlev

yüklenmiş olan bu özgün model de tarihe mal olmuştur. Eşme'ye (2003) göre yüksek öğretmen okullarının kapatılmasıyla yalnızca bu kurumların sonu getirilmiyor ayrıca köy çocuklarının bu yolla üniversitelere geçişi bir bakıma kapatılıyor, ülkemiz nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli bir fırsatı yitiriyor, öte yandan üniversitelere öğretim üyesi yetiştirme konusunda da ciddi bir daralmaya neden olunuyordu.

Deneme Yüksek Öğretmen Okulu: Mayıs 1974'te Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Yerleşkesi'nde, Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeni bir okul kurulmuştur. 6 Mayıs 1975 tarih ve 313 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilen okulun geçici yönetmeliğine göre çalışmalarını sürdürmüştür.

Ne var ki eğitim teknolojilerindeki son gelişmelerden yararlanarak deneysel bir yaklaşımla ve kapsamlı bir program yapısıyla öğretime başlayan bu deneme okulu yeterli hazırlıklar yapılmadığı ve gerekli kaynaklar sağlanamadığı gerekçesiyle 1975 yılında kapatılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri

Üniversiteler: 1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş ise de, üniversitelerimiz de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuştur. Başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. Özellikle, 1970'li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak "pedagojik formasyon" programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiş, hatta, bazı üniversitelerimizde (Örneğin İnönü Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi) lisans düzeyinde öğretmenlik programları açılmıştır.

Küçükahmet'e (1976) göre "Son yıllarda üniversite çatısı altında öğretmen yetiştirme çabaları yoğunluk kazanmış, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Diyarbakır Üniversitesi gibi üniversiteler de öğretmen olmak isteyen öğrenciler için özel programlar düzenlemişlerdir. Bu programlara yazılma şartlarının da üniversite ve fakültele göre değişmekte olduğu görülmektedir. Örneğin, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Hacettepe Üniversitesi belli bir kontenjana göre dışarıdan öğ-

renci kabul ederken, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi yalnız kendi öğrencilerine böyle bir programa yazılma olanağı tanımaktaydı.” Üniversitelerde düzenlenen sertifika programları arasında gerek derslerin sayısı ve dağılımı, gerekse içeriği açısından oldukça önemli farklılıklar olmuştur. Bu farklılığın en önemli nedenlerinden biri, ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm eksikliği olarak gösterilmektedir. Bu amaçla MEB’in zaman zaman sonuçları etkili olmasa da bazı girişimleri olmuştur. Ancak ders programlarını standardize ederek, öğretmen eğitiminin gereklerine uygun bir yapıya kavuşturulması bir yana, öğretmenlik programlarına öğrenci kayıt kabul koşullarında bile anlayış birliği sağlanamamıştır.

Eğitim Enstitüleri: İki yıl süreli ve sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelik kurumlardı. Üniversiteler boyutunda ise; yaygın uygulama, çeşitli fakülte ve yüksekokul öğrencilerine, lisans öğrenimlerine paralel olarak Fen ve/veya Edebiyat Fakülteleri bünyelerindeki eğitim bölümleri tarafından “öğretmenlik sertifikası” programının sunulmasıydı. Bu uygulamada, isteyen öğrenciler, bir yandan lisans programlarına devam ederken öte yandan kendi programlarının dışında “öğretmenlik sertifikası” programına kaydolmakta ve bu programdaki dersleri de almaktaydı. Üniversite bünyesinde öğretmen yetiştirme konusundaki bu yaygın uygulamanın dışında bazı istisnai uygulamalar da bulunmakta idi. ODTÜ ve İnönü Üniversiteleri’ndeki matematik, fizik ve kimya öğretmeni yetiştirme programları ile İstanbul ve Ankara Üniversitesi (DTCF) pedagoji bölümleri ve eğitim bilimleri uzmanı yetiştirmeye yönelik “Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi uygulamaları,” bunlara örnek olarak verilebilir.

Sonuç olarak, buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- ¶ İlk yıllarda tip ve programlar bakımından sınırlı olan öğretmen kaynakları giderek çoğalmış ve çeşitlilik göstermeye başlamıştır.
- ¶ Türkiye, daha iyi ve daha uygun öğretmeni yetiştirme konusunda sürekli arayış içinde olmuştur.
- ¶ Köye öğretmen yetiştirme konusu, ayrı bir politika olarak uzun yıllar sürdürülmüştür.
- ¶ Öğretmen yetiştiren okullar, Cumhuriyetin ilk yıllarında büyük kentlerde veya yurdun daha çok batı bölgelerinde açılmış iken zamanla bu tür okullar yurdumuzun her yöresinde açılmaya başlanmıştır.

¶ Öğretmen gereksiniminin karşılanamaması nedeniyle, sık sık geçici çözüm yollarına gidilmiştir. (Hızlandırılmış eğitim, geçici vekil öğretmen, mektupla öğretim vb. bu uygulamalar arasındadır. **1970’li yılların ikinci yarısında eğitim enstitülerinde uygulanan hızlandırılmış eğitim, öğretmen yetiştirme tarihinde en olumsuz yöntem olarak bilinmektedir.**

¶ Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri sürekli olarak uzatılmış ve 1739 sayılı yasa ile yükseköğrenim düzeyine çekilmiştir.

¶ Milli Eğitim Temel Kanunu ile her düzeydeki okul öğretmenlerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli biçimde yetiştirilmeleri yasal bir esasa bağlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen eğitiminde hem niceliği hem de niteliği artırma yönündeki çabalar bugün de eğitim kamuoyunun önünde önemli bir gündem maddesi olarak yerini korumaktadır.

¶ 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. **1989–1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.**

¶ Ülke gereksinimi doğrultusunda MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliğinde, 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir.

¶ Bu yapılanma ile;

İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,

İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,

Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,

Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren edebiyat, fen, fen-edebiyat fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, ilahiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans,

Düzeyine getirilmiştir.

¶ Yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.

¶ Türk Eğitim Sistemi'ne öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiter yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır.

¶ Bu kurumlara merkezi sınavla genel ve meslekî teknik orta öğretim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır.

¶ Yeni öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya girdiği 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren orta öğretim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur.

¶ Sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının istihdamını karşılamak için, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren "Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı" uygulamasına son verilmiştir.

¶ Üniversitelerin ilgili enstitülerinde sadece İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı sürdürülmektedir. Bu programa İngilizce öğretim yapan tüm lisans mezunları başvurabilmektedir.

¶ MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 80 Sayılı Kararı'na göre atamada öncelik sırası eğitim fakültesi mezunlarına verilmiştir.

Mili Eğitim Bakanlığı, yasal metinlerde, öğretmenliği bir "uzmanlık" mesleği olarak tanımlamış, fakat doğru olan bu görüş kağıt üzerinde kalmış, Bakanlık bu mesleğin "uzmanlık" değil, "herkesin yapabileceği bir iş" olduğunu gösteren politikalar izlemiştir. Böylece, ilköğretimde öğretmenlerin geldiği kaynak sayısı günümüzde 433'e çıkmıştır (Akyüz, 2003)

Öğretmen yetiştirmede ciddi ve normal yetiştirme yolu dışında belirli dönemlerde çeşitli uygulamalara da başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da halen devam etmektedir. Bunlar; yedek subay öğretmenlik (1960-), vekil öğretmenlik (1961-.....), öğretmenlik formasyonu (1970-.....), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1975-1980) (Akyüz, 2001) uygulamaları olmuştur.

MEVCUT DURUM

Yukarıda tarihi gelişim sürecine özetle değindiğimiz öğretmen yetiştirme konusunda mevcut durumda ne yapıldığı ve ne gibi sorunların yaşandığı bu bölümde ele alınacaktır.

Genel Bakış:

- Eğitime siyasetin müdahalesi her geçen yıl artmakta ve bu alanda siyaset üstü milli bir politika geliştirilememektedir.
- Sistemde bulunan öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine fırsat verecek ortamların yeterince oluşturulmaması “tükenmişlik” duygusunun artmasına neden olmuştur. **Ayrıca iddia edilenin aksine iş yükünün fazla olması da bu durumu tetikleyen başka bir nedendir. OECD ülkeleri ortalamasının yaklaşık 200 saat fazlası çalışan bir eğitimcinin kendini geliştirmesini beklemek mümkün değildir. Bu çalışma saati yükünün haricinde eğitime hazırlık, eğitimin planlanması, rehberlik, veli görüşmeleri, sınav değerlendirmeleri, proje değerlendirmeleri v.b. diğer görevlerinden kaynaklanan işyükü de bu ders yüküne paralel oranda artmaktadır. (Yıllık Çalışma Saatleri: Türkiye;1.832, OECD Ortalaması;1.662, OECD En yüksek (Japonya);1.960, OECD En düşük (Birleşik Krallık);1.265) (Kaynak, OECD, 2009).**
- Eğitim-öğretim performansı konusunda öğretmen başarısını gösteren objektif kriterler geliştirilememiştir. Öğretmenlerin mesleki ilerlemelerini sağlayacak bir yasal düzenleme ve özendirme sistemi bulunmamaktadır.
- Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün artırılmasına yönelik politikalar geliştirilememiştir. Özellikle ücret politikası bu konuda çok etkilidir.

	Başlangıç Maaşı Yıllık/\$	15 Yıllık Deneyim Sonrası Maaş Yıllık/\$	En Yüksek Maaş Yıllık/\$
Türkiye	14.063	15.693	17.515
OECD	28.687	39,007	47.747
AB 19 ülkeleri	29.518	39.610	48.506

(Kaynak: OECD,2009)

Not: Bu maaşlar sadece ilköğretim öğretmenleri içindir. Birçok ülkede ortaöğretim öğretmenleri ilköğretimden daha fazla maaş almaktadır.

Öğretmen Yetiştirme:

• Öğretmen yetiştirmede bütün sorumluluk 1983 yılından beri Yüksek Öğretim Kurumu bünyesindeki üniversitelere dolayısı ile eğitim fakültelerine bırakılmıştır. Ancak eğitim fakültelerinin yanında; beden eğitimi ve spor yüksek okulları, ilahiyat fakültesi, açık öğretim fakültesi, gibi üniversitelerin çeşitli fakülte ve yüksek okullarında da öğretmen yetiştirilmektedir. Bununla beraber son getirilen düzenlemelerle fen edebiyat fakülteleri mezunlarına da orta öğretim alan öğretmenliği hakkı verilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına formasyon düzenlenerek öğretmenlik hakkının verilmesi eğitim fakültelerini etkisizleştirmektedir. Özellikle eğitim fakültelerinin orta öğretim fen ve matematik alanlarına öğrenciler çok yüksek puanla girerken aynı branşlarda fen edebiyat fakültelerine daha düşük puanla girmektedir. Ayrıca fen edebiyat fakülteleri 4 yıllık eğitim sürecinde tamamlanırken eğitim fakültelerinde orta öğretim alan öğretmenliklerinde 5 yıllık süreçte tamamlanmaktadır. Bu durumda eğitim fakültelerinin orta öğretim fen ve sosyal alanlar bölümleri etkisizleştirilmekte ve eğitim fakültesini tercih edecek öğrencilerin fen edebiyat fakültelerine yönlendirilmesi sonucunu doğurmaktadır. Oysa öğretmen yetiştirme temel sorumluluğunun eğitim fakültelerinde olması gerekmekte ve mevcut uygulama iki başlı bir sistemin doğmasına neden olmaktadır. Ayrıca eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin nitelik ve niceliğinde azalmanın meydana gelmesi riski doğacaktır.

• Bu fakültelerden sadece eğitim fakültesi ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşlarında süreç içinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilmektedir. Diğer fakültelerden mezun olanlara ve son sınıfta okuyanlara “pedagojik formasyon” adı altında bazı öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilerek öğretmen olma hakkı tanınmaktadır. Öğretmenlik bilgisi derslerine ilave olarak, öğretmen nitelikleri içinde sayılan alan bilgisi ile genel kültür ve genel yetenek dersleri eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerde verilmektedir

• Orta öğretime öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri dışındaki kurumlarda verilen pedagojik formasyon derslerinde, uygulama yapmayı gerektiren ve özellikle deneyim kazanmayı sağlayacak olan staj dersleri bulunmamaktadır. Bu durum, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının, başta orta öğretim programları olmak üzere ilköğretim programlarıyla yeterli düzeyde uyumlu olmadığını göstermektedir.

• Eğitim fakülteleri dışından da öğretmen alımlarının yapılması öğretmenlik mesleğinin kısa süre içinde alınacak pedagojik eğitimle sağlanabilir

gibi bir algının oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum mesleğin saygınlığının düşmesine ve kendini mesleğine adayan öğretmenlerin yetiştirilmesinin önüne geçmektedir. Öğretmenliğin mesleki adanmışlık ve özveriye, yaratıcı ve üretken çalışmayı gerektiren profesyonel bir meslek olduğu göz ardı edilmektedir.

- Eğitim fakültesinin dışında lisans eğitiminin ardından verilecek formasyon eğitimi, öğretmenlik kültür ve etiğinin geliştirilmesi ve korunmasını engellemektedir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ve ders yükü, fakülteler bazında değişmekle beraber gelişmiş ülke ortalamalarının çok üstündedir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretim üyesi sayısının yetersiz olması nitelikli bir öğretmen yetiştirilmesinin önündeki en büyük engellerden birisidir. Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler, öğretmen kökenli akademisyenlere göre uygulama aşamasında daha yetersiz kalmaktadırlar.

Tablo 1: Eğitim, Fen-Edebiyat ve İktisadi-İdari Bilimler Fakültelerindeki Öğretim üyesi ve öğrenci sayıları

	Toplam Ö.Üyesi	Prof.	Doç.	Yrd. Doç	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Öğretim Üyesi
Eğitim Fakültesi(60)*	1459	312	190	957	188.829	129.4
Fen-Edebiyat Fakültesi(71)*	3172	896	582	1694	126.380	39.8
İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi(65)*	1589	552	253	784	140.948	88.7

Toplam fakülte sayısı- Kaynak: www.osym.gov.tr/araştırma/yuksekgrist/index

Tablo 1’de görüldüğü gibi eğitim fakültelerinde bir öğretim üyesi başına 129,4 öğrenci düşerken fen-edebiyat fakültelerinde bu sayı 39,8, İktisadi İdari Bilimler fakültelerinde 88,7 olmaktadır.

Fakülteler arasındaki bu niceliksel dağılım farklılığının yanı sıra, eğitim fakültelerinin büyük kentlerde ya da taşrada olması bakımından da öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları büyük farklılıklar göstermektedir. Bu durumun anlaşılması ve kanıtı açısından, bazı büyük kent eğitim fakülteleri ile taşra eğitim fakülteleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 2: Bazı Eğitim Fakültelerinde Bulunan Öğretim Üyesi ve Öğrenci Sayıları

Eğitim Fakülteleri	Toplam Ö.ÜYS	Prof.	Doç.	Y. Doç	Toplam Ö.Sayısı	Ö.ÜYS/ Öğrenci oranı
Kazım Karabekir Eğit. Fak.(Erzurum)	124	12	9	103	11.510	92.8
İnönü Üniv. Eğit. Fak. (Malatya)	46	8	5	33	6.511	141.5
Fırat Üniv. Eğit. Fak. (Elazığ)	5	1	---	4	858	171.6
Cumhuriyet Üniv. Eğt. Fak.(Sivas)	20	1	4	15	2.150	107.5
Ziya Gökalp Eğt. Fak. (Diyarbakır)	33	5	7	21	4.732	143.3
Fatih Eğit. Fak. (K.T.Ü. Trabzon)	28	3	7	18	7.899	282.1
Yüziüncü Yıl Üniv. Eğit. Fak. (Van)	25	1	5	19	3.835	153.4
TOPLAM(TAŞRA)	281	31	37	213	37.495	133.4
O.D.T.Ü Üniv Eğit. Fak. (Ankara)	42	19	8	15	2.220	52.8
Hacettepe Üniv. Eğit. Fak. (Ankara)	70	27	17	26	4.785	68.3
Gazi Eğit. Fak. (Gazi Üniv. Ankara)	199	54	40	105	12.812	64.3
Buca Eğit. Fak. . (İzmir)	108	36	10	62	9.597	88.8
Uludağ Üniv. Eğit. Fak. (Bursa)	54	8	6	40	6.042	111.8
Atatürk Eğit. Fak. (İstanbul)	71	42	6	23	9.548	134.4
Ankara Eğit. Bil. Fak. (Ankara)	59	26	12	21	1.965	33.3
TOPLAM(BÜYÜKKENT)	603	212	99	292	46.969	77.8

Kaynak: www.osym.gov.tr/araştırma/yuksekogrist/index

Tablo 2’de görüldüğü gibi yedisi büyük kentlerde, yedisi de “taşra üniversiteleri” olarak ifade edebileceğimiz üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin öğretim üyesi ve öğrenci sayılarına baktığımızda, taşrada olan eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına 133,4 öğrenci düşerken büyük kentlerde ki eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına 77,8 öğrenci düştüğü görülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme işi taşra üniversitelerine bırakılmıştır. Siirt, Adıyaman, Ağrı, Kilis, Giresun, Kırşehir, Aydın, Uşak, Kilis gibi ille-

rimize akademik kadro yeterliliği ve alt yapı sorunları çözülmeden eğitim fakülteleri açılmıştır. Türkiye de bir yere üniversite ya da fakülte açmak bilimsel kaygılardan çok siyasi yatırım aracı olarak görülmekte ve bu bakışın ilk kurbanları da eğitim fakülteleri olmaktadır. Bunun sorumluluğunu politikacılar kadar bu işlere araç olan “politikacı zihniyetli” akademik unvanlı kişiler de taşımaktadır.

- Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı eksikliği kadar altyapı sorunları da önemli bir husustur. Bu ise bize fizik, kimya ve biyoloji gibi uygulama ağırlıklı derslerin öğretimine yönelik formasyon derslerinin Eğitim Fakültelerinde daha çok kuramsal düzeyde işlenmekte olduğunu göstermektedir.
- Öğretmen yetiştiren kurumların sayısı artmış olup; 5 özel olmak üzere toplam 70 eğitim fakültesinde 27 farklı program bulunmaktadır. Bu programların hepsi tüm fakültelerde açık (öğrenci alımı) değildir. Programların çoğunda ikinci öğretim uygulaması yapılmaktadır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda ulusal ve uluslar arası düzeyde **Akreditasyon** sistemi yoktur. “Öğretmenlik meslek bilgisi” dersleri YÖK tarafından belirlendiği ve içerik tanımlamaları yapıldığı için, ulusal düzeyde bir birliklilik sağlanmıştır.
- Eğitim fakültelerine, toplam müfredatın yaklaşık % 25’ini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders belirleme olanağı verilmiştir.
- Gelişmiş ülkeler ve Avrupa Birliği ülkeleri ile kıyaslandığında öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde işgünü sayısı ve saati düşüktür. Öğretim süresi, bir yılda toplam 28 hafta ve haftada toplam 22–25 saat arasında değişmektedir. Bir dönemde görülen ders sayısı ise programlar bazında farklılık göstermekle beraber ortalama 8–9 ders dolaylarındadır.
- Eğitim fakültelerinde, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerinin öğretimi için dersler bulunmamaktadır.
- Eğitim Fakültelerindeki dersler ağırlıklı olarak teoriktir ve mesleki deneyim kazandıracak öğretmenlik uygulaması derslerinin haftalık ders saati azdır. Gelişmiş ülkelerde öğretmen adaylarının daha uzun süre staj, öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi gibi uygulama süreçlerinin içinde yer aldığı görülmektedir. Örneğin ABD’de İlköğretim düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarının %45’i kuramsal, % 55’i uygulamalı yöntem çalışmalarını içermektedirler. Bu oranlar orta öğretim için % 56 kuramsal ve % 44 uygulamalı yöntem çalışmalarından oluşmaktadır. Türkiye’de ise bu oranlar uygulama çalışmaları %13.79 ve müzik, resim ve beden eğitimi % 10.34 olmak üzere toplam % 24.30 dur. Gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştirmede

öğretmen adaylarının uygulamaya dayalı deneyim sürecinden geçmeleri önemsenmekte ve en az 1 yıllık bir staj uygulaması yapılmaktadır. Almanya ve Romanya'da 2 yıllık bir staj uygulaması vardır.

- Fakültelerdeki insan gücünü ve teknolojik donanımı iyileştirmek için yurt dışına burslu öğrenci ve öğretim elemanı gönderilmekte ve imkânlar ölçüsünde fakülterlere eğitsel araç-gereç alımı yapılmaktadır.

- Fakültelerde yürütülen öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak ve ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak amacıyla "Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi kurulmuştur." Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 19.09.1997 tarihli kararı ile kurulan Komitenin kuruluş amacı: "1. Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak. 2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak. 3. Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek. 4. Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak. 5. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak." şeklinde belirlenmiştir. **Ancak, gelinen noktada bu Komitenin amacına ulaştığı söylenemez.**

- Eğitim fakültelerinde ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitimi üzerine 1,5 yıl meslek bilgisi eğitimi ekleme şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir.

- Yakın zamanda eğitim bilimleri yeniden yapılandırılmış ve eğitim bilimleri fakülteleri tüm bölümleriyle birlikte kapatılmıştır. Bu durumun getirdiği olumsuzlukların başında; öğretmenlik mesleğinin adeta temel ayaklarından birisini oluşturan eğitim bilimleri bölümlerinin lisans düzeyinde kapatılması ve bunun sonucunda üniversitelerin eğitim bilimleri kadrolarındaki öğretim üye ve elemanlarının farklı bölümlerde istihdamlarının sağlanarak yapısal anlamda eğitim bilimleri bölümlerinin büyük oranda boşaltılmış olması gelmektedir. Yeniden yapılandırma süreci, eski teorik temelli öğretmen yetiştirme uygulamalarına tepki olarak ortaya çıkmış olsa da, teori olmadan pratiğin nasıl yapılabileceğini tam olarak ortaya koyamamıştır.

ÖNERİLER

- Öğretmen yetiştirmede çok başlılığa son verilmesi, görev ve sorumluluğunun eğitim fakültelerine verilmesi ve sadece bu fakülteden lisans eğitimi alarak mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak atanmasının sağlanmasıdır.
- Üniversitelerin yetiştirdikleri öğretmenleri görev başında izlemeleri ve değerlendirmeler yaparak elde ettikleri bilgileri kullanmalarını zorlayacak düzenlemelere gidilmelidir.
- YÖK ile MEB arasındaki işbirliği artırılmalı ve ülkemizin nasıl bir öğretmene ihtiyaç duyduğunun (hangi branşlara- açılacak, hangileri kapanacak, öğretmen nitelikleri ne olacak vb.) belirlenmesine yönelik çalışmalarda, alanda bulunanların da dâhil olduğu çalıştayların periyodik olarak yapılması gerekmektedir.
- Mevcut durumda 327.000 atama bekleyen öğretmen adayının sisteme katılabilmesi ve kronikleşen bu sorunun çözülebilmesi için, 5 seneye yayılacak bir acil istihdam politikası geliştirilmelidir. Bu eylem planına, siyasi erkin tüm tarafları onay vermeli ve Maliye Bakanlığı ile Başbakanlık başta olmak üzere tüm kuruluşlar, 2012/2017 yılları arasında her sene “70.000 EK ATAMA” yapma çabasına girmelidir. (Bakanlığın her sene ortalama yaptığı 40.000 atama hariç) Ancak bu şekilde milli servet olarak görülebilecek yetişmiş genç neslin, MEB e ve dolayısıyla ülkeye kazandırılması sağlanabilecektir.
- Tarım ve sağlık alanındaki okulların MEB e devredilmesiyle birlikte bu okullara meslek dersi öğretmeni yetiştirmek bir sorun haline gelmiştir. Sorunun çözümü için bu alanlardaki yüksek öğretim kurumlarının müfredatına, pedagojik formasyon dersleri eklenmesi gerekir.
- Öğretmenlerin daha nitelikli yetişmelerini sağlamak amacıyla eğitim fakültelerindeki tüm programlar 5 yıla çıkarılmalıdır. Lisans eğitimi esnasında, uygulamalı derslere ve son sınıfta branşla alakalı okullardaki uygulamalı eğitime ağırlık verilmelidir.
- Eğitim fakültelerinde ikinci öğretim uygulamasının gözden geçirilmesi ve kaliteyi arttıracak tedbirler alınmalıdır.
- Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'ne işlerlik kazandırılmalı ve Komite'ye, öğretmenlerin ve sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin katılımı sağlanmalıdır.
- KPSS sınavı yeniden yapılandırılmalı, kopyaya karşı gerekli tedbirler

en üst düzeyde alınmalı, sınavın içeriğine öğretmenin alan bilgisi ile öğretmenlik mesleğine ilişkin testler de ilave edilmelidir.

- Öğretmenlerin daha bilgili ve deneyimli yetişmelerini sağlamak için sosyal psikoloji ve sınıfta teknolojinin entegrasyonu gibi dersler konulmalı, bir dönemde alınacak ders çeşitliliği azaltılmalı, buna karşın ders saati sayısının artırılarak niteliğin yükseltilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi konusunda ders saati sayılarının artırılması düşünülmelidir. Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yapılarak daha deneyimli ve başarılı öğretmenlerin rehberliğinde uygulamaların yürütülmesi gerekmektedir.
- Staj uygulamalarının gerçekleştirilmesinde dönem başlarında üniversite ve uygulama rehber öğretmenleri arasında işbirliğinin sağlanması için toplantıların düzenlenmesi faydalı olacaktır.
- Staj veya öğretmenlik uygulaması derslerinin eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyelerince yürütülmesinin sağlanması gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştiren okulların fiziki yapılarının, günün ve planlanan eğitimin gereklerine uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir.
- Eğitim fakültelerinde görev alacak akademisyenlerin eğitim fakültesi kökenli olması veya eğitim fakültesi kökenli olmayanların da lisans üstü eğitimi sürecinde pedagojik formasyon almış olmalarının sağlanması gerekmektedir.
- Öğretmen adaylarının uluslar arası alandaki gelişmeleri takip edebilmeleri için lisans eğitimi sürecinde mesleki yabancı dil eğitimi almaları sağlanmalıdır.
- Eğitim fakültelerinin ilgili bölümünde yer alan anabilim dalı programları ile, Milli Eğitim Bakanlığının okullarda uyguladığı programlar arasında birlik ve bütünlüğün sağlanması gerekmektedir.
- Eğitim fakültelerinde, daha nitelikli bir öğretmen eğitimi için; sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretim üyesi başına düşen öğrenci ve ders yükünün azaltılması, ders dışı bilimsel çalışma süresinin artırılması, daha az mevcutlu sınıflarda eğitimin verilmesine yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Eğitim fakültesi programları; düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve özgünlüğün korunması için, geniş katımlı ve bilimsel ölçekli çalışmalarla yeniden gözden geçirilmelidir.

- Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin yetiştirilmesi için atanacak olan öğretmenlerin mutlaka özel eğitim öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olmuş olması ve eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

İSTİHDAM

- Üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları “Kamu Personeli Seçme Sınavı”ndaki (KPSS) puan üstünlüğüne göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaç olan branşlarda atama yapılmaktadır.
- 1999 yılında itibaren öğretmen ihtiyacının belirlenmesinde norm uygulaması gibi olumlu bazı gelişmeler yaşanmıştır.
- Öğretmenler, kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen ve ders ücreti karşılığında çalıştırılan öğretici gibi farklı şekillerde istihdam edilmektedir. Bu durum çalışma barışını zedelemektedir.
- Sözleşmeli öğretmenliğin, öğretmeni, dolayısı ile de öğrencileri olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Aynı şekilde ücretli öğretmenlik sisteminde sıkıntılar olduğu bilinen bir husustur. Öğretmenin kendisini geçici olarak görmesi, yaptığı işin aynı olmasına rağmen diğer öğretmenlerle aralarında ücret bakımından uçurum denilebilecek bir farkın oluşu bu öğretmenlerde gönülsüzlük yaratmaktadır. Bu durum eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.
- Sözleşmeli öğretmenlerin diğer öğretmenlerin haklarında olduğu gibi idari görevler alamaması bir ayrımcılık oluşturmakta ve kurumsal bütünleşmenin sağlanmasını güçleştirmektedir.
- KPSS ile yapılan öğretmen seçimi, yeni bir sektör olarak dershanelerin doğmasına neden olmuştur. Ayrıca, bu sınavın nitelikli öğretmeni seçmediği (özellikle öğretmenin alan bilgisi ile yeteneklerinin hiç sorgulamadığı) düşünülmektedir. KPSS sınavı öğretmen adayları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlik kadrolarına merkezi yerleştirme sınavıyla alım yapılmaktadır. Bu merkezi sınavlarda son dönemde yaşanan ve geçmişte pek rastlanmayan **kopya ve soruların sızdırılması** gibi durumlar, merkezi sınavlara olan güveni temelden sarsmıştır.
- AB ülkelerinde de öğretmen eğitimi programlarına öğrenci alımında, yüksek öğretime giriş koşulları temel alınır. Ancak, AB ülkelerinin çoğun-

da bu genel koşula ek olarak ayrıca özel seçim ölçütleri uygulanmaktadır. Türkiye’de ise yalnızca, resim, müzik, beden eğitimi gibi öğretmenlik alanları için özel seçme sınavı uygulanır.

- Öğretmen dağılımında bölgeler arasındaki dengesizlikler giderilememiştir.
- Öğretmenlerin sık sık yer değiştirmesi ve zamansız atamaların yapılması, eğitim-öğretimi ve çalışanların motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.
- Kırsal bölgelerde öğretmenlik yapacak öğretmenler için özendirici önlemler bulunmamaktadır
- Son yıllarda eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin niteliğinde göreceli artışlar kaydedilmiş ve “hiç olmazsa öğretmen olurum” düşüncesi yıkılmaya başlamıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığının yıllık gereksinim duyduğu öğretmen sayısı ile eğitim fakültelerinin yetiştirip mezun verdiği öğretmen sayısı gereksinim duyulan sayının çok üstündedir (*Türkiye’de 327 bin aday kadrolu öğretmen olarak atanmayı beklemektedir.. Eğitim fakültelerinin yıllık kontenjanı 2009 itibarıyla 53 bin 639’ e çıkmıştır ve Milli Eğitim ise yılda ortalama 40 bin atama yapabilmektedir.*) MEB’in hemen hemen hiç atama yapmadığı dolayısıyla ile gereksinim duyulmayan özellikle orta öğretimdeki bazı branşlarda (matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, tarih vb.) çok sayıda öğretmen adayı mezun edilmektedir. Buna rağmen öğretmen atamalarındaki sayılarda azalma gözlenmektedir. Bu durum, YÖK ile MEB arasında sayısal artış noktasında ortak planlama dolayısıyla ile yeterli eş güdüm olmadığını göstermektedir.
- “OECD Bir Bakışta Eğitim 2010” raporuna göre OECD ülkelerinde ilköğretimde ortalama sınıf mevcudu 21,6’dır. Bu rakam Avusturya da 19,3; Danimarka’da 19,6, Yunanistan’da 16,8, İtalya’da 18,7, Lüksemburg’da 15,7, Portekiz’de 18,8’dir. Türkiye’de ise, MEB 2009–2010 istatistiklerine göre ilköğretimde ortalama sınıf mevcudu 32’dir. Bu rakam İstanbul’da 46, Ankara’da 36, Bursa’da 38, Adana’da 39, Van’da 45, Şanlıurfa’da 53’ dür.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu MEB’e bağlı devlet okullarında; az bir kısmı ise özel okullarda ve dershanelerde istihdam edilmektedir.
- YİBO’larda ve ortaöğretimdeki diğer pansiyonlu okullarda çalışacak öğretmenlere, bu okulların çalışma şartlarıyla ilgili -göreve başlamadan önce veya atama esnasında- yeterli bilgilendirilme yapılmamaktadır. Yatılı

okulların şartlarını bilmeden atanan öğretmenlerin bu okullarda çeşitli sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. (Belleticilik, etüt öğretmenliği, yatılı öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçları vb.)

ÖNERİLER

- Öğretmen adaylarının istihdamında, kadrolu - sözleşmeli öğretmen gibi ayrımların ve özlük haklarındaki farklılıkların derhal kaldırılması gerekmektedir.
- Öğretmenlik mesleğine alan dışı mezunlardan atama yapılmamalıdır.
- Bütün öğretmenlerin aynı statü ve özlük haklarına sahip olmalı ve sadece öğretmenin çalışmasına dayalı bir özendirici sistemin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Norm kadro uygulamasının hiç kimseye ayrıcalık tanımadan devamı sağlanmalıdır. (Bazı meslek mensuplarının eşlerinin atamasına yönelik ilave normların tanınması gibi ayrıcalıklı uygulamalar gözden geçirilmelidir.) Ancak norm hesabı yapılırken birebir norm hesaplaması uygulamasına son verilmelidir. Okullarda doğum izni, mazeret izni vb. nedenlerle kısa ya da uzun süreli olarak eğitim aksaması yaşanmaktadır. Bu sebeple hesaplanan normun biraz üzerinde bir atama yapılarak, öğretmenlerin mazeret sebebiyle boşalacak okullarda görev alması sağlanmalıdır.
- OECD üyesi ülkelerin ortalaması baz alınacak şekilde sınıf mevcutları düzenlenmelidir ve buna göre öğretmen istihdamı sağlanmalıdır.
- İhtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi, sürecin YÖK ile birlikte planlanması, branşlara dağılımın 10 yıllık, 20 yıllık ve 50 yıllık projeksiyonlara göre düzenlenmesi faydalı olacaktır. Bu planlamalarda iç göç analizleri de unutulmamalıdır.
- Anadolu Öğretmen liseleri daha cazip hale getirilmeli ve mezunlarının öğretmen olmaları desteklenmelidir.
- Destek özel eğitim hizmetlerinde çalışan kişi ve uzmanlar kendi yeterlilik alanlarına ilişkin görevleri (özel eğitim öğretmenin öğretmenlik yapması, çocuk gelişimcinin gelişim envanterlerini uygulaması, fizyoterapistin fizyoterapi yapması, psikologun aile danışmanlığı yapması, sosyal hizmet uzmanının sosyal çalışma, planlama, aile takibi ve yönlendirmede rapor hazırlaması gibi) yerine getirecek şekilde düzenleme yapılmalıdır.

- Sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanmalı, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarı ile farklılaşmaya gidilebilmesine imkân sağlanmalıdır. Zorunlu çalışma bölgelerinde görev yapan öğretmenlere “zorunlu hizmet tazminatı” verilerek, öğretmen dağılımında sıkıntılı olan bölgeler cazip hale getirilmelidir.
- YİBO’larda ve ortaöğretimdeki diğer pansiyonlu okullarda görev yapacak öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına; bu okullardaki görevlerine başlamadan önce veya atama sırasında, okullardaki yatılı öğrencilerin ihtiyaçları ve özel durumları ile ilgili gerekli kurslar ve seminerler uzman kişiler tarafından verilmelidir.
- Öğretmenlere mesleki gelişimlerini engelleyebilecek eğitim öğretim görevleri dışında başka sorumluluklar ve görevler verilmemelidir.
- Öğretmenlik mesleğinin dinamizm gerektiren bir meslek olması; işitme, görme, uzun süre ayakta kalma, kendini yenileme gibi özelliklerin daima ön planda olması sebebiyle emeklilik yaşının bu konulardaki yıpranma payı da dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

MESLEKİ GELİŞİM

- MEB’de görev yapan öğretmenlere, kariyer çalışmalarına izin konusunda yasal düzenleme mevcut olsa da bu düzenlemelerin işlevselliği ve uygulanabilirliği yöneticilerin tutumuna bağlıdır.
- MEB, personelin hizmetiçi eğitimlerini sağlamak için etkinlikler Bakanlık merkez ve taşra teşkilâtlarının yanı sıra YÖK, Üniversiteler, TİKA, TODAİE, diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliği ve katkılarıyla gerçekleştirilmektedir.
- “Milli Eğitim Akademisi’nin” yasada yer almasına rağmen hala işlevsel hale getirilmemiş olmasının anlaşılır bir izahı yoktur.
- Öğretmen kariyer sistemi (uzman öğretmen-başöğretmen) objektif esaslar çerçevesinde geliştirilememiştir. Sadece sınav sonuçlarına dayalı bir kariyer sistemi, kavramsal düzeyde bilgili olanları seçmekte nitelikli bir öğretmeni seçmemektedir. Öğretmenlerin kariyer gelişiminde diğer çalışmaları, değerlendirme sürecinin içine dâhil edilmemektedir.

• Tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışması tamamlanmıştır. Bu çalışma; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinde, seçiminde, iş başarılarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılmak üzere hazırlanmışsa da henüz yürürlükte değildir. (İlköğretimde tamamlanmış, ortaöğretimde 6 ilde pilot çalışmalar sürdürülmektedir.)

• Hizmetiçi eğitimler sıklıkla isteğe bağlı olarak değil, zorunlu tutularak gerçekleştirilmektedir.

• Hizmetiçi seminerler özellikle dönem başı ve sonu seminerler kurum içinden sağlanan eğitimcilere verilmektedir.

• Öğretmenler, hizmetiçi eğitim konusunda yeterli talepte bulunmaktadırlar. Talep artışını sağlayacak özendirici yasal düzenleme ise yapılmamıştır.

• Hizmetiçi eğitim faaliyetleri genellikle konusunda uzman olan kişiler ve akademisyenler tarafından verilmemektedir.

• MEB tarafından öğretmenlerin ulusal ve uluslar arası sempozyum, seminer, konferans, çalıştay ve projeler gibi bilimsel etkinliklere katılım düzeyleri çok düşüktür. Son yıllarda AB projeleri ile bir açılım sağlanabilmiştir.

• Sene sonu ve başında seminerlerin bilinen konular formalitenin ötesine geçmemektedir.

• Mesleki gelişime katkı sağlayacak gerek kendi branşlarında gerekse eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip öğretmen adayı sayısı gelişmiş ülkelere kıyasla oldukça azdır. MEB’in bir dönem yüksek lisans ve doktoralı öğretmenlerin ek ders ücretlerine uyguladığı ilave katsayıdan vazgeçmiş olmasının nedeni hala anlaşılabilmiştir.

• Çalışkan ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi yeterli değildir.

• Hizmet öncesinde kuramsal bilgilerle yetiştirilen öğretmen adayı, göreve başlar başlamaz stajyerlik döneminde doğrudan ve tek başına derse sokulmakta, yeterli pratik beceri kazanmadan öğretmenlik uygulamalarını kendi kendine geliştirmektedir.

• Hayat boyu eğitimde, öğretmenlere yönelik henüz yeterli imkânlar sağlanamamıştır.

- Öğretmenler, diğer ülkelerdeki eğitim bilimleri ve branşlarındaki gelişmeleri takip edebilecek yeterli düzeyde bir yabancı dile sahip değillerdir.
- Öğretmenlerin görevleri ile ilgili yaptıkları yayın, çalışma, sempozyum, kongre gibi çalışmalar teşvik edilmemekte ve bu çalışmalar öğretmenlerin kariyer gelişiminde ve değerlendirilmesinde dikkate alınmamaktadır.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, yayın ve teknolojileri takip edebilmeleri halı hazırdaki ücret politikalarıyla mümkün değildir. Maaşların az olması çoğu öğretmeni özellikle büyük kentlerde ek iş yapmaya zorlamaktadır.

ÖNERİLER

- Mesleki sivil toplum örgütleri (sendika vb.) öğretmenlerin mesleki gelişiminde (seminer, sempozyum) aktif görev almalıdır. Eğitimin paydaşlarıyla, Milli Eğitim Müdürlüklerinin işbirliğini kolaylaştıracak yasal düzenlemelere gidilmelidir.
- Öğretmenlerin yüksek lisans, doktora gibi çalışmalara katılmaları özendirilmeli, bunun için gerekli yasal düzenlemeler hazırlanmalıdır.
- Akademik çalışma yapan öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır.(ücretlendirme, unvan, görevde yükselme vb.)
- Hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenlemek ve yürütmek amacı ile Milli Eğitim Müdürlükleri ile Eğitim Fakülteleri başta olmak üzere Üniversitelerin ilgili fakülteleri ile ortak kurul oluşturularak öğretmenlerin gelişimini sağlamak amacı ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde çalışmalar yapılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim merkezlerinin sayılarının arttırılarak daha etkin şekilde kullanılması sağlanmalıdır.
- İstekli olan bütün öğretmenlerin eğitim talepleri karşılanmalıdır.
- Öğretim programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler göz önünde bulundurularak, öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet içi eğitimde etkin yöntemlerin uygulanması sağlanmalıdır.
- Eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda yapılan seminer çalışmalarının, daha güncel, amacına uygun ve işlevsel kılınması için gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklar dikkate alınarak,

“sınıfta teknoloji ve programın bütünleştirilmesine yönelik” kurslar düzenlenmelidir.

- Öğretmenlerin teknoloji olanaklarından faydalanmasını sağlamak için web tabanlı, uzaktan eğitim, hizmet içi eğitimlerle yeni gelişmeler konusunda mesleki gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişime özendirilmesi, toplumsal statünün artırılmasında politik etkilerden uzak tutulmalı, ücret politikasında özendirici uygulamalara gidilmelidir.
- Tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler, “özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim öğretim stratejileri” konusunda, hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- MEB, kariyer basamakları sınavı uygulamasını sürdürecektse, sınav içeriğini öğretmenlerin alan bilgisini ve yeterliliğini sorgulayacak şekilde yeniden hazırlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin **mesleki kıdeminin** belirleyici bir kriter olarak değerlendirilmesi de oldukça önemli bir husustur.
- Özel eğitimde kaynaştırma eğitimini yapabilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için, hizmet öncesi eğitimde bu alanları dikkate alacak program düzenlemeleri yapılmalıdır.
- “MEB Personel Yasası” çıkartılmalı veya 657 Sayılı Kanun, sendikaların ve konuyla ilgili sivil toplum kuruluşlarının önerileri dikkate alınarak, günün ihtiyaçlarına göre revize edilmelidir.
- İzin yönergesinde yüksek lisans ve doktora için en az 1,5 gün izin verilmesi buna yönelik yasal mevzuatın düzenlenmesi ve kolaylaştırıcı tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim imkânları konusunda tüm eğitimcilere destek sağlanmalı ve gerekli yasal düzenlemeler bir an önce yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

AKYÜZ, Y (1978), Öğretmen-Köylü İlişkileri Üzerine, Eğitim Hareketleri, Eylül-Ekim 1978, Cilt 23, Sayı 278–279

AKYÜZ, Y (2005), Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000 - M.S. 2004), Ankara, 2005, 459 s. (Pegem A Yay.)

ATAÜNAL, A. 1987. “Yükseköğretim Kurulunun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu” Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Tebliğler. Gazi Ün. Ankara.

Ataüenal, 1994, Öğretmen Yetiştirme Tarihine bakış

Cicioğlu H, 1983, Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim, Ankara

Kavcar 1982, cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2002, cilt: 35, sayı: 1–2

Kaya Y. K, 1984, Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. Ankara, 1984

Küçükahmet 1976, Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi yayını

Öğuzkan T, 1983, Orta dereceli genel öğrenim kurumlarının gelişmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, MEB Basımevi, İstanbul

Özalp R ve Ataüenal A, 1977, Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi

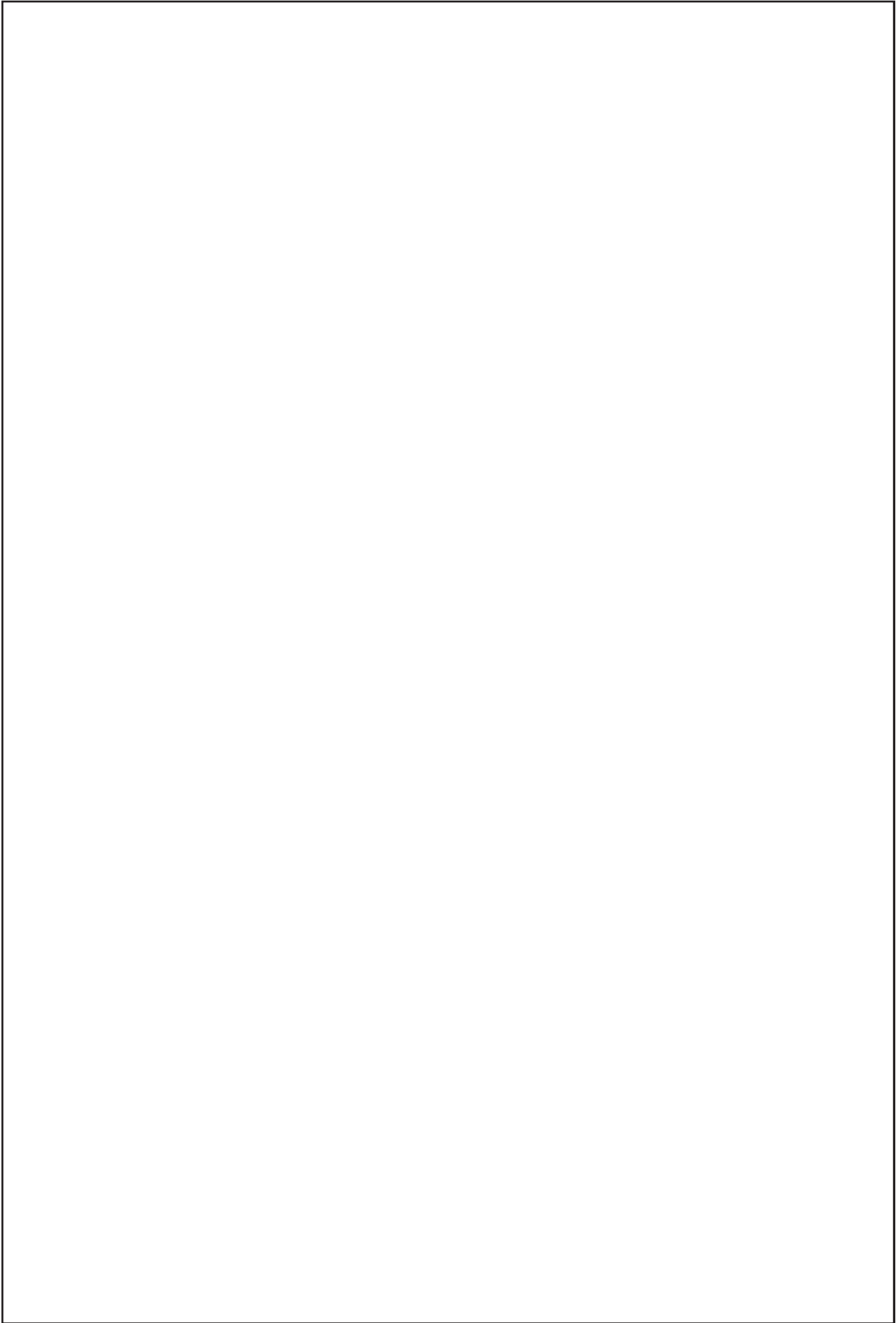
Öztürk C, 1996, Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası, Türk Tarih Kurumu, Ankara

Öztürk, 2005, Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar, MEB yayınları, İstanbul

Simsek, Yücel 2003. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi

Milliyet Gazetesi 09.09.2010

www.osym.gov.tr/araştırma/yuksekogrist/index



EĞİTİM ORTAMLARI, KURUM KÜLTÜRÜ VE OKUL LİDERLİĞİ

EĞİTİM ORTAMLARI

Kuramsal Bilgi (Özet)

Klasik bakış, eğitim ortamını sınıf olarak görür. Günümüzde eğitim ortamından sadece sınıfı ve sınıfta bulunan araç-gereci anlamıyoruz. Eğitim ortamı; Öğrenmenin meydana geldiği sınıfın fiziki düzeni, sosyal sistem, atmosfer, normlar ve değerlerden oluşur. Laboratuvarlar, işlikler, kütüphane, spor salonu, resim odası, müzik odası, konferans salonu ve çok amaçlı salon gibi fiziki ortamlar öğretim ortamı kapsamına girmektedir. Bununla birlikte; öğrenmenin gerçekleştiği aile ve sosyal çevre de eğitim ortamlarındandır.

Eğitim ortamının düzenlenmesi eğitim-öğretim sürecinde yer alan öğrenci öğretmen etkileşimi, öğrencinin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları gibi psikolojik değişkenler, işlenen konular, kullanılan öğretim yöntemleri gibi metodolojik değişkenler ve fiziksel değişkenler göz önünde bulundurularak yapılır. Eğitim ortamları düzenlenirken; “eğitim ortamında bulunan tüm öğelerin belirlenen amaçlar doğrultusunda en verimli ve etkili biçimde kullanılmasını sağlamak” temel amaçtır.

Eğitim ortamlarının etkililiğini ve verimliliğini artırmak için;

- ¶ Nasıl bir eğitim anlayışında,
- ¶ Nasıl bir programla,
- ¶ Nasıl bir ortamda,
- ¶ Nasıl bir insan

yetiştirmek istiyoruz sorularına cevap bulmak gerekir.

Bu sebeple eğitim ortamları düzenleme işi; psikoloji, biyoloji, ekoloji, mühendislik, mimarlık, teknoloji ve ekonomi gibi bilim dallarını ilgilendiren konudur. Bu sebeple bir eğitim ortamı düzenlenirken, fiziksel, sosyal ve psikolojik açılardan ele alınmalıdır. Eğitim ortamının fiziksel değişkenlerini;

- ¶ Sıra, masa, dolap vb. araçlar
- ¶ Boş alanlar

- ¶ Mekânın ısı, ışık ve renk düzeni
- ¶ Öğrenci sayısı
- ¶ Gürültü
- ¶ Temizlik
- ¶ Estetik ve yerleşim düzeni oluşturur.

Sınıf içi grupların yapıları, otorite yapıları, ödüllendirme yapıları, öğrenme stratejileri (ferdi-öğrenme-ekip halinde öğrenme gibi), kültürel yapı, okul iklimi vb. alanlar eğitim ortamının sosyal boyutunu ilgilendiren konulardır.

İnsanın nitelikleri, zihinsel yetenekleri, iletişim ve öğrenme stratejileri, davranış biçimleri gibi özelliklerin ve bireysel farklılıkların dikkate alınması eğitimin psikolojik boyutunu ilgilendirir.

İyi düzenlenmiş bir eğitim ortamında öğrenciler için, öğrenme kolaylaşır, algılama güçlenir ve öğrenmeye ilgi artar.

Uygun bir öğrenme ortamının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Sınıf ortamı ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır. Çünkü çevreyi değiştirmek davranış değiştirmenin çok etkili bir yoludur

2. Öğrenci grupları, sınıfta birkaç öğrenme etkinliği gerçekleştirebilmeleri için mekânlar bulabilmeli, her grubun farklı bir araçla çalışıyor olmasına imkân verilmeli, öğrencilerin işbirliği birbirlerinden faydalanmaları sağlanmalı, sınıfın yerleşim düzeni, kullanılacak eşyalar ve bölümler buna göre düzenlenmelidir.

3. Sınıf ortamı; öğrenciler için, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı, öğrenme için öğrencileri güdeleyici merkez olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır.

4. Öğrencilerin yeni bir şeyler üretebileceği bir eğitim için, sınıfların geniş ve esnek olması gerekir.

Eğitim ortamlarında uygun araç-gereçlerin bulunması önemli bir diğer konudur. Uygun eğitim araçlarının başlıca yararları şu şekilde sıralanabilir:

- ¶ Öğrencinin ilgisini çekme, merakını uyandırma
- ¶ Öğretimi öğrencilerin gereksinimlerine ve amaçlarına uygun duruma getirme
- ¶ Öğrenciyi ortamda etkin kılma

- ¶ Öğrenciyi bilgiyi çeşitli açılardan ve düzenli biçimde sunma
- ¶ Öğrencinin bilgiye farklı yollardan ulaşmasını sağlama
- ¶ Öğretimi görselleştirerek ve somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırma
- ¶ Öğretimi bireyselleştirme
- ¶ Öğretim hizmetini geniş gruplara yayma
- ¶ Öğretmenin ders anlatmak için harcadığı zaman önemli ölçüde azalır.
- ¶ Tahta kullanımı ihtiyacı azalır.
- ¶ Daha kaliteli çizim, şekil ve grafiğe kolayca ulaşılabilir.
- ¶ Öğrencilerin bireysel niteliklerine uygun çok sayıda örnek, araçlar sayesinde sağlanır.
- ¶ Deney düzenekleri hazırlamak için zaman harcamaya gerek kalmaz ¶ Deneylerde öğrencilerin aktif olması sağlanır.
- ¶ Öğrencilerin deneyi istedikleri sayıda tekrarlamaları sağlanır.

Tabi bahsedilen bu yararları ulaşılabilmek için geliştirilen araçların programa uygun olması ve tasarımının amaca hizmet eder şekilde olması gerekir. Uygun renk, biçim, vurgu, bütünlük, ahenk gibi özellikler aracın tasarımında aranacak kimi özelliklerdir.

MEVCUT DURUM

Kuramsal olarak açıklanan eğitim ortamlarının ülkemizdeki mevcut durumu ve eksiklikler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Okullarımızda ikili öğretim devam etmekte (Türkiye’de ilköğretim düzeyinde ikili öğretim yapan okulların toplam okullara oranı %14,06’dır. Bu oran İstanbul’da %47,23’dür. Çıngı, Kadılar ve Koçberber, 2007) ve kalabalık sınıflar mevcudiyetini korumaktadır. Gerek okul içerisinde gerekse de okul bahçesinde oyun alanlarının yetersizliği de dikkat çekmektedir.
- Okulların çoğu, mimari estetikten yoksundur.
- 2008’deki önemli gelişme ile Toplu Konut İdaresi’nin (TOKİ) okul yapılarının elde edilmesi sürecine dâhil edilmesidir. 6 Ağustos 2008’de Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’da Yatırım ve Tesisler Dairesi’nin görevlerinde değişiklik yapılarak TOKİ’ye okul yapımı yetkisi verilmiştir. Bu çerçevede MEB’in 2009 bütçesinden 250 milyon TL, okul yapımı için TOKİ’ye aktarılmıştır.

- Öğrenme ortamlarının elde edilmesi süreciyle ilgili 2008’de gerçekleşen önemli bir değişiklik, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yapılan değişiklikle okul yapılarının Maliye Bakanlığı ya da Özelleştirme İdaresi tarafından satılmasının mümkün kılınmasıdır. MEB tarafından eğitim ortamı olma özelliğini kaybetmiş yapıların elden çıkarılıp buradan sağlanacak gelirlerle daha verimli okul yapıları elde edilmesinin yolu olarak savunulan bu düzenlemede, satılabilecek okul yapılarının özelliklerinin nesnel ölçütlere göre belirtilmemiş olması düzenlemenin hesap verebilirliği açısından sorun oluşturmaktadır. Bakanlığın düzenlemeyle neyi amaçladığını, hangi okul yapılarını neye göre satmayı planladığını kamuoyuna anlatması gerekmektedir.

- Özellikle ilköğretimde özel donanımlı öğrenme ortamlarında büyük bir eksiklik yaşandığı göze çarpmaktadır. Ancak, Çıngı, Kadılar ve Koçberber’in (2007) diğer bir önemli bulgusu, birçok ilçede bu unsurlarla ilgili yatırım fazlası bulunduğu yönündedir. Diğer bir deyişle, bazı bölgelerde eğitim olanakları bakımından ihtiyaç varken bazılarında fazla bulunmaktadır. Bu sorunun saptanması ve çözülmesi için, MEB’in yatırım önceliklerini belirlediği sürecin saydamlaşması kritik önemdedir.

- Bölgeler ve il/ilçe düzeyinde eğitim ortamları arasında korkunç düzeyde dengesizlikler halen devam etmektedir. 2006–2007 öğretim yılı için yapılan bir araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim birlikte değerlendirildiğinde Güneydoğu Anadolu Bölgesinde eğitim olanakları iyi olan ilçe bulunmazken, Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinde eğitim olanakları iyi olan ilçelerin oranı %3,51, Ortadoğuanadolu Bölgesinde %8,57 dir. İstanbul, Batı Marmara ve Doğu Marmara ilçelerinde eğitim olanakları iyi olan ilçeler sırasıyla; %68,75, %49,12 ve %38,27 dir. Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki ilçelerin %97,40’ının eğitim olanakları kötü düzeyde bulunmuştur (Çıngı, Kadılar ve Koçberber, 2007).

- Yeni başlatılan e-yatırım uygulaması oldukça önemlidir. Ancak e-yatırıma ulaşan bilgiler kamuoyu ile paylaşılmadığından bu bilgilerin yatırım kararlarını ne derece belirlediği açık değildir.

- Birçok okul binasının eski olması nedeniyle değişen ve gelişen şartların getirdiği birçok hizmete cevap verememektedir.

- Bazı yerleşim birimlerinde sınıf mevcutları 60-70’leri bulmaktadır. Bu denli kalabalık sınıfların uygun eğitim öğretim ortamı olduğu söylenemez.

- Okul mevcudu 3- 4 bini bulan okullar bulunmaktadır. Bu denli kalabalık bir okulda öğrencinin kendini gösterebilmesi, yeteneklerini sergileyebileceği bir etkinliğe katılabilmesi neredeyse imkânsızdır.

- Birçok okulda laboratuvarlar yetersizdir. İşlik ve atölyeler, kütüphane ve spor salonu bulunmamaktadır.

İlköğretim ve Ortaöğretimde Özel Donanımlı Öğrenme Ortamları		
	İlköğretimde Okul Başına Düşen Sayı	Ortaöğretimde Okul Başına Düşen Sayı
Bilgisayar Laboratuvarı	0,51	0,98
Fen Laboratuvarı	0,4	0,18
Fizik, Kimya, Biyoloji Laboratuvarı	-	0,64
Yabancı Dil Laboratuvarı	0,02	0,04
Kütüphane	0,36	0,68

Kaynak: Çıngı, Kadılar ve Koçberber, 2007

- İnternet teknolojilerinden ve internet üzerinden sunulan öğrenme ortamlarından (e-kitap, e-ders, e-ödev, interaktif tartışmalar ve eş zamanlı dersler vb.) yeterince yararlanılmamaktadır.
- Bilişim teknolojileri laboratuvarları verimli kullanılamamaktadır. Bilgisayarların ülke geneline dağılımında dengesizlik vardır. Özellikle küçük illerde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı 15'in altındayken bazı illerde bu rakam 35'in üzerine çıkmaktadır (Örnek: Bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı 15'in altında iller: Kırşehir, Niğde, Uşak, Tokat, Uşak, Bitlis, Çanak-kale, Kars... Bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı 35'in üzerinde olan iller: Antalya, Şanlıurfa, Gaziantep, Diyarbakır, Ağrı... Kaynak: MEB, 2009)
- Okulların yapım aşamasındaki denetim ve kontrollerin yetersizliği nedeniyle teslimi yapılan okullarda fiziki birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır.
- Eski okullarımızda engelli öğrencilerimize yönelik rampa ve asansörler başta olmak üzere teknik altyapının yeterli olmaması sebebiyle engelli öğrencilerimizin eğitime erişiminde sorunlar yaşanmaktadır.
- Okullarda ders dışı etkinlikleri yapacak özel tasarlanmış alanlar bulunmamaktadır.
- Öğrenci ve öğretmenler ders dışında okul ortamında bulunmak istememektedirler. Genelde son ders ziliyle birlikte okullar bomboş kalmaktadır.
- Okullarda güvenlik elemanı, kadrolu yardımcı hizmetler personeli, teknik hizmetler sınıfı personeli bulunmamaktadır. Devlet okuluna gerekli

elemanları hem atamamakta hem de her işin sorunsuz yürümesini beklemektedir. Okulun bakım onarımı, temizliği ve eleman ihtiyacını karşılamak isteyen okul yönetimleri velileri başışa zorlamaktadır. ***Devletin en büyük açmazı; hem okulların giderlerini karşılamaması hem de her sene okul açılışında okulların ücretsiz olduğunu söylemesidir. Tüm toplum kesimlerinin ortak kanaati, mali açıdan okulların kaderlerine terk edildiği şeklindedir.***

- Öğrenci tuvaletleri yeterli ve sıhhi değildir. Küçük ve büyük öğrenciler aynı tuvaleti kullanmak durumunda kalmaktadır. İkili öğretim yapılan okullarda daha kısa tutulan teneffüslerde, öğrencilerin önemli bir bölümü tuvalet ihtiyacını bile karşılayamamaktadır.
- Bazı eğitim kurumları eğlence mekânlarına, internet kafelere ve oyun salonlarına oldukça yakındır. Turizm bölgelerinde eğlence mekânlarının açılmasında gösterilen yasal istisnanın olumsuz etkileri bulunmaktadır.
- Okulların çevresinde trafik güvenliğini sağlayacak önlemler yetersizdir.
- Yine birçok okulda okul bahçesinin önünde çocuklarımızı bekleyen tehditlere karşı yeterli önlemler alınmamaktadır.
- Bakanlık çeşitli düzenlemelerinde kampüsleşmeyi tavsiye etmişse de bugüne kadar bu alanda başarılı olamamıştır.
- Bireylerin farklı öğrenme stillerinin dikkate alınmasını zorunlu kılan etkinlikler ve yapılandırmacı eğitim anlayışının gerektirdiği donanım, sosyal sistem, atmosfer, normlar ve değerler açısından da okullar arasında farklılıkların olduğu görülmektedir.
- Coğrafi şartlar dikkate alınmadan tip projeli okulların yapılmış olmasından dolayı, bu okulların alt yapıları, çevre düzenlemeleri ve sosyal etkinlik bölümleri yetersiz kalmaktadır.
- Örgün eğitim kurumları yaş gruplarına ve engelli öğrencilerin özelliklerine göre yapılandırılmamıştır.
- Anaokullarının bağımsız yapılması yerine ilk ve ortaöğretim kurumlarının atıl durumdaki sınıflarında anasınıfı şeklinde yapılması başlı başına tartışılması gereken bir konudur.
- Sınıfların yerleşim düzeninde bazı okullarda klasik sınıf yerleşim düzeni bazı okullarda ise derslik sistemi görülmektedir. Özellikle kırsal kesimlerde birleştirilmiş sınıf uygulaması devam etmektedir.

- Genel bütçeden ilköğretim okullarına doğrudan ödenek gönderilmemektedir.
- Devletin imkânlarından yararlanmada eğitim kurumları arasında fırsat eşitsizliği bulunmaktadır.
- Okullara malzeme dağıtımı ve okulların bakım onarımında objektif bir karar sistemi ve uygulama görülmemekte, sorumlu şube müdürünün keyfi uygulamalarına göz yumulmaktadır.
- Sınıf içi yerleşim düzenimiz çağdaş normlardan oldukça uzaktır. Yeni ilköğretim programları öğrenciyi merkez almasına rağmen öğrenciler sınıflarda en pasif olacak şekilde oturtulmaya devam edilmektedir. Sinema salonu dizaynına sahip sınıf yerleşimi ile adeta öğrencilere “sen sadece dinle ve tahtayı izle, gerisine karışma” mesajı verilmektedir.
- Öğrenci araç ve gereçlerinin konulabileceği dolaplar sınıf ortamında bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin kullandığı içme suları hijyenik değildir.
- Okul kantinlerinin bir standardı bulunmamaktadır.
- Öğrenci sayılarının dağılımı düzensizdir.
- Sınıfların akustik, ısı, ışık, havalandırma ve renk düzeninin öğrenci yaş düzeyine uygun değildir.
- YİBO’lar, sosyal, kültürel ve toplumsal mekânlardan uzak yerlere yapılmaktadır.
- Okullarımızda okul veli işbirliğini geliştirici fiziki mekânlar bulunmamaktadır.

ÖNERİLER

- Eğitime ayrılan bütçe artırılmalıdır.
- Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayısına göre, mevzuat ve yasalarda düzenlemeler yapılarak okullara cari harcamaları için bütçe verilmesi gerekmektedir.
- Öğrenme ortamları derslik sistemine uygun hale getirilmeli, buna paralel olarak okul koridor veya alanlarında öğrencilerin çantalarını koyacakları alanlar düzenlenmelidir. Öğrenci araç ve gereçlerinin konulabileceği dolapların Milli Eğitim Bakanlığı Donanım Dairesi Başkanlığınca üretimi yaptırılan sınıf donanımları içerisine öğrenci dolaplarının da eklenmesinin sağlanmasıdır.

- İlköğretimin 1–2–3. Sınıflarında öğrenci sayılarının en aza indirilmesi, sonraki sınıflarda en fazla 24 olması sağlanmalıdır.
- Sınıf içi yerleşim düzeninde etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebileceği oturma düzeni kurulmalıdır. Sıraların sınıf düzeyine uygun ve tekli üretilmesi sağlanmalıdır. Modüler olarak tasarlanacak sınıf içi araçlar, farklı etkinliklerin yapılmasına imkân tanınmalıdır.
- Branş dersliği uygulamasının yaygınlaştırılabilmesi için eğitim binalarının yeterli hale getirilmesi ve bunun için tip projelerin üretilmesi gerekmektedir.
- Okul yapımı yer belirlemeden teslimata kadar işleyen süreç şeffaf hale getirilmelidir.
- Okul satışı, TOKİ eliyle okul yapımı gibi kararlar gerekçeleriyle birlikte kamuoyu ile paylaşılmalıdır.
- Yeni yapılan eğitim kurumlarının mutlaka spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvarlar, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yapılabileceği alanlar ile birlikte planlanması gerçekleştirilmeli ve eğitim kurumu ile bu mekânlar aynı anda yapılarak faaliyete sunulmalıdır.
- Yapılan istatistiklerde hep ön plana çıkarılan derslik sayısı göstergelerine, bilgisayar, laboratuvar, spor salonu, çok amaçlı salon, işlikler, atölyeler vb. diğer istatistikler de şeffaf bir biçimde takip edilmelidir.
- Müstakil anaokullarının sayısı artırılarak anasınıfları kaldırılmalı veya anasınıfı kullanım alanlarının ve ihtiyaç giderici alanların (yemek salonu, lavabo ve oyun sahaları gibi) bu kesime hitap edecek şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır..
- Tüm eğitim kurumlarında normal eğitime geçilmelidir.
- Yeme ve içme suyu ihtiyaçlarının hijyenik olarak karşılanması sağlanmalıdır.
- Kantinler fiziki mekân, gıda ve sağlık yönünden çağın standartlarına uygun hale getirilmelidir.
- Sınıfların akustik, ısı, ışık, havalandırma ve renk düzeni öğrenci yaş düzeyine uygun hale getirilmelidir.
- Okul ve kurumlarımızın yapımında denetim sistemi daha işlevsel hale getirilmelidir.
- Okulların fiziki yerleşimlerinden dolayı gürültü sorunu bulunmaktadır. Okul binalarına yalıtım yapılarak gürültü sorunu giderilmelidir.

- Okul binaları için geliştirilen tip projeler bölge şartlarına ve ihtiyaçlara uygun olarak tasarlanmalıdır.
- YİBO'lar öğrencilerin ve eğitim çalışanlarının sosyal, kültürel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yerleşim yerlerine yakın inşa edilmelidir.
- Eğitim kurumları; eğlence mekânlarına, oyun salonlarına en az 200 metre uzağa yapılmalı, trafik ve gürültüden korunmalı, turizm bölgelerinde eğlence mekânlarının açılmasında gösterilen yasal istisna kaldırılmalıdır.
- Okullar yaş guruplarına (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) göre dizayn edilmelidir.
- Eğitim kurumları arasında sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olanlar lehine fırsat eşitliğini sağlayıcı tedbirler alınmalıdır.
- Okuldaki güvenlik sorunlarını çözebilmek için formasyon eğitiminden geçirilmiş güvenlik görevlileri istihdam edilmelidir.
- Okullara hizmetli, teknik personel, hemşire alımı yapılmalı veya bu elamanların alımını sağlayacak mali kaynak gönderilmelidir.
- Sosyal hizmetlerden ve özelleştirme uygulamalarından aktarılan personel istihdamından eğitim kurumlarının muaf tutulması sağlanmalıdır. Yetiştirme yurtlarından alınan personelde genellikle ruhsal ve kişilik gelişimi yönünden yetersizlikler bulunmaktadır. Özelleştirmeden gelen personellerin özlük haklarının farklı olması çalışma huzurunu olumsuz etkilemektedir.
- Kayıt ücreti veya aidat ödemelerinde MEB, mali sorumluluklarını yerine getiremiyorsa hiç yoksa ahlaki davranarak suçu okul yöneticilerine atılmaktan vazgeçmelidir.
- Yaşam boyu eğitimin gereği olan uzaktan eğitim yaygınlaştırılmalı, yaygın eğitim kurumlarının alt yapısı çağın koşullarına göre düzenlenmelidir.
- Örgün eğitimde kaynaştırma eğitime tabi tutulan öğrenciler için engel durumuna uygun şartlar oluşturulmalıdır.
- Orta öğretim kurumlarından başlayarak bilişim teknolojilerinden yeterli bir şekilde yararlanabilmek için ders kitabı yerine e-kitap, e-ders, e-ödev vb. e-öğrenme kullanımını kolaylaştıracak dizüstü bilgisayarlar hem öğrencilere hem öğretmenlere dağıtılmalı ve tüm eğitim kurumlarına yaygınlaştırılmalıdır.

- Okul ortamları öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre düzenlenmelidir.
- Okul bahçelerinin ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüklerine peyzaj mimar ve iç mimar kadrosu tahsis edilmiştir.

KURUM KÜLTÜRÜ

Kuramsal Bilgi (Özet)

Kurum kültürü, kurumda paylaşılan değerler, inançlar, beklentiler, normlar ve semboller bütünüdür. Her kurumun kültürü, diğer kurumların kültürlerinden farklı özelliklere sahiptir. Kurum kültürü denildiğinde ilk akla gelen kurumun misyonu, vizyonu ve değerleri olabilir. Fakat bunlar emsal kurumlarda birbirine benzerdir veya çok yakındır. Eğitim kurumlarında bu benzerlik birbirinin kopyası ifadelerden oluşabilmektedir. Bir kurumun kültürünü tanımlamak istediğimizde belirleyici faktörler, o kurumda çalışanlar tarafından da hemen ifade edilemeyebilir. Çünkü kurum kültürü, kurumun bilinçaltında esas ve usuller olarak var olan, yaşanan faktörlerdir. Kurum kültürünü oluşturan başlıca faktörler şunlardır:

Kurumdaki Davranış Şekilleri; Bir kurumun iş ve işlemlerinin yerine getirilmesinde birçok davranış şekillerini, kuralları ve farklı uygulamaları görmek mümkündür. Kurumdaki mesai anlayışı, çalışma sistemi, iş görme hızı, çalışma ortamı, işe başlarken sergilenenler, özel eşyalar, çalışanların kıyafetleri, iletişim, değişik pozisyondakilerin kurumdaki statüleri, bilgi akışı ve paylaşım şekli, toplantıların yapılış biçimi, sorunlara yaklaşımda izlenen yol... gibi listeleyebileceğimiz unsurlar irdelendiğinde kurum kültürü hakkında bir fikir sahibi olmak mümkündür. Mesela, mesai bitimi hemen kurumdan çıkan çalışan ile mesai tanımayan bir çalışanın davranışları farklıdır.

Bir kurumda gözlemlenebilir davranış farklılıklarını değişik unsurları ele alarak aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- ☞ Çalışmaların ayrı ayrı odalarda veya açık bir çalışma alanında, bölmeler içinde yapılması,
- ☞ Oda kapılarının açık veya kapalı tutulması,
- ☞ İşlerin hızlı veya yavaş görülmesi,
- ☞ Çalışma ortamının sessiz veya gürültülü olması,
- ☞ Sabah kahvaltı, kahve, çay sohbetlerinden sonra işe başlanması,

- ¶ Kurumu ifade eden bir takı, rozet veya bir eşyanın çalışanlar tarafından kullanılması,
- ¶ Kıyafetlerin resmi veya serbest olması,
- ¶ Yöneticilerle çalışanlar arasındaki iletişimin, mesafeli, rahat veya samimi olması,
- ¶ Farklı pozisyondaki (müdür, öğretmen) kurum personelinin aynı katta veya farklı katlarda çalışması,
- ¶ Bilgi akışı ve paylaşımının toplantı, haber panoları veya dedikodu gibi yollarla olması,
- ¶ Toplantıların sık veya seyrek aralıklarla yapılması,
- ¶ Toplantılara katılımcı sayısının sınırlı veya tüm çalışanları kapsamaması,
- ¶ Toplantı gündeminin önceden belirlenip katılımcılara duyurulması veya toplantının bir çağrı üzerine ani olarak yapılması,
- ¶ Toplantıların zamanında başlayıp bitirilmesi veya uzaması,
- ¶ Sorun analizleri yapılırken suçlayıcı bir üslup kullanılması veya çözümlerin tartışılması.

Yukarıda sıralanan maddelere vereceğimiz cevaplar kurumların kültürleri arasındaki farklılıkları belirlemeye ve somutlaştırmaya katkı sağlayacaktır. Ancak, bunlar kurum kültürünü tanımlamak için yeterli değildir.

Kurumda Paylaşılan Değerler; Kurumların vizyonlarında; kalite, ekip bilinci, emsalleri arasında en iyi olma gibi ifadeler yer almaktadır. Ancak, paylaşılan ve üslenilen kurumsal değerler daha farklıdır ve farklı olmak zordur. Kurumdaki değerler ortaya konulurken; kararların alınış biçimi, çalışanlar arasından en iyi performans gösterenin seçilmesi ve ödüllendirilmesi, çalışanların kendi alanındaki işlerini yaparken inisiyatif kullanması veya birçok kurum içi bürokrasiye bağlı olması, çalışma odalarının herkesin kullanımına açık olması veya olmaması, kurumsal bilgilere ulaşma kolaylığı veya zorluğu gibi göstergelere bakılabilir.

Yukarıda ifade edilen durumların bir kurumda analizi sonucunda;

- ¶ Çalışanların karara katılımı sağlanıyor,
- ¶ Kolektif akıl önemseniyor,
- ¶ Çalışanlar arasında kuruma daha fazla katma değeri olan fark ediliyor

ve toplantılarda bu kişinin yaptıkları açıklanıyor,

- ¶ Çalışanları memnun eden bir ödüllendirme yapılıyor,
- ¶ Çalışana güven duyulan bir çalışma ortamı sağlanıyor,
- ¶ Sorunlara çözüm odaklı yaklaşıyor,
- ¶ Bilgi paylaşımına önem veriliyor
- ¶ Gibi veriler, kurumda işleyen ve paylaşılan bir değer yapısının olduğunu gösterebilmektedir.

Temel İnançlar; Kurumdaki davranış biçimleri ile paylaşılan değerler arasında zıtlıklar yaşanıyorsa kurumdaki temel inançlara bakmak gerekir. Kurumda var olan fakat çoğunluk tarafından bilinçli olarak farkında olunamayan inanışlar olabilir. Bu inanışlar, çalışanların bilinçaltında olan varsayımlardır ve kurumdaki değerlerle çatışabilir. Bilinçaltındaki “*insan, sıkı denetim ve baskı yapılırsa çalışır*” inancı “*çalışana güven duyulması*” değerine zıttır ve çatışır. Herhangi bir sorunla ilgili yapılan görüşmelerde “*hata kabul etmeme ve karşılıklı birbirini suçlama*” eğilimi “*sorunlara çözüm odaklı yaklaşılır*” değeriyle uyumlu değildir. Kurumda “*önce iş*” inancı “*önce insan*” değeriyle çatışır.

Bir kurumda bilinçaltında var olan inançları/varsayımları ortaya çıkarmak kolay değildir. Ancak, kurumu başarıya taşıyacak bir kültürün olması veya oluşturulması için varsayımlarla değerlerin çatışmaması, kurumdaki iş ve işlemler yapılırken sergilenen davranış biçimleri ile değerler arasında zıtlıkların olmaması gerekmektedir.

MEVCUT DURUM

- Eğitim sistemimizin bütününde ve okul bazında kurumsal kültürün oluştuğuna dair örnekler azdır. Gelecek endişesi ve sınav sistemi kurumsal kültürün oluşması önünde önemli engellerdendir. Kurumsal başarıda kültür olgusunun anlaşılabilmesi ve okul yöneticilerinin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması kurum kültürünün oluşmasını engellemektedir.
- Okulu ve başta insan kaynağı olmak üzere tüm kaynakları ortak bir ideal etrafında toplaması beklenen vizyon belirleme çalışmalarını katılımdan uzak ve baştan savmacı bir anlayışla yapılmaktadır.
- Siyasi baskı ve okul müdürlerinin yetkilerinin sınırlı olması, liderlik özelliği bulunmayan kişilerin okul müdürü olarak görevlendirilmesi okul çalışanlarıyla birlikte okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik ortak bir kültür oluşmasını engelleyebilmektedir.

- Yönetici atama sisteminde belirli bir standardın olmaması, bunun bir sonucu olarak sistemin sık sık değişmesi ve Yönetici Atama Yönetmeliği'nin lider yönetici seçme ve atama konusunda yetersiz kalması, sorunun derinleşmesine neden olmaktadır.
- Türk Eğitim Sistemi'nde kurum kültürü; işbirliğine dayalı değerlerden rekabete dayalı ortama dönüşmektedir (Yarışmacı sınav anlayışı neden ile). Bireylerin toplumcu yetişmesinden daha çok bireyci yetişmesi, büyük bir erdemmiş gibi kutsanmakta ve ön plana çıkarılmaktadır.
- Sınav odaklı eğitim, okul ortamında kurumsal kültürün oluşmasını engellemektedir. Mevcut sınav sistemi sadece akademik başarıya odaklanmakta ve okul başarısı sınav sonuçlarına bakılarak değerlendirilmektedir. Okul, veli ve öğrenciler; kurum kültürünün oluşmasında önemli olan aidiyet duygusu, sosyal faaliyetlere katılma, kurumda mutlu bir ortam oluşturma çabası vb. konuları göz ardı ederek akademik başarıya yönelmektedirler.
- Okullarda yapılan zümre, şube ve öğretmenler kurullarının katılımcı anlayıştan uzak olması ve demokratik olarak yapılamayışı, kurum kültürü oluşumunu sekteye uğratmaktadır.
- Sivil hareketlere (sendika, dernek vb.) olumsuz bakışın devam etmesi, demokratik kültürün gelişmesini engellemektedir.
- Yasal düzenlemelerin sık sık değişmesi kurum kültürünün gelişmesini olumsuz etkilemektedir.
- Kurum yöneticilerinin vekâleten çalıştırılması ve sık sık değiştirilmesi kurum kültürünü olumsuz etkilemektedir.
- Lider nitelikli yöneticilerin sayısal azlığı, bu olumsuz süreci tetiklemektedir.
- Eğitim kurumlarının işletme ve finansmanlarından kaynaklanan okul veli çatışması, okul kültürünü olumsuz etkilemektedir.
- İletişimin okullarda tüm çalışanlar açısından tam olarak algılanamayışı, iletişime sürekli olarak önyargılı olarak bakılması, okullarda çatışma ortamının doğmasına neden olmaktadır.
- Öğretmen, öğrenci ve ailelerin "benim okulum, bizim okulumuz" çabası içerisinde hareket etmemesi sonucunda kurum kültürü zarar görmektedir.
- Çalışan personelin ekonomik zorluklar yaşaması nedeniyle sıcak ve samimi ilişkiler azalmaktadır.

- Çalışanların, öğrenciler, aileler ve mezunlarla iletişimi yeterli değildir.
- Okullarda ödül ve ceza sistemi mevzuatla belirlenmiş olmasına rağmen kariyer ve liyakat sistemine uygun değerlendirme yapılmaması, çalışanlar arasında performans ve verim azalmasına neden olmaktadır.
- Kurum kültürü açısından yaygın ve iyi örneklerin azlığı nedeni ile farkındalık yaratılamamaktadır.

ÖNERİLER

- Merkezi sınav odaklı eğitim sistemi yerine öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme sürecinin ivedilikle başlatılması gerekmektedir.
- Öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini mutlu hissedecekleri, aidiyet duygularını güçlendirecekleri sosyal faaliyet alanlarına ağırlık vereceği düzenlemelerin önü açılmalıdır.
- Eğitim kurumlarında eğitim öğretim ve yönetim hizmetlerinin yürütülmesinde siyasetçilerin informal taleplerini engelleyici yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Kurum kültürü oluşturabilmek için; hak, hukuk, eşitlik gibi temel değerleri ortadan kaldıran her türlü talep ve uygulamaların önüne geçilmelidir.
- Okulun çevreyle bütünleşip ortak ekinlikler yapabileceği fiziki alt yapı sağlanmalıdır.
- Kurum kültürünü güçlendirecek projelere ağırlık verilmeli, Bakanlığın sitesinde örnek projeler yayınlanmalıdır.
- Öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarını giderici tedbirler bir an önce alınmalıdır.
- Okullarında başarılı olan, kurumsal kültüre katkı sağlayan yönetici ve öğretmenlere etkin bir ödüllendirme sistemi getirilmeli, yaptıkları çalışmalar kariyer sistemi içerisinde yükselmelerde değerlendirmeye alınmalıdır.
- Kurum yöneticilerinin ve diğer eğitim çalışanlarının vekâleten çalıştırılması uygulamasına bir sınır getirilmeli; asaleten görevli olanların ise görev yerleri sık sık değiştirilmemelidir.
- Etkili kurum kültürünün oluşması için anne babaların okula aidiyetlerin arttırılması yönünde sosyal faaliyetler düzenlenmelidir.

- Kurum kültürünün oluşumunda önemli bir basamak olan vizyon, misyon, ilke ve değer belirleme çalışmalarına okul paydaşlarının etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul kültürü, toplumun sahip olduğu kültürün bir parçası olmak durumundadır. Bu sebeple milli manevi değerlerle çatışan bir kültür oluşturma çalışmasından kaçınılması sağlanmalıdır.
- Çalışanların kendilerini kurumun bir parçası olarak görmeleri için kararlara katılmaları teşvik edilmeli ve çalışanların, kurumda bireysel potansiyellerini kullanma ve geliştirme ortamı bulmaları sağlanmalıdır.
- Kurum kültürünün gelişmesinde erkek egemen bir yöneticilik anlayışından kurtulmak için bayan yönetici sayısının artmasını sağlayacak tedbirlerin alınması gerekmektedir.

OKUL LİDERLİĞİ

Kuramsal Bilgi (Özet)

Eğitim; çağın gerektirdiği şartlar doğrultusunda içerik, uygulama ve yönetim bakımından büyük değişimler geçirmektedir. Ülkeler, eğitim sistemlerini çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden gözden geçirirken okul liderliği konusuna özel bir önem vermeye başlamışlardır.

Okul Liderliği Niçin Önemlidir?

Okul liderleri, kaliteli ve çağın ruhuna uygun bir eğitim sürecinin planlanabilmesi ve beklentileri karşılayabilecek eğitim ortamlarının yaratılmasında hayati bir role sahiptir. Bu kapsamda okul liderlerinin kendi kişisel gelişimlerinden çağın ihtiyaçlarını okuyabilen bir vizyona sahip olmaya, öğrencilerinin motivasyonunu artırmaktan **öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye** kadar geniş bir yelpazeye yayılan sorumlulukları vardır.

“Mevcut liderlik rolleri yönetim ağırlıklıdır oysa ‘öğretim liderliği’ ön plana çıkmalıdır.” anlayışı okul liderliğinin doğmasına neden olmuştur.

Okul liderliği, öğrenme kalitesini etkilemektedir. Öğrenme kalitesinin bir göstergesi olarak dikkate alındığında okulların elde ettiği eğitimsel sonuçlar için okul liderliği kilit önemde bir rol oynamaktadır.

Etkili bir liderlikle; öğretmenlerin motivasyonu, kapasitesi, okul iklimi, okul çevresi, fırsat eşitliği ve okulun amaç ve hedeflerine ulaşımı daha kolay sağlanabilir.

Okul liderliği geniş bir yelpazeyi içine alsada okul liderliği için kilit kavram “öğretim liderliği” dir. Bu liderlik bağlamında okul müdürlerinin, okullarında her düzeydeki eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama, programların uygulanmasını sağlama ve uygulamaların başarısını değerlendirme gibi önemli bir sorumluluğu vardır. Üst düzey bir pedagojik formasyon bilgisi gerektiren bu görev, aynı zamanda bu işlere geniş bir zaman dilimi ayırmayı da gerektirmektedir.

Okul müdürlerinin her yerde görünür olması, başta zümre toplantıları olmak üzere sınıfa taşınacak her etkinliğin planlanmasında yer alması, uygun zaman dilimlerinde sınıf ziyaretleri yaparak uygulamayı yerinde görmesi, öğrenci, veli ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, bürokrasiyi bir kenara bırakması, ahlaki temeller üzerine oturtulmuş bir kontrol sistemi kurması önemli olacaktır.

Literatürde başarılı okul liderlerinin temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- ¶ Vizyonerdir,
- ¶ İletişimcidir,
- ¶ Başkalarına katkıda bulunur,
- ¶ Harekete geçirir,
- ¶ İnsan ilişkilerinin ustasıdır,
- ¶ Değişimin öncüsüdür,
- ¶ Okula bir kültür kazandırır,
- ¶ Eğitimcidir,
- ¶ Süreç ve sonuç odaklıdır,
- ¶ Karakter oluşturur.

MEVCUT DURUM

- Bakanlığın yönetici yetiştirmeye ilişkin net, kararlı ve sürekliliği olan bir politikası yoktur. Yönetici politikalarının hangi temele dayandığı nasıl bir paradigma ile şekillendiği izaha muhtaç bir konudur.
- Yöneticilerle ilgili mevzuat sık sık değişmekte veya idarenin hukuksuz girişimleri sonucu sürekli iptallerle karşı karşıya kalınmaktadır.

- Mevcut sistem, (lider yöneticiyi bir yana bırakalım) klasik bir yöneticiyi bile yetiştirmekten oldukça uzaktır.
- 2010 TALIS (Teaching And Learning International Survey- Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de okul müdürlerinin yönetsel liderlik tarzı, öğretimsel liderlik tarzına göre daha baskındır.
- Öğretmen yetiştiren eğitim fakültesi programlarının okul liderliği programlarında, okul liderliği konusunda temel-hazırlayıcı eğitim verilmektedir.
- Demokratik kültürle okulları yönetme becerisinden yoksun kimi insanların ilişkilerle bir yerlere gelmeleri, okullarda otokrat bir yönetimin hâkim olmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu okullarda takım bilinci oluşmakta, birlikte hareket zayıflamakta, astlar kendi alanlarında bile yetki kullanmaktan kaçınmaktadırlar.
- Mevcut müdürlerin kendilerini geliştirebileceği etkin ve yaygın bir hizmetiçi eğitim politikası ve uygulaması yoktur.
- Okullara yeterli ödenek ayrılmadığından okul müdürü zamanının çoğunu okula kaynak bulmaya ayırmaktadır.
- Okul lideri, ayrı ihtisas gerektiren eğitim ve işletme konularıyla ilgilenmek zorundadır.
- Okul müdürlerinin yetkisi az, sorumlulukları fazladır. Bununla birlikte ekonomik yönden bir öğretmenden farklı hiçbir özlük hakka sahip değildir.
- Okul müdürleri, komisyon üyeliği, törenler, açılışlar, muhakkiklik gibi birçok işe koşularak okuldan koparılmaktadır.
- Lisansüstü eğitim yapan eğitim yöneticilerine ekonomik katkı yapılmamakta, sistem içerisinde kalmaları yönünde özendirici tedbirler bulunmamaktadır.
- Okul aile birliği bütçesini oluşturan gelirlerin çoğunluğunun velilerden temin edilmesi okul, öğretmen ve veli ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Okulların ihtiyaçlarının (bakım-onarım, çevre düzenlemesi vb.) giderilmesinde yerel yönetimler yeterince etkin değildir.
- Okul yönetim kademesinde bayanlar yeterince temsil edilememektedir.

- İdarecilerin 6 saat derse girme zorunluluğu okul ve idare ile ilgili sorumlulukların aksamasına sebep olmaktadır.
- Bazı okul müdürleri, öğretmen, veli ve öğrencilerin fikirlerini dikkate almadan kendi yönetim anlayışlarını uygulamaktadırlar.

ÖNERİLER

- Eğitim yöneticiliği; okul müdür yardımcılığından başlayıp, il milli eğitim müdürlüğü'ne kadar kariyer esasına göre atanmalıdır. Okul yönetici seçiminde bilgiye dayalı ezberci bir sınav sistemi yerine yönetim becerilerini ve temsil yeteneğini ölçen, kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlayabilecek kişileri seçen bir sınav sistemine geçilmelidir.
 - Okulda karar alma sürecine, tüm kurum paydaşlarının etkin katılmaları sağlanmalıdır.
 - Okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğu kaldırılmalıdır.
 - Yönetici seçiminde eğitim, liderlik, yönetim ve benzeri alanlarda lisansüstü eğitim yapmış kişilere öncelik verilmelidir.
 - Milli Eğitim Akademisi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için etkin olarak faaliyete geçirilmelidir.
 - Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde “okul liderliği” konusunda eğitim verilmelidir. Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde, “eğitim yönetimi ve denetimi” ders olarak yer almalıdır..
 - Eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak ele alınmalıdır.
 - Özellikle yatılı ve pansiyonlu okullar başta olmak üzere okullara “bayan” yönetici normu verilmelidir.
 - **MEB ve YÖK arasında işbirliği** sağlanarak üniversitelerin ilgili bölümlerinden uzman desteği sağlanması ve tezsiz yüksek lisans ve uzaktan eğitim seçeneklerinin dikkate alınmalıdır.
 - Okul liderliğinin geliştirilmesi stratejisi ve mesleki gelişim için, standartlar belirlenmelidir.
 - Okulların özerk yapıları güçlendirilmelidir.
 - Okul yöneticilerinin görev tanımları (yetki-sorumluluk dengesi) yeniden oluşturulmalıdır.
 - Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik yeterlikleri belirlenmelidir.

- Denetim sırasında yöneticilerin liderlik özellikleri ön plana çıkarılmalıdır.
- Sürdürülebilir politikalar izlenmeli ve mevzuat sık sık değiştirilmelidir.
- İyi örnekler paylaşılmalıdır.
- Okul liderliğinin paylaşılmasını ve kararların katılımcı bir yaklaşımla alınmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul liderlerinin, pedagojik lider olarak; göreve yeni başlayan öğretmenler ile halen görevde olan öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişiminde sorumluluk alması için, yeni kararlara, yaklaşımlara ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Okul yöneticilerinin özlük haklarında bir an önce iyileştirmeye gidilmelidir.
- Eğitim yöneticiliği (profesyonel bir meslek olarak düşünülerek) genel idari hizmetler sınıfına alınmalıdır.
- Yönetici adayları “Okul Yöneticiliği Eğitim Programı”na tabi tutulmalı ve bu programı başarıyla tamamlayanlar “okul yönetici yardımcısı” olarak atanmalıdır.
- Eğitim liderinin uğraşacağı konular içerisinde okulun fiziki şartları olmamalı, uğraş alanının “eğitim kalitesini yükseltmek” üzerine olması sağlanmalıdır.
- Pedagojik okul liderliğini (ya da öğretimsel liderlik) ön plana çıkaracak mevzuatların uygulanması sağlanmalıdır. Külfetli bir iş olan okul yöneticiliğinin özlük haklarına dokunulmadan, eğitim öğretim hizmetleri sınıfından genel idari hizmetler sınıfına alınması ivedilikle gerçekleştirilmelidir.
- Mesleki örgütlenme teşvik edilmelidir.
- Okul yöneticilerinin zorunlu ders yükü kaldırılmalıdır.
- Okullara branş dışı yönetici atama uygulamasına son verilmelidir.

ÖZETLE;

Özendirme	Seçme	Atama	Eğitim	Destek
* Görevde yükselmenin objektif kriterlere dayandırılması * Görev-Yetki dengesinin kurulması, * Ücretlerin iyileştirilmesi	* Nesnel Ölçütlere dayanmalı, * Liderlik özellikleri sorgulanmalı	* Yönetici yetiştirme programı sonrası olmalı, * Bayanlara pozitif ayrımcılık içermeli,	* Üniversitelerle işbirliği yapılmalı, * Milli Eğitim Akademisi hayata geçirilmeli, * Lisans derslerine liderlik konmalı, * Yöneticilerin Yüksek lisans yapmaları teşvik edilmeli	* Mesleki örgütlenme desteklenmeli, * İyi örnekler tanıtılmalı, * Öğretim liderliği ön plana çıkarılmalı,
Mevzuat: Kariyer sistemi getirilmeli, yeterlikler tanımlanmalı, Görev tanımları yapılmalı, okullara daha fazla yetki verilmeli, okullara bütçe verilmeli,				

KAYNAKLAR

Çıngı, Kadılar ve Koçberber (2007), Türkiye Geneline İlk ve Orta öğretim Olanaklarının İncelenmesi ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi, TÜBİTAK, SOBAG, 106K077

MEB, (2009), MEB İstatistikleri Örgün Eğitim, ANKARA

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMİN GÜÇLENDİRİLMESİ, ORTAÖĞRETİME ERİŞİMİN SAĞLANMASI

Bu bölüm “ilk ve ortaöğretimin amacına ne derece ulaştığının değerlendirildiği” bölümdür. Eğitim kurumları bir takım beklentiler çerçevesinde açılmaktadır. Bu beklentiler, devletten olduğu kadar, vatandaştan, toplumdandan, iş dünyasından, öğrencilerden vb. birçok kesimden gelmektedir. Beklentilerin karşılanabilme yüzdesi eğitimin kalitesini ortaya koymaktadır.

İlk ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, bu kurumların amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak ortamın hazırlanması ve olumsuzluklara karşı gerekli tedbirlerin alınmasını içerir. Erişim ise çağ nüfusunun her koşulda sunulan bu eğitim hizmetine eşit bir biçimde nasıl ulaştığı ile ilgili bir konudur.

Eğitim, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de üzerinde en çok durulan ve tartışılan bir toplumsal sistemdir. Çünkü eğitim, toplumda ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeyi sağlamanın, bireyleri mutlu ve toplumu huzurlu kılmanın bir aracı; diğer toplumsal sistemlerde üretkenliğin ve kalitenin artırılmasında, gelişim ve değişimde dengenin ve sürekliliğin sağlanmasında önemli bir hizmet aracıdır.

İlköğretim: Ülkemizde ilköğretim okulları 6 yaşını doldurmuş öğrencilerin eğitim-öğretim gördüğü okullardır. İlköğretim okulları 1997 yılında başlayan uygulama ile 8 yıla çıkarılmıştır. Türkiye’de ilköğretimler zorunlu eğitim çağını oluşturmaktadır. Zorunlu eğitimde öğrencilerin hem bir üst öğrenime hazırlanması hem de bir üst öğrenime gitmese dahi hayatını idame ettirebilecek kadar temel bilgi ve becerilere ulaşması hedeflenir. Ülkemizde İlköğretimde çağ nüfusunun %98’i eğitim görmektedir. Bu oran yüksek olmakla birlikte çağ nüfusunun önemli bir kısmı yoksulluk, göç, tarım işçiliği, kayıt dışı olması ve diğer sebeplerle okul dışında kalmaktadır.

İlköğretim okullarından bir üst eğitim kurumlarına öğrenciler 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konacak ve son sınıfta girecek bir sınavla gireceklerdir.

Ortaöğretim: Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ortaöğretimin, temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel; meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsadığı ifade edilmektedir. Temel eğitimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrencinin, ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve ka-

biliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahip olduğu, hüküm altına alınmıştır.

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

2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumları 4 yıla çıkarılmıştır. 9. sınıf, ortak program olarak yeniden yapılandırılmış ve bu sınıfın sonunda sınavla öğrenci alan okullar dışında kalan tüm ortaöğretim kurumları ve programları arasında yatay geçişe imkân sağlanmıştır. Geçişler, sınavla girilen okullardan sınavsız okullara yönelik olabilirken bunun tersi mümkün olmamaktadır. Aynı şekilde 10. Sınıftan sonra dikey geçiş imkânı da bulunmamaktadır.

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

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

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

çok daha olumsuz etkilemektedir. Yönlendirmenin yetenekler çerçevesinde yapılması ilke olarak benimsenmiş olsa da uygulamada akademik başarısı düşük olanların yönlendirildiği okullar meslek liseleri olmaktadır. Mesleki eğitimin akademik bir bilgi temeli gerektirmediği varsayımına dayanan bu anlayış, mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının en önemli sorunudur.

Türkiye’de ortalama eğitim süresinde birçok ülkenin gerisinde olma durumumuz devam etmektedir. Bizde ortalama eğitim süresi 2010 yılı hedefi 6,89 yani yaklaşık 7 yıl iken, gelişmiş ülkelerde bu ortalama 12–13 yıldır. Bizim 2010 yılında ulaşacağımız değerlere, bize eş değer diyebileceğimiz ülkeler 1960 yılında ulaşmıştır. (Kore 13 yıl, Şili 10 yıl, Arjantin 10 yıl, Ürdün 10 yıl).

MEVCUT DURUM

- On yıl önce başlatılan Binyıl Kalkınma Hedefleri çalışması sonucunda birçok hükümetin öncelikli amacı tüm vatandaşlarına eğitim sağlamak olmuştur (UNESCO, 2010). Eğitimsel kazanımı geliştirmek tek başına yeterli değildir. Ekonomik kalkınma alanında elde edilecek uzun vadeli kazanımlar için önemli olan, sistemin sunduğu eğitimin kalitesidir. Bu nedenle, öncelikli olarak çocuklarımızın günümüz iş piyasasının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılması gerekir.

- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kumlu Başkanlığı tarafından 2004 yılından itibaren kademeli olarak ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenci merkezli, çağdaş ve bilimsel yaklaşımlar esaslı yeni öğretim programları uygulanmaktadır. İlk ve ortaöğretimde programlar sürekli olarak uygulamadan gelen dönütler ve güncel bilimsel veriler doğrultusunda yenilenmeye çalışılmaktadır.

- Ders ve çalışma kitapları içerik, model, desen, renk, biçim, dayanıklılık yönünden yeterince ilgi çekici ve motivasyonu arttırıcı olmadığı söylenmektedir. Programın temel uygulayıcıları konumunda olan öğretmenler ile programın uygulanmasında paydaş konumunda olan kesimlerin programa yönelik hazır bulunuşluk düzeylerindeki yetersizlik giderilememiştir. Programların uygulama zeminine yönelik uyumsuzluklar (yöntem-teknik, zaman, araç-gereç-donanım, aile, çevre vb.) devam etmektedir.

- Öğrencilerin uluslararası sınavlardaki sonuçlara göre değerlendirilen bilgi ve beceri seviyeleri ile ekonomik büyüme arasında güçlü bir bağlantı vardır. Eğitimde kaliteyi göz önüne aldığımızda, öğretim süresinin uzatılması tek başına ekonomik kalkınmayı etkilememektedir. Başka bir deyişle, okula devam etmek, öğrencilerin 21. yüzyıl iş piyasasının gerektirdiği zihin-

sel olan ve zihinsel olmayan becerileri edinmiş olmaları koşuluyla, ülkenin gelecekteki ekonomik kalkınmasında etkili olabilir. Eğitim, kendisinden beklenen bu özelliklere sahip değilse, tek başına eğitim süresini uzatmak sorunu çözmeyecektir.

- Yakın zamanda yapılan, Avrupa ve Orta Asya bölgesinde 29 ülkeyi kapsayan bir araştırmaya göre Türk vatandaşlarını endişelendiren en önemli konu eğitimidir. 10 Türk'ten 6'sı, ek devlet yatırımında öncelikli alanın eğitim olması gerektiğine inanmaktadır. Bu oran Avrupa ve Orta Asya ülkeleri arasında en yüksek orandır. Buna karşılık Türkiye, devlet tarafından sağlanan eğitimden duyulan memnuniyet sıralamasında, bu ülkeler arasında sondan ikinci sırada yer almıştır. Katılımcıların sadece yüzde 32'si eğitimden 'memnun' olduklarını, yüzde 25'i 'çekimsiz' kaldıklarını, yüzde 17'si ise 'hiç memnun' olmadıklarını belirtmişlerdir (Dünya Bankası, 2007).

- Temel eğitim, eğitim ve öğrenimin temelini oluşturduğundan, Türkiye, eğitim atılımına bu noktadan başlamıştır. Bu sayede Türkiye, temel eğitime erişimde önemli bir ilerleme kaydetmiş ve 2009/10 eğitim yılında tüm ülkede ilkökula kaydolma oranı yüzde 98,2'ye ulaşmıştır. Bölgeler arası fark eskiye oranla kapanmış görünmektedir. Buna rağmen, bazı bölgelerde okula kaydolma oranı yöreye ve cinsiyete göre değişiklik göstermeye devam etmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenci kayıt ve takibinin MEBBİS üzerinden e-kayıt yoluyla gerçekleştirilmiş olması, bu oranların artmasında etkili olmuştur. Ancak, Türkiye'de göçer, tarım işçiliği yapan, ormanda çalışan, sisteme kayıt olmayan, plansız şehre göçen vb. ailelerin çocuklarının (özellikle kız çocukları ve özel eğitim gerektiren öğrencilerin) okuma oranının hala çok düşük olduğu gözlemlenmektedir.

- **İlköğretim düzeyinde okul terkleri sistemde gözükmemektedir.** Öğrenci ilköğretim yaşını tamamlayana kadar sürekli devamsız olsa bile okulda kayıtlı olduğu için sistemde "eğitim alıyor" konumundadır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin okula kayıt olmaları ve sisteme katılmaları sağlandığı halde, belli bir oranının sekiz yıllık eğitimi çeşitli nedenlerle tamamlayamadığını ve zorunlu eğitimini yarıda bırakarak okulu terk ettiğini göstermektedir (Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008).

- Yapılan bir araştırmada 2001-2002 eğitim-öğretim yılında yaş nedeniyle ilişik kesme sonucunda meydana gelen öğrenci kaybı % 13,50'dir. Üzerinde durulması gereken başka bir önemli nokta, kız öğrencilerde bu oranın daha yüksek olduğu gerçeğidir. (Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008).

- Türkiye'nin bugünkü temel eğitim durumu değerlendirildiğinde, ülkedeki eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğu,

yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunduğu görülmektedir. Halen okula gitmekte olan 15 yaşındaki öğrencilerle yapılan uluslararası bir öğrenim değerlendirmesi (OECD, PISA 2006), 15 yaşındaki ortalama bir Türk öğrencinin OECD üyesi ortalama bir öğrenciden matematik, okuma ve fen becerilerinde 1,5 ila 2 eğitim yılı geride olduğunu göstermektedir (OECD 2007). Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin neredeyse yarısı en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer almaktayken, bu oran ortalama bir OECD ülkesinde yüzde 20'dir. Yeterlilik seviyeleri Türkiye'de bölgelere göre değişmektedir ve en düşük seviyedeki öğrencilerin Doğu bölgelerinde yaşadığı görülmektedir. Kız öğrenciler 15 yaşına kadar okulda kalabildiklerinde, ortalama olarak erkek öğrencilerle aynı veya daha yüksek seviyede başarı göstermektedirler.

- Türkiye'deki farklı türdeki okullar arasında da kalite farkı görülmekte ve bu da öğrenciler arasında nerede okuduklarına bağlı olarak yaşam boyu eşitsizliğe yol açmaktadır. Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin üçte biri, OECD ortalaması olan 498 puana yakın ya da bu puanın üzerinde bir matematik sınav puanı ortalaması olan okullara gitmektedir (OECD, 2007).

- Öğrenci performansları arasındaki bu farklılıklara neden olan birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden en önemlisi, bireylerin sosyo-ekonomik durumları ve aile zeminleri arasındaki farklılıklardır (Dinçer&Uysal, 2010). Sonuçlar, fen lisesinde okuyan her iki öğrenciden ve yabancı dil odaklı liseler ile Anadolu liselerine devam eden her üç öğrenciden birinin, ülkenin yüzde 20'sini oluşturan en zengin ailelerden geldiğini göstermektedir.

- Öğrencilerin performansları arasındaki farklar, gidilen okulun kendine özgü sistemiyle de yakından ilgilidir. Özellikle bu tür yüksek kaliteli okulların tercih edilmesi öğrencilerin performanslarını etkilemektedir. Orta öğrenim giriş sınavlarındaki başarı bu okullara girişte ağırlıklı bir rol oynadığı için, öğrenciler yaklaşık 10 yaşından itibaren özel ders almaya başlamaktadır. Özel ders alma olanağı da ailelerin gelirlerine bağlı olduğu için, en iyi öğretim veren okullara kayıt yaptıran oranı ile gelir ve zenginlik yakından ilişkilidir. Bu durum bireylerin eğitim sistemine dâhil olduklarında içinde buldukları mevcut eşitsizlik seviyesini daha da yukarı çekmektedir. (Berberoğlu&Kalender, 2005). Orta öğretime, yüksek rekabetin olduğu sınavlarla girilen eğitim sistemlerinde; yüksek kalitede eğitim sunan okul sayısının az olması, ülkenin ortalama eğitim performansında düşüşe neden olmakta ve eğitimde eşitsizliği arttırmaktadır.

- MEB yayınladığı bir genelge ile düz lise olarak bilinen genel liselerin belli bir zaman diliminde Anadolu Lisesine veya Meslek Lisesine dönüşme-

sini emretmiştir. Sadece tabela dönüşümü ile sağlanan bu değişiklik sonucunda, Genel Liselere, Anadolu Lisesi denilemeyeceği gibi, Anadolu Liselerinin yakalamış olduğu kalitenin de düşmesi sonucu ortaya çıkabilecektir.

- Uzun yıllardır dillendirilen mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payını artırma hedefi hala gerçekleşmemiştir. Mevcut mesleki ve teknik okullar, alt yapı, araç-gereç sorunları ile boğuşmaya devam etmektedir. Güncel ihtiyaçları içeren alan ve dallarda eğitim yapma hedefinde de sıkıntılar devam etmektedir. Mesleki ve teknik okulların iş dünyası ile olması gereken bağı, yeterli düzeye çekilememiştir.

- Ülkemizdeki meslek okullarının ara sınıflarında alanlar arasında ve meslek okulları ile genel eğitim veren liseler arasında yatay geçiş bulunmamaktadır.

- Öğrenci disiplin olaylarında kontrolsüz ve çeşitlenen artma eğilimi görülmektedir. Hatta bu olumsuz durum ilköğretim düzeyine kadar yansımaktadır. Zararlı alışkanlıkların kullanımında ilk başlama yaşı, küçük yaşlara doğru inmeye devam etmektedir.

- İlk ve ortaöğretime devam eden özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilerin eğitimlerine erişimde ve eğitim niteliğindeki yetersizlikler vardır. Karma eğitim uygulanan sınıflarda, görevli öğretmenlerin özel eğitim alanında gerekli eğitim almamış olmamaları, eğitim ortamlarının bu öğrencilerin hayatını kolaylaştıracak şekilde inşa edilmemiş olması bu durumu daha da karmaşık hale getirmektedir.

- Eğitime erişimde bir strateji olarak gelişen YİBO'ların kapasiteleri yeterli olmakla birlikte yönetim, işletme, donanım, yaşam alanları açısından yetersizlikler söz konusudur. Son dönemde ulusal basına da yansıyan kimi YİBO'lardaki vahşet derecesindeki cinsel istismar olayları, bu okullara olan güveni sarsmıştır.

- Taşınmalı eğitim sadece ilköğretimde uygulanmaktadır. Bu sebeple eşit şartlarda eğitime erişim konusunda hala sıkıntılar devam etmektedir. Taşınmalı eğitimde az da olsa görülen kimi güvenlik ihlalleri sonucu yaşanan kazalar vatandaşın bu sisteme olan güvenini sarsmaktadır.

- MEB'in Taşınmalı Eğitimi 9. Sınıfları da kapsayacak şekilde genişletmeye yönelik bazı çabalar içerisinde girmesi olumlu bir gelişmedir.

- Her kademedeki öğrenim gören öğrencilerin gelişim ve ilgi alanlarına göre sosyo-kültürel kulüp çalışmaları yapmalarında yetersizlikler devam etmektedir. Ayrıca, popüler kültürün etkisi altındaki gençlerin, kendini sözlü

ve yapılı ifade etmesinde, iletişim ve dil becerisi açısından büyük eksiklikler ve yanlışlıklar bulunmaktadır ve bunlar hızla yaygınlaşmaktadır.

- Öğretim kademelerinde öğrencilerin gelişim alanlarına yönelik, yaşamsal beceriler kazanmalarındaki dersler (seçmeli ders) ve uygulamalar yetersizdir. Önleyici rehberlik hizmetleri sınırlı imkânlarla ve kişisel çabalarla sürdürülmektedir.

- İlköğretimden ortaöğretime yönlendirmenin yeterli bağlayıcılığa sahip olmaması, sorunun devam etmesine neden olmaktadır. Ortaöğretimde anlamlı olmayan yönlendirmeler sonucu, öğrencilerin öğrenimini tamamlamadan okulu terk edişlerinde artış görülmektedir. Yine bazı coğrafi bölgelerde ilköğretim ikinci kademesinde kız öğrencilerin okul terklerine zorlandıkları bilinmektedir.

- İlk ve ortaöğretimde siyasi nedenlerle yaşanan sık değişiklikler, okulları, öğrencileri ve velileri zorlamaktadır. Her yeni sistem öğrencileri, ders-hanelere daha fazla mecbur etmektedir.

- Ezberci eğitim ve yarışmaya dayalı sınav anlayışı devam etmektedir.

- Veli okul işbirliği istenilen düzeye erişememiştir. Zorunlu-gönüllü bağış uygulamalarının bir sonucu olarak görülen bu durumun bir an önce düzeltilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, veliler okullarda düzenlenen toplantılara, sosyal etkinlikler ve okul-aile birliği çalışmalarına yeterince katılmamakta, okul veli öğrenci işbirliğinde kopukluklar olmaktadır. Bu da okul, öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.

- Okullarla üniversiteler arasındaki iletişim ve bilgi paylaşımında yeterli koordinasyon olmadığı gözlemlenmiştir. Teorik açıdan güçlü olan üniversitelerin uygulama açısından güçlü olan okullarla işbirliğinin az olması, eğitimde kaliteye olumsuz yansımaktadır.

ÖNERİLER

- İlk ve orta öğretimin güçlendirilmesinde okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi kilit önem arz etmektedir. Erken çocukluk gelişimi ileriki yıllarda çocuğun alacağı eğitim üzerinde uzun vadeli fayda sağlar ve öğrencilerin başarılı bir öğrenim için gerekli donanımla okula başlamalarına yardımcı olur. Bu sebeple okulöncesi eğitimin; tüm illerimizde zorunlu eğitim kapsamına alınması ve fiziki ihtiyaçların giderilmesi sağlanmalıdır

- Okulöncesi eğitimin, öncelikle dezavantajlı bölgelerde yaygınlaşması gerekirken bugün daha çok imkân açısından iyi olan bölgelerde yaygınlaştı-

ğı görülmektedir. Bu sebeple yaygınlaştırmanın, dezavantajlı bölgeleri kapsayacak şekilde sağlanması gerekmektedir.

- Yüksek donanımlı öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini geliştiren en önemli etkidir ve bu nedenle eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturur. Türkiye’de öğretim kalitesi uluslararası standartlara göre düşüktür. Ülkemizdeki genç nüfusun varlığı ve bu nüfusun okula kaydettirilme çabası, öğretmen ihtiyacını daha da arttırmaktadır.
- Öğretmen yetiştirmede çok başlılığa son verilmesi, görev ve sorumluluğunun eğitim fakültelerine verilmesi ve sadece bu fakülteden lisans eğitimi alarak mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak atanması sağlanmalıdır.
- Üniversitelerin yetiştirdikleri öğretmenleri görev başında izlemelerini ve değerlendirmeler yaparak elde ettikleri bilgileri kullanmalarını zorlayacak düzenlemelere gidilmelidir.
- YÖK ile MEB arasındaki işbirliği artırılmalı ve ülkemizin nasıl bir öğretmene ihtiyaç duyulduğunun (hangi branşlar açılacak, hangileri kapanacak, öğretmen nitelikleri ne olacak? vb.) belirlenmesine yönelik çalışmalara hız verilmeli ve bu çalışmalar periyodik hale getirilerek, alanda bulunanların da sürece dâhil edilmesi sağlanmalıdır.
- Tarım ve sağlık alanındaki okulların MEB e devredilmesiyle birlikte bu okullara meslek dersi öğretmeni yetiştirmek bir sorun haline gelmiştir. Sorunun çözümü için bu alanlardaki yüksek öğretim kurumlarının müfredatına, pedagojik formasyon dersleri eklenmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerin daha nitelikli yetişmelerini sağlamak amacıyla eğitim fakültelerindeki tüm programlar 5 yıla çıkarılmalıdır. Lisans eğitimi esnasında uygulamalı derslere ağırlık verilmeli ve branşla alakalı okullarda uygulamalı eğitime ağırlık verilmelidir.
- Eğitim Fakültelerinde ikinci öğretim uygulamasının gözden geçirilmesi ve kaliteyi arttıracak tedbirler alınmalıdır.
- **“Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’ne”** işlerlik kazandırılmalı ve Komiteye, öğretmenlerin ve sivil toplum kuruluş temsilcilerinin katılımı sağlanmalıdır.
- KPSS sınavı yeniden yapılandırılmalı, kopyaya, sızdırmaya karşı gerekli tedbirler en üst düzeyde alınmalı, sınavın içeriğine öğretmenin alan bilgisi ile öğretmenlik mesleğine ilişkin testler de ilave edilmelidir.
- Öğretmenlerin daha bilgili ve deneyimli yetişmelerini sağlamak için

sosyal psikoloji ve sınıfta teknolojinin entegrasyonu gibi dersler konulmalı, bir dönemde alınacak ders çeşitliliği azaltılmalı, buna karşın ders saati sayısının artırılarak niteliğin yükseltilmesi sağlanmalıdır.

- Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi konusunda ders saati sayılarının artırılması düşünülmelidir. Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yapılarak daha deneyimli ve başarılı öğretmenlerin rehberliğinde uygulamaların yürütülmesi gerekmektedir.

- Staj uygulamalarının gerçekleştirilmesinde dönem başlarında üniversite ve uygulama rehber öğretmenleri arasında işbirliğinin sağlanması için toplantıların düzenli ve işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir.

- Staj veya öğretmenlik uygulaması derslerinin, eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyelerince yürütülmesi sağlanmalıdır.

- Öğretmen yetiştiren okulların “ortaöğretim, yüksek öğretim” fiziki yapılarının, günün ve planlanan eğitimin gereklerine uygun yapılandırılması gerekmektedir.

- Eğitim fakültelerinde görev alacak akademisyenlerin eğitim fakültesi kökenli olması veya eğitim fakültesi kökenli olmayanların da lisans üstü eğitimi sürecinde pedagojik formasyon almış olmaları sağlanmalıdır.

- Öğretmen adaylarının uluslararası alandaki gelişmeleri takip edebilmeleri için lisans eğitimi sürecinde mesleki yabancı dil eğitimi almaları sağlanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinin ilgili bölümünde yer alan anabilim dalı programları ile, Milli Eğitim Bakanlığının okullarda uyguladığı programlar arasında birlik ve bütünlüğün sağlanması gerekmektedir.

- Tüm öğretmen adaylarının son iki yıl dönem staj uygulamasına katılması sağlanmalıdır.

- Eğitim fakülteleri programları; orta öğretim alan öğretmenliği programlarıyla ve ilköğretim programları ile bütünlük arz etmelidir.

- Daha nitelikli bir öğretmen eğitimi için sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretim üyesi başına düşen öğrenci ve ders yükünün azaltılması, çalışma süresinin artırılması daha az mevcutlu sınıflarda eğitimin verilmesine yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir.

- Nitelikli bir eğitim sisteminin, düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve özgünlüğün korunması ile sağlanabileceği göz önünde tutularak, eğitim fakültesi programları gözden geçirilmelidir.

- Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin yetiştirilmesi için atanacak olan öğretmenlerin mutlaka özel eğitim öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olmuş olması, bu nedenle de eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının istihdamında, kadrolu - sözleşmeli öğretmen gibi ayrımların ve özlük haklarındaki farklılıkların derhal kaldırılması gerekmektedir.
- Öğretmenlik mesleğine alan dışı mezunlardan atama yapılmamalıdır.
- Bütün öğretmenlerin aynı statü ve özlük haklarına sahip olmasının sağlanması, sadece öğretmenin performansına dayalı bir özendirici sistemin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Norm kadro uygulamasının hiç kimseye ayrıcalık tanımadan devamı sağlanmalıdır.(Bazı meslek mensuplarının eşlerinin atamasına yönelik ilave normların tanınması gibi ayrıcalıklı uygulamalar gözden geçirilmelidir.) Ancak norm hesabı yapılırken birebir norm hesaplaması uygulamasına son verilmelidir. Okullarda doğum izni, mazeret izni vb. nedenlerle kısa ya da uzun süreli olarak eğitim aksamaları yaşanmaktadır. Bu sebeple hesaplanan normun biraz üzerinde bir atama yapılarak, öğretmenlerin mazeret sebebiyle boşalacak okullarda görev alması sağlanmalıdır.
- OECD üyesi ülkelerin ortalaması baz alınacak şekilde sınıf mevcudları düzenlenmelidir ve buna göre öğretmen istihdamı sağlanmalıdır.
- İhtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi, sürecin YÖK ile birlikte planlanması, branşlara dağılımın 10 yıllık, 20 yıllık ve 50 yıllık projeksiyonlara göre düzenlenmesi faydalı olacaktır. Bu planlamalarda iç göç analizleri de unutulmamalıdır.
- Anadolu öğretmen liseleri daha cazip hale getirilmeli ve mezunlarının öğretmen olmaları desteklenmelidir.
- Destek özel eğitim hizmetlerinde çalışan kişi ve uzmanlar kendi yeterlilik alanlarına ilişkin görevleri (özel eğitim öğretmenin öğretmenlik yapması, çocuk gelişimcinin gelişim envanterlerini uygulaması, fizyoterapistin fizyoterapi yapması, psikologun aile danışmanlığı yapması, sosyal hizmet uzmanının sosyal çalışma, planlama, aile takibi ve yönlendirmede rapor hazırlaması gibi) yerine getirecek şekilde düzenleme yapılmalıdır.
- Sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı

sağlanmalı, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarı ile farklılaşmaya gidilebilmesine imkân sağlanmalıdır. Zorunlu çalışma bölgelerinde görev yapan öğretmenlere “Zorunlu Hizmet Tazminatı” verilerek, öğretmen dağılımında sıkıntılı olan bölgeler cazip hale getirilmelidir.

- YİBO’larda ve ortaöğretimdeki diğer pansiyonlu okullarda görev yapacak öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına; bu okullardaki görevlerine başlamadan önce veya atama sırasında, okullardaki yatılı öğrencilerin ihtiyaçları ve özel durumları ile ilgili gerekli kurslar ve seminerler uzman kişiler tarafından verilmelidir.
- Öğretmenlere mesleki gelişimlerini engelleyebilecek eğitim öğretim görevleri dışında başka sorumluluklar ve görevler verilmemelidir.
- Öğretmenlik mesleğinin dinamizm gerektiren bir meslek olması; işitme, görme, uzun süre ayakta kalma, kendini yenileme gibi özelliklerin daima ön planda olması sebebiyle emeklilik yaşının bu konulardaki yıpranma payı da dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- Mesleki sivil toplum örgütleri (sendika vb.) öğretmenlerin mesleki gelişiminde (seminer, sempozyum) aktif görev almalıdır. Eğitimin paydaşlarıyla, milli eğitim müdürlüklerinin işbirliğini kolaylaştıracak yasal düzenlemelere gidilmelidir.
- Öğretmenlerin yüksek lisans, doktora gibi çalışmalara katılmaları özendirilmeli, bunun için gerekli yasal düzenlemeler hazırlanmalıdır.
- Akademik çalışma yapan öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır.(ücretlendirme, unvan, görevde yükselme vb.)
- Hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenlemek ve yürütmek amacı ile milli eğitim müdürlükleri ile eğitim fakülteleri başta olmak üzere üniversitelerin ilgili fakülteleri ile ortak kurul oluşturularak öğretmenlerin gelişimini sağlamak amacı ile il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde çalışmalar yapılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim merkezlerinin sayılarının arttırılarak daha etkin şekilde kullanılması sağlanmalıdır.
- İstekli olan bütün öğretmenlerin eğitim talepleri karşılanmalıdır.
- Öğretim programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler göz önünde bulundurularak, öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet içi eğitimde etkin yöntemlerin uygulanması sağlanmalıdır.

- Eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda yapılan seminer çalışmalarının, daha güncel, amacına uygun ve işlevsel kılınması için gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklar dikkate alınarak, “sınıfta teknoloji ve programın bütünleştirilmesine yönelik” kurslar düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin teknoloji olanaklarından faydalanmasını sağlamak için web tabanlı, uzaktan eğitim, hizmet içi eğitimlerle yeni gelişmeler konusunda mesleki gelişimlerinin sağlanması gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenler mesleki gelişime özendirilmeli, toplumsal statünün artırılmasında politik etkilerden uzak tutulmalı, ücret politikasında özendirici uygulamalara gidilmelidir.
- Tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler, “özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim öğretim stratejileri” konusunda, hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- MEB, kariyer basamakları sınavı uygulamasını sürdürecektse, sınav içeriğini öğretmenlerin alan bilgisini ve yeterliliğini sorgulayacak şekilde hazırlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin belirleyici bir kriter olarak değerlendirilmesi de oldukça önemli bir husustur.
- Özel eğitimde kaynaştırma eğitimini yapabilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için, hizmet öncesi eğitimde bu alanları dikkate alacak program düzenlemeleri yapılmalıdır.
- “MEB Personel Yasası” çıkartılmalı veya 657 Sayılı Kanun, sendikaların ve konuyla ilgili sivil toplum kuruluşlarının önerileri dikkate alınarak, günün ihtiyaçlarına göre revize edilmelidir.
- İzin yönergesinde yüksek lisans ve doktora için en 1,5 gün izin verilmesi, buna yönelik yasal mevzuatın düzenlenmesi ve kolaylaştırıcı tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim imkânları konusunda tüm eğitimcilere destek sağlanmalı ve gerekli yasal düzenlemeler bir an önce yapılmalıdır.
- Verimli ve eşitlikçi bir kamu finansmanı ve özel finansman sayesinde etkili bir eğitim desteği sağlanabilecektir. Türkiye, okul başarısına katkı yapamayan katı bir kamu finansman sistemine sahiptir ve yüksek seviyedeki özel harcamalar kaliteli eğitim alma eşitsizliğini pekiştirmektedir. Bu sebeple okulların tüm giderlerini karşılayacak bir bütçenin okullara kazandırılması zorunluluk haline gelmiştir.

- Öte yandan devlet desteği açısından farklı konumlarda bulunan okulların açığını dershaneler yoluyla kapatmaya çalışan öğrenci ve veliler, sisteme katkısı olmayan önemli harcamalar yapmaktadırlar. Bu sebeple okullar arasındaki fark kapatılmalı, devlet tüm imkânlarını okullara eşit şekilde ulaştırmalıdır.
- Etkili yönetimler, doğru kararlar alır ve uygulamayı bu kararlara dayandırır. Uygulama sürekli izlenir ve bilgi toplanır, kullanılır ve bu bilgi velilere, öğrencilere, okul idarecilerine, topluluklara, siyaset yapanlara ve kamuoyuna yayarak performansın artması için kullanılır. Türkiye böyle bir sisteme sahip değildir ve Milli Eğitim Bakanlığı bilginin erişilebilir ve kullanılabilir olması yönünde adımlar atsa da klasik bakış yerini koruduğu için istenen sonuçlar elde edilmemektedir. Bakanlık merkez teşkilatı eğitim ordusunun karargâhı konumundadır. Bu sebeple en kaliteli personelin burada istihdam edilmesi beklenir. Ancak uygulamaya bakıldığında okul görmemiş kimi insanların tepeden inme bir anlayışla önemli kurumların başına atandığı ve bunun da devam ettiği görülmektedir.
- Okul ve kurum yöneticilerinin kendi kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinden uzaklaşmalarına neden olacak görevlendirmeler yapılmamalıdır. Ayrıca yöneticilerin haftalık zorunlu ders yükü olmamalıdır.
- Yönetim ve denetim alanındaki yasal metinler kalıcı, istikrarlı olmalı, ilgili alan uluslararası normlar gözetilerek uzun vadeli politikalarla desteklenmelidir.
- Bakanlığa bağlı birimlerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, örgün ve uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri benimsenmeli, bu tür eğitimlere katılan personelin devamları aslî görevlerini aksatmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Ulusal ve uluslararası standartlara uygun denetim ve yönetim mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.
- Okul ve kurum yöneticilerince şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışı benimsenerek kurumsallaştırma sağlanmalıdır.
- Her tür ve kademede uygulanan eğitim öğretim programlarının günün koşullarına, bilimsel verilere, toplumun beklentilerine kısacası hayatın reel verilerine yönelik olarak sürekli güncel halde yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Program uygulamalarından gelen dönütlere ait her tür rapor ve izleme-değerlendirme sonuçlarının gözden geçirilerek, programlara bilimsel süzgeçler ışığında yansıtılması gerekmektedir.

- Programın başarısı için gerekli olan ortam (bu bölüm ayrıca ele alınmıştır) , araç-gereç sağlanmalıdır.
- Her yıl ders kitabı dağıtımını yerine öğrencilere kişisel dizüstü bilgisayar dağıtıp ders kitaplarının sanal ortamda gönderilmesi bir seçenek olarak düşünülmelidir.
- Uygulamaya yönelik derslerde, uygulamaların gerçek hayat ortamında yapılmasının sağlanması gerekmektedir.
- Özellikle mesleki ve teknik öğretim programları; ülke gerçekleriyle, reel sektörün talepleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmalıdır. Çok parçalanmış ortaöğretim yapısı hem merkezi düzeyde hem de okullar düzeyinde ele alınmalı ve yeniden yapılanmaya gidilmelidir. Okullar düzeyinde tür farkı yerine ülkenin ve mahallin ihtiyaçlarını esas alan (alan, dal) çeşitliliğine gidilmelidir.
- Okul öncesinden başlanılmak üzere Türkçe öğretimi ve kullanımı konusunda etkin çalışmalara yer verilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Türkçe öğretim programında dil ve iletişim becerilerinin sözlü-yazılı yönü ile yeniden ele alınması, yazılı ve görsel medyada dil kullanımına ilişkin toplumsal duyarlılık kazandırılması çalışmalarına hız verilmesi gerekmektedir.
- Temel yaşamsal becerilerine yönelik modül biçimde seçmeli derslerin öğretim kademelerine konulması gerekmektedir.(ev ekonomisi, doğal felâketler, tamir-bakım. Tarım ve hayvancılık uygulamaları, yöresel ürünler üretme vb.).
- Spor alanlarında ihtiyaç duyulan sporcu sayısının erken yaşlardan itibaren keşfedilmesi, yönlendirilmesi, teşvik edilmesinin sağlanması gerekmektedir.
- Günün koşullarına bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun anne ve babalara yönelik eğitim programları düzenlenmelidir.
- Öğrenci merkezli eğitim-öğretim günümüz eğitim anlayışının önemli bir stratejisidir. Ancak programlara yansıyan bu anlayış da hala sorunlar olduğu bilinmektedir. Bakanlığın başta öğretmen eğitimi olmak üzere gerekli diğer tedbirleri bir an önce alması gerekmektedir.
- Yabancı dil eğitimi sil baştan ve radikal bir biçimde ele alınmalıdır. İlköğretimden yükseköğrenime kadar dil eğitimi verilmesine rağmen hala bir dili öğretiyor olamayışımız büyük bir kaynak israfıdır.
- Ulusal ve uluslar arası okul temelli projelere hız verilerek devam edilmelidir.

- Bölge ve iklim şartları göz önüne alınarak farklı eğitim ve öğretim takvimlerinin uygulanabilmesi sağlanmalıdır.
- YİBO'ların yönetim, işletme, donanım, yaşanabilirlik açısından yetersizliklerinin giderilmesi ve bir yaşam alanı olarak tasavvur edilip kalitesinin artırılması gerekmektedir.
- Ortaöğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde olmalı, daha sağlıklı ve güvenilir hale getirilmelidir.
- Alternatif eğitim ortamları oluşturularak Türkiye'nin hangi köşesinde olursa olsun uzaktan eğitim, mobil okul vb. uygulamalarla okuma ortamları hazırlanmalı; ilköğretim ve ortaöğretime erişimin %100'e çıkarılması hedeflenmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılarak eğitimin 5 yaşından itibaren başlaması sağlanmalı ve zorunlu hale getirilmelidir.
- İlköğretimden ortaöğretime geçişte uygulanmaya çalışılan yönlendirme sisteminin sorunları çözülmeli ve sistemin etkinliği artırılmalıdır.
- Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayısına göre, mevzuat ve yasalarda düzenlemeler yapılarak okullara cari harcamaları için bütçe verilmesi gerekmektedir.
- Öğrenme ortamları derslik sistemine uygun hale getirilmeli, buna paralel olarak okul koridor veya alanlarında öğrencilerin çantalarını koyacakları alanlar düzenlenmelidir. Öğrenci araç ve gereçlerinin konulabileceği dolapların Milli Eğitim Bakanlığı Donanım Dairesi Başkanlığınca üretimi yaptırılan sınıf donanımları içerisine, öğrenci dolaplarının da eklenmesi sağlanmalıdır.
- Sınıf içi yerleşim düzeninde etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebileceği oturma düzeni kurulmalıdır. Sıraların sınıf düzeyine uygun ve tekli üretilmesi sağlanmalıdır. Modüler olarak tasarlanacak sınıf içi araçlar, farklı etkinliklerin yapılmasına imkân tanınmalıdır.
- Branş dersliği uygulamasının yaygınlaştırılabilmesi için eğitim binalarının yeterli hale getirilmesi ve bunun için tip projelerin üretilmesi gerekmektedir.
- Okul yapımında, yer belirlemeden teslimata kadar işleyen süreç, şeffaf hale getirilmelidir.
- Okul satışı, TOKİ eliyle okul yapımı gibi kararlar, gerekçeleriyle birlikte kamuoyu ile paylaşılmalıdır.

- Yeni yapılan eğitim kurumlarının mutlaka spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvarlar, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yapılabileceği alanlar ile birlikte planlanması ve eğitim kurumu ile bu mekânların aynı anda yapılarak faaliyete sunulması gerekmektedir.
- Yapılan istatistiklerde hep ön plana çıkarılan derslik sayısı göstergelerine, bilgisayar, laboratuvar, spor salonu, çok amaçlı salon, işlikler, atölyeler vb. diğer istatistikler de eklenerek, şeffaf bir biçimde takip sağlanmalıdır.
- Müstakil anaokullarının sayısı arttırılarak anasınıfları kaldırılmalı veya anasınıfı kullanım alanlarıyla ihtiyaç giderici alanların, (yemek salonu, lavabo ve oyun sahaları gibi) bu kesime hitap edecek şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Tüm eğitim kurumlarında normal eğitime geçilmelidir.
- Yeme ve içme suyu ihtiyaçlarının hijyenik olarak karşılanması sağlanmalıdır.
- Kantinler fiziki mekân, gıda ve sağlık yönünden çağın standartlarına uygun hale getirilmelidir.
- Sınıfların akustik, ısı, ışık, havalandırma ve renk düzeni öğrenci yaş düzeyine uygun hale getirilmelidir.
- Okul ve kurumlarımızın yapımında denetim sistemi daha işlevsel hale getirilmelidir.
- Okulların fiziki yerleşimlerinden dolayı gürültü sorunu bulunmaktadır. Okul binalarına yalıtım yapılarak gürültü sorunu giderilmelidir.
- Okul binaları için geliştirilen tip projeler, bölge şartlarına ve ihtiyaçlara uygun olarak tasarlanmalıdır.
- YİBO'lar öğrencilerin ve eğitim çalışanlarının sosyal, kültürel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yerleşim yerlerine yakın inşa edilmelidir.
- Eğitim kurumları; eğlence mekânlarına, oyun salonlarına en az 200 metre uzağa yapılmalı, trafik ve gürültüden korunmalı, turizm bölgelerinde eğlence mekânlarının açılmasında gösterilen yasal istisna kaldırılmalıdır.
- Okullar yaş guruplarına (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) göre dizayn edilmelidir.
- Eğitim kurumları arasında sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olanlar lehine fırsat eşitliğini sağlayıcı tedbirler alınmalıdır.
- Okuldaki güvenlik sorunlarını çözebilmek için formasyon eğitimin-

den geçirilmiş güvenlik görevlilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için mevcut güvenlik elemanı yetiştirme eğitimlerine ilave olarak, “eğitim güvenliği” kursu düzenlenmesi ve sertifikasyonun yapılması, bu sertifikaya sahip güvenlik elemanlarının da eğitim kurumlarında istihdam edilmesi gerekmektedir.

- Sosyal hizmetlerden ve özelleştirme uygulamalarından aktarılan personel istihdamından eğitim kurumlarının muaf tutulması sağlanmalıdır. Yetiştirme yurtlarından alınan personelin yetersizlikleri ve özelleştirmeden gelen personellerin özlük haklarının farklı olması, çalışma huzurunu olumsuz etkilemektedir.
- Kayıt ücreti veya aidat ödemelerinde MEB, mali sorumluluklarını yerine getiremiyorsa hiç yoksa ahlaki davranarak suçu okul yöneticilerine atmaktan vazgeçmelidir.
- Yaşam boyu eğitimin gereği olan uzaktan eğitim yaygınlaştırılmalı, yaygın eğitim kurumlarının alt yapısı çağın koşullarına göre düzenlenmelidir.
- Örgün eğitimde kaynaştırma eğitimine tabi tutulan öğrenciler için engel durumuna uygun şartlar oluşturulmalıdır.
- Orta öğretim kurumlarından başlayarak bilişim teknolojilerinden yeterli bir şekilde yararlanabilmek için ders kitabı yerine e-kitap, e-ders, e-ödev vb. e-öğrenme kullanımını kolaylaştıracak dizüstü bilgisayarlar, hem öğrencilere hem öğretmenlere dağıtılmalı ve tüm eğitim kurumlarına yaygınlaştırılmalıdır.
- Okul ortamları öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre düzenlenmelidir. Okul bahçelerinin ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüklerine peyzaj mimar ve iç mimar kadrosu tahsis edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Berberoğlu, G. ve Kalender, I. (2005), “Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama 4**
- Diñçer, M.A. ve Uysal, G. (2010), “Determinants of Student Achievement in Turkey”, Bahçeşehir Üniversitesi, BETAM Working Paper**
- Dünya Bankası (2007), “Salient Findings of the Life in Transition Survey Europe and Central Asia Region”, Washington, DC: The World Bank.**
- Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008), Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ve Önlenmesine Yönelik Politikalar, İstanbul,**
- OECD (2007), “PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow’s World: Results from PISA 2006”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.**
- UNESCO (2010), “Education for All Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized”, Paris: UNESCO Publishing.**

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Mesleki teknik eğitimin amacı, genel olarak, bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermektir (Eşme, 2007).

Nitelikli iş gücü, verimli bir ekonomi için vazgeçilmez unsurdur. Nitelikli iş gücüne sahip olmanın yolu ise iyi planlanmış mesleki eğitimle mümkündür. Mesleki ve teknik eğitim bu açıdan gelişmekte olan ekonomiler için hayati önem arz etmektedir. Türkiye, gelişmekte olan sanayisinde istihdam etmek için nitelikli işgücü sıkıntısı çekmektedir. Bu sıkıntının nedeni Türk mesleki ve teknik eğitim sisteminin gerek ortaöğretim gerekse de yüksek öğretim düzeyinde karşı karşıya olduğu sorunlardır (Şahin ve Fındık, 2008).

Ekonomik işbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de meslek eğitiminde üç temel model tanımlamaktadır. Bunlardan birincisi, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İsveç vb. ülkelerde uygulanan, 18 yaşına kadar tam zamanlı örgün eğitimin ağırlıklı olduğu okul modelidir. İkincisi ise Almanya ve Fransa'da ağırlıklı olarak uygulanan okulda verilen genel eğitimle işe dayalı çıraklık eğitimi sisteminin birlikte uygulandığı işbirliği modelidir. İngiltere'de uygulanan sistem ise bu iki modelin bazı öğelerinin bulunduğu karma modeldir.

Türkiye'de mesleki eğitim örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Örgün mesleki ve teknik eğitime yönelik orta öğretim kurumları iki ana kategoride toplanmaktadır: meslek liseleri ve teknik liseler. teknik liseler, mesleki eğitim müfredatlarıyla birlikte, genel liselerin fen kollarında uygulanan eğitime benzer bir eğitim vermektedir. Dolayısıyla, bu okullara devam eden öğrencilerin yüksek öğrenim şansları daha fazladır (TEKEV, 2007). Yüksek öğrenimde mesleki teknik eğitim iki yıllık meslek yüksekokulları ve dört yıllık mesleki ve teknik eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. İki yıllık meslek yüksekokulları sanayinin ihtiyacı olan ara eleman (tekniker) ihtiyacını sağlamaya yönelik olarak kurulmuşlardır. Dört yıllık eğitim verilen mesleki, endüstriyel sanatlar, teknik ve ticaret turizm eğitim fakültelerinin temel amacı ise mesleki ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sayısı "MEB 2009/2010 Örgün Eğitim İstatistikleri"ne göre, 4.846'dır. Bu okullar, çoğu endüstri meslek, ticaret meslek, kız meslek, imam hatip ve teknik liselerden oluşmak üzere yaklaşık 60 farklı türdedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci sayıları

bakımından bakıldığında % 37,73'lük dilimle erkek teknik ilk sırada % 19,9 ile ticaret ve turizm öğretim okulları ikinci sırada gelmektedir (MEB, 2010).

Mesleki ortaöğretim kurumlarında 1.819.448 öğrenci eğitim görmektedir. Yine bu okullarda 94.966 öğretmen görev yapmakta ve derslik sayısı 44.996'dır. Açık mesleki eğitimde öğrenim gören öğrenciler çıkarıldığında mesleki ve teknik eğitimde; öğretmen başına 17,26, derslik başına ise 36,44 öğrenci düşmektedir.

Bağlı Olduğu Birim	Okul Sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Derslik sayısı
Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	2.073	686.502	40.028	15.154
Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	984	325.034	19.597	8.598
Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	912	362.175	18.034	10.110
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	465	198.581	10.617	8.038
Özel Eğitim, Rehber ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü	96	5.860	658	321
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı	281	58.264	5.164	2.333
Diğer bakanlık ve Kuruluşlara Bağlı Meslek Lisesi	13	2.037	551	293
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	22	1.603	317	149
Açık Mesleki Öğretim Lisesi	-	179.392	-	-
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Toplamı	4.846	1.819.448	94.966	44.996
Genel Ortaöğretim	4.067	2.420.691	95.784	57.192
Orta Öğretim (Meslek + Genel) Toplamı	8.913	4.240.139	206.862	110.310

Genel ve Mesleki Teknik Ortaöğretim İstatistikleri (Kaynak: MEB, 2010)

Türkiye'deki mesleki eğitim ve yetiştirme durumu incelendiğinde, uzun yıllar okul modeli ile piyasa modelinin birbirinden kopuk, ayrı ayrı yürütüldüğü görülmektedir. Bir yanda küçük sanayi ve işyerleri içinde çıraklık sistemine dayalı olarak kalfa ve usta unvanlarına sahip nitelikli insan gücü yetiştirilirken, öte yanda örgün eğitim sistemi kapsamındaki meslek okullarında nitelikli ara insan gücü yetiştirilmektedir.

Meslek eğitiminin asıl olarak örgün eğitim kurumlarında verilmeye çalışıldığı düşünülürse, işgücünün niteliğinin yükseltilmesi ve ekonominin gereksinme duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin çok yüksek bir maliyeti olduğu ortaya çıkacaktır. Buna bağlı olarak, ülkemizde genelde eğitim, özeldede meslek eğitimi ile ilgili olarak yapılacak düzenlemelerin, belli bir modele uygunluktan çok, kalkınma amacıyla uyumlu olması, eğitimin maliyeti ve verimliliği gibi etkenler göz ardı edilmeden gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Şahin ve Fındık, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı ile Dünya Bankası arasında imzalanan bir anlaşma ile yürütülen “Orta Öğretimi Geliştirmeye Yönelik Fizibilite Çalışması” kapsamında yapılmış olan diğer araştırmada, meslek lisesinden mezun olanların iş gücü piyasa sonuçları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre meslekî ve teknik lise mezunlarının yüzde 55’i ilgili alanlarda, geri kalan yüzde 44’ü ise ilgisiz alanlarda istihdam edilmektedirler (Cord ve Argon, 1997).

İnsan kaynaklarının niteliği ve etkisinin en önemli göstergelerinden birisi bir ülkenin verimliliği ile ilgili rakamlarıdır. Verimlilik ile ilgili istatistiklere bakıldığında zaman Türkiye’nin bu konuda iyi bir performans sergilemediği ortaya çıkmaktadır. Örneğin Çin son 20 yılda verimliliğini 5 kat arttırırken; Türkiye yerinde saymaktadır (Saygılı, Cihan, Yavan, 2006). 1975–2002 yılları arasında ülkelerin göreceli verimlilik konumlarına bakıldığında bu durum daha açık bir şekilde görülmektedir. Bu 27 yıllık dönemde İrlanda’nın verimlilik konumu 22 basamak ve G. Kore’nin konumu 15 basamak artarken, Türkiye’nin sıralamadaki yeri sadece 1 basamak yükselmiştir (Şahin ve Fındık, 2008).

Küresel pazarda rekabet eden ülke ekonomilerinin nitelikli işgücü bakımından durumları incelenerek yapılan sıralamada ise Türkiye’nin 60 ülke arasında 37. sırada yer almaktadır. (Kaynak: IMD 2004)

AB ülkelerinde mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payı % 60’larda gezinirken Türkiye’de bu oran % 42’lerdedir. Sanayisi henüz gelişmekte olan Türkiye’de ise mesleki eğitim kurumlarına gerek öğrenciler, gerekse de kamu yönetimi tarafından yeterli ilginin gösterilmemesi “nitelikli eleman” sıkıntısının sebebini gözler önüne sermektedir.

Bazı ülkelerin genel ve mesleki-teknik programlara kayıt oranları
(Şahin ve Fındık, 2008).

Ülkeler	Genel programlar (%)	Mesleki ve teknik programlar (%)
Fransa	43,6	56,4
Polonya	45,7	54,3
Almanya	37,8	62,2
Hollanda	30,9	69,1
İsviçre	35	65
Belçika	29,71	70,3
Finlandiya	41,2	58,8
Avusturya	20,7	71,8
Ürdün	75,1	19,6
Türkiye (Açık Mesleki Eğitim Dâhil) 2009-2010 için güncellenmiştir.	57,09	42,91

MEVCUT DURUM

- Türkiye’de mesleki eğitim, yönlendir(eme)me sistemi ile üniversiteye girişte katsayı probleminin kurbanı olmuş durumdadır. İlköğretim düzeyinde çokta gerçekçi ve bilimsel olmayan kimi yöntemlerle, “akademik başarı düşükse mesleki eğitime gitmeli” anlayışı, bu okullardaki öğrenci profilini olumsuz yönde etkilemektedir. Bugün birçok meslek dalının ciddi bir matematik ve fen bilimleri bilgisine ihtiyaç duymasına karşın “not ortalaması 2,5 altı” öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesi, bu okulların başarısını doğrudan etkilemektedir. Diğer taraftan mesleki eğitim kurumları, yüksek öğretime girişte kendi alanlarındaki mühendislik eğitimlerine yönelmelerinde dahi dezavantajlı olma durumları devam etmektedir.

- Mesleki eğitimlerin yüksek öğrenime geçişteki katsayı sorunun çözüleceği beklentisi, son yıllarda bu okullara yönelimi %10–20 arasında artırmıştır. Sorunun çözümü için belli çalışmalar yapılmış ve bir aşamaya gelinmiştir. Ancak sorunun tamamen kaldırılması sağlanamazsa, belli bir süre sonra mesleki eğitim veren okullardaki kayıt artışı yeniden azalma eğilimine girecektir.

- İş dünyası ile kurulması gereken yakın işbirliği henüz istenilen düzeyde değildir. Başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde mesleki eğitim, devletin olduğu kadar iş dünyasının da sorumluluğundadır. Almanya da mesleki eğitimin finansmanında bile yer alan iş dünyasının, Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminde rolü ve sorumluluğu yok denecek kadar azdır. Mesleki eğitim kurumları uygun staj yapılacak iş yeri bulmakta güçlük çekmekte veya stajlarını istenilen nitelikte yapmaları sağlanamamaktadır.

- Programlar üzerinde modül sisteme geçilmesi ve modül seçiminde nispi esnek bir yapının oluşması olumlu görünse de, okullardaki sorunlar ve modüllerin uygulanmasındaki zorluklar, uygulama eksiklikleri, iş dünyasının beklediği nitelikte öğrenci yetiştirme sorunu, yani kısaca mesleki eğitimin kalite sorunu hala devam etmektedir.

- Yerel düzeyde yetkilendirmenin bulunmayışı, uygulanan programların sektörel ihtiyaçları karşılayamaması ve istihdam olanağı sınırlı alanlar için gereğinden fazla eleman yetiştirilme durumu devam etmektedir.

- İşgücü piyasasının işgücü talebi, ekonomik ve teknolojik gelişmelere göre değişkenlik arz etmektedir. İşgücü piyasası, işgücü talebi, sürekli ve düzenli olarak izlenememektedir.

- Ülkemizdeki orta ve yükseköğretim kademesindeki mesleki teknik eğitim kurumları gerek alt yapı, gerekse de mesleki donanım olarak büyük sıkıntılarla mücadele etmektedir. Mesleki teknik eğitim, pahalı bir eğitimidir. Bunun yanında mesleki eğitim kurumları teknolojinin durmak bilmeyen ilerlemesini takip etmek zorundadır. Dijital devrimden bahsedilen bir teknoloji dünyasında, ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün 60'lı yıllardan kalma klasik makine ve teçhizatlarla yapılan eğitimle yetiştirilemeyeceği açıktır (Şahin ve Fındık, 2008).

- Mesleki eğitim kurumları için sınavsın geçiş yoluyla “meslek yüksek okulları” kurulmuştur. MYO'lara başlangıçta önemli sayıda öğrenci yönelmiştir. Ancak bu kurumların alt yapı, fiziksel mekan, donanım ve öğretim elemanı ihtiyaçları aynı oranda karşılanmamıştır. Bunun sonucunda uygulama, MYO'ların eğitim kalitesini düşürmüştü ve deyim yerindeyse sistem felç olmuştur. MYO'lara ciddi ve bilimsel kriterlere dayanmadan yapılan öğrenci alımları sonucunda MYO'lar, iş piyasasının kalifiye eleman ihtiyacını karşıladığı eğitim merkezleri olmaktan çıkmış, başarısız öğrencilerin eğitimde son durağı haline gelmiştir (Şahin ve Fındık, 2008).

- MYO'lara sınavsız geçiş sisteminin yürürlüğe girmesiyle birlikte or-

taya çıkan öğretim elemanı ihtiyacına cevap verilememesi de eğitim kalitesinin düşmesinin önemli nedenlerindedir. MYO'ların yaşadığı öğretim elemanı sorununu rakamlarda ortaya koymaktadır. 2005–2006 verilerine göre, ülkemizde MYO'larda öğretim elemanı başına 68,07 öğrenci düşerken, bu rakam Almanya'da 5, Japonya'da 9, Belçika'da 10'dur (Eşme, 2007).

- Mesleki eğitime ilginin azalması meslek liselerini öğrenci krizine sokmuş, bu durum mesleki ve teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanamamalarına neden olmuştur. Örneğin Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nden 1998–2003 yılları arasında mezun olan öğrencilerin sadece %32'si teknik öğretmen olarak istihdam edilmiştir. Bugün ise teknik eğitim fakülteleri için bu rakam ortalama % 5'tir (Eşme, 2007). Her yıl bu fakültelerden mezun olan binlerce mezun yanlış eğitim politikaları yüzünden büyük istihdam problemi yaşamaktadırlar.

ÖNERİLER

- İlköğretimden ortaöğretime yapılan yönlendirme sistemi yeni baştan yapılandırılmalı, mesleki eğitim aleyhine olan tutum ve durum düzeltilmelidir. Mesleki eğitim, akademik başarısı düşük öğrencilerin değil sahiden ilgi, istek ve kabiliyetleri bu önde olan öğrencilerin yönlendirildiği okullar haline getirilmelidir.

- Mesleki eğitim gören öğrencilerin kendi alanlarında mühendislik okumak için yüksek öğrenime gitmelerinde, katsayı yoluyla puan düşürmek bir yana, ilave puan verilecek düzenlemelere gidilmeli ve mesleki eğitim cazip hale getirilmelidir.

- Mesleki eğitimde iş dünyasının sorumlulukları da yetkileri de artırılmalıdır.

- Türkiye'deki teknik ara insan gücünün sahip olduğu "insan sermayesi"nin, piyasa ihtiyaçları ile uyumlu olup olmadığının saptanması, çözüm yolunda atılacak en önemli adım olacaktır. Bu tespit, nitelikli insan gücü problemini ortadan kaldırması ve verimlilik sorununu çözmesi açısından oldukça önemlidir.

- Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının etkinliği; yetiştirdiği becerili ve teknik işgücünün, piyasasının talepleriyle nitelik ve nicelik yönünden örtüşme oranıyla ölçülür. İşgücü piyasasının işgücü talebi, ekonomik ve teknolojik gelişmelere göre değişmektedir. Bu nedenle işgücü piyasası, işgücü talebini sürekli olarak izlemek durumundadır.

- Her il ve ilçede mesleki eğitim kurumu açmak yerine, iş gücü talebine göre yerel ve ulusal düzeyde iş gücü ihtiyacı dikkate alınarak okul, dal ve alanlar açılmalıdır.
- Mesleki eğitim kurumlarında yaşanan alt yapı, araç-gereç ve donanım eksiklikleri bir an önce giderilmeli, iş piyasasının yaşadığı değişim hızına eş değer bir hızla donanımlar ve atölyeler yenilenmelidir.
- Meslek yüksek okullarının yaşadığı sorunlar çözülmeli ve bu okulların, gerek donanım gerekse öğretim üyesi sorunları çözülerek “yüksek lise” imajından kurtulmaları sağlanmalıdır.
- Mesleki eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarında yaşanan sorunlar hızla ele alınmalı, mesleki eğitim için geliştirilen programlar, orta öğrenim-yüksek öğrenim bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Bu bütünlük sağlanamadıkça, mesleki eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin istihdam sorunları artarak devam edecektir.

KAYNAKLAR

- CORD ve ARGON (1997)**, *Orta Dereceli Mesleki Eğitimde Fizibilite Çalışması: İş Gücü Piyasası Sonuçları Araştırması*, Ankara.
- EŞME (2007)**, “Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar”, *T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara.
- IMD. (2004)**, “Uluslararası Yönetim Geliştirme Merkezi, Dünya Rekabet Yıllığı”.
- MEB (2010)**, *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*, Ankara
- Şahin ve Fındık, (2008)**, *Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*, TSA, Yıl:12, S,3
- TEKEV, (2007)**, “Türkiye’de Mesleki Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri Raporu”, Teknik Eğitim Vakfı, Ankara.

SPOR, SANAT, BECERİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ

DEĞERLER EĞİTİMİ

Kuramsal Bilgi (özet)

(Oktay AKBAŞIN, “Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış” Adlı Makalesinden özetlenmiştir. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:6 No:16,2008).

Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir. Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder.

Bir toplum için en istenmeyen durum değersizliktir. Toplumsal hayatı düzenleyen o toplum tarafından benimsenmiş değerlerdir. Okullar var olduğu müddetçe değerler eğitimi olacaktır. Çünkü okullar sosyal düzenin düzensizlikten daha değerli olduğunu öğretirler.

Toplumun iyiliğine ve esenliğine yönelik davranışlar kazandırma gibi temel bir amaçla hareket eden eğitim kurumlarının görevlerinden biri geçmişte olduğu gibi günümüzde de değer eğitimidir. **Eski ilköğretim programlarında genel hedefler içinde ifade edilmiş olan değerler, yeni ilköğretim programlarının bazılarında programın değerleri başlığı altında ifade edilmiş, bazılarında ise eski programlarda olduğu gibi programın genel hedefleri kısmında yer almıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacılığın temel yaklaşım olarak kabul edilmesiyle, öğrencinin öğrenme süreci öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmiştir (MEB, 2005).**

Özetlemek gerekirse, değerler ve değer eğitimi; ahlak eğitimi, irade eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi isimlerle öğretim programlarında bulunabileceği gibi okulun düzeni, kuralları, fiziksel ve psikolojik çevresi, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin mesajları ile örtük program (Yüksel, 2005) boyutunda da bulunabilir. Günümüzde değer eğitimi hem öğretim programları hem de örtük program kapsamına giren uygulamalar ile yapılmaktadır.

Değer Eğitimi Akımları

Kirschenbaum (1995)'a göre değer eğitiminde bugüne kadar *değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi* olmak üzere dört önemli hareket ortaya çıkmıştır. Yukarıda verilen değer eğitimi akımları dışında din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlaki muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi gibi değer eğitimi uygulamaları vardır.

Ülkemizde de 1900'lerden itibaren ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi üzerine birçok kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışma yapılmıştır. Bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını ve ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan yaklaşımlar ise yeni ilköğretim programlarında yer bulmaya başlamıştır.

Değer Gerçekleştirme: Bu yaklaşım bireyin, kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bu yaklaşım bireyin değerlerini fark etmesine, karar almasına ve kararını uygulamasına yardım eder. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. Değişen dünyada gencin hayat boyu kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder. Bu yaklaşımda öğretmenin görevi, öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmaya ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım ederek onun bütün bu durumlarda etkili bir insan olarak başa çıkmasını sağlamaktır.

Değer gerçekleştirme yaklaşımının bir başka amacı, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünceye sahip bireyler olarak yetiştirmektir. İşverenler birçok ilanda işçilerin yaratıcı düşünme ve problem çözebilme becerilerinin olması gerektiğini belirtmiştir. İş danışmanlarının da artık işin yapısının değiştiğini ve çok bilgiye sahip olmak yerine, başarı için eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğinin gerekli olduğunu belirtmesiyle, günümüzde birçok eğitim programı eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi merkeze almıştır. Değer gerçekleştirme yaklaşımının hedefi, herhangi bir değer grubunun telkin edilmesi değildir. Bireyin değerlerini gerçekleştirmesi için, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme tekniklerinin kullanılması önem taşımaktadır.

Değer açıklama: Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen değer açıklama yaklaşımı, telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği varsayımından hareketle geliştirilmiştir. Onlara göre genç bireyler veli ve öğretmenlerin dışında, akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından,

sinemadan ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlamıştır. Model sayısının artması karar alma sürecinde gencin bocalamasına, iyiyi seçme sürecini öğrenememesine neden olmaktadır. Kendi değerlerinin farkına varmayan gençler karar alma sürecinde akran gruplarının ve propagandanın etkisinde kalmaktadır (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972). İnsanlar her gün farklı durumlarla karşılaşır, düşünür, fikir belirtir, karar alır ve harekete geçer. Gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağını belirlemesi ve aklına gelen soruların cevaplarını doğru verebilmesi için kendi değerlerini açıklığa kavuşturması gerekir (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972). Simon ve arkadaşları özellikle de bu çağın çocuk ve gençlerinin geçmişe nazaran daha çok secimle karşı karşıya kaldıklarını, alternatiflerin çok olmasının onların daha çok karmaşaya, anlaşmazlığa ve değer çatışması yaşmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere yardım ederek, kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

Değer analizi: Bireyin kendi değerlerini oluşturmasına ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım etme amacıyla kullanılan öğretim yaklaşımlarından biri ise değer analizidir. Değer analizi yaklaşımında değer içeren problemler üzerinde duygusal olmadan, akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde durulur. Bu yaklaşımda öğrenciler çözüme yönelik görüşler ortaya atar, değerlendirme yapar ve sonuçlara ulaşır (Naylor & Diem, 1987). Ryan (1991) Bu yaklaşımda “başkalarının eşyalarını almamalıyız” şeklinde öğütler verilmek yerine, bulunduğu cüzdanı sahibine iade eden öğrencinin davranışının neden doğru ve dürüst olduğu her yönüyle tartışılır. Bu nedenle öğütler vermekten daha etkilidir (Erdem & Akman, 1998).

Değer analizi birçok eğitimci tarafından faydalı görülen ve ilköğretim, lise ve üniversite seviyesinde uygulanabilen bir yaklaşımdır (Ryan, 1991).

Ahlakî Muhakeme: Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı verir. Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değildir (Leming, 2000).

Bu yöntemde esas amaç öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek ahlaki ilkeler geliştirmelerine yardım etmektir. Öğrenci değerlendirme ya-

parken kullandığı dayanaklar bireyin ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü değil çözüme ulaşma yolu önemlidir.

Karakter Eğitimi: Karakter binlerce yıldır toplumlarda önemsenen ve insanların taşıması gereken bir özellik olarak görülmüştür. Literatür tarandığında karakterin değerlerin organize edilmiş bütünü (Kerschentsteiner, 1954), insan iradesinin sabit ve istikrarlı bir hale gelmesi (Kanad, 1951) ve insanın alışkanlıklarının tümü (Lickona, 1992) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Kişinin karakteri, içselleştirdiği değerlere ve alışkanlıklara bağlı olarak kendisine ve topluma faydalı olacağı gibi, hem kendine hem de topluma zarar verecek şekilde de olabilir.

ABD’de gençler arasındaki suçluluk Kanada’ya göre 7 kat Japonya’ya göre ise 40 kat daha fazladır. 100.000 genç üzerinde yapılan araştırmada gençlerin yarısının ömründe bir kez hırsızlık yapmış olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin birbirlerine karşı şiddet kullanması artmaktadır. Amerika’da her yıl 14 yaşın altında 14.000 kız, çocuk doğurmaktadır. 1970 yılında para önemli diyenlerin oranı yüzde 40 iken, 1987’de bu oran yüzde 76’ya çıkmıştır. Üç ergenden birinin ciddi alkol problemleri vardır. 1980 sonrası ortaya çıkan bu ve benzeri gelişmeler geleneksel değerlere donuşu hızlandırmıştır. Toplum eleştirilenleri, veli grupları, dini liderler ve siyasal partilerin çoğunluğu saygı, sorumluluk, bireysel disiplin, aile, vatan sevgisi ve diğerlerine hizmet gibi değerlere daha çok vurgu yapmaya başlamıştır (Kirschenbaum, 1995). Bu dönemde siyasal anlamda muhafazakârlık, sosyal düzen ve geleneksel değerler öne çıkmıştır. Bu dönemde 1960’ların tersine değer açıklama ve değer sınıflama yerine değer telkinine vurgu yapılmıştır (Leming, 2000).

Lickona (1992), karakter eğitiminin verilmesi sorumluluğunun sadece okullarda değil bütün toplumda olduğunu belirtmiş ve toplumların sorumluluklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

1. Yalnızca erdemli insanlar özgür ve demokratik hükümete destek olabilirler.
2. İyi karakter kendiliğinden biçimlenmez. Öğretim sürecine destek verilerek ve örnek öğrenme uygulamalarıyla uzun surede gelişir.
3. Çocukta geliştirilmiş iyi karakter ilk olarak ailenin sorumluluğundadır. Sonrasında toplumun, okulun, dini kurumların ve gençlere hizmet veren diğer grupların sorumluluğunda biçimlenir.
4. Vatandaş yetiştirme ancak etkili akademik öğretim ve karakter geliştirmekle mümkün olabilir.

5. Etkili karakter eğitimi ile olumsuz öğrenci davranışları azalır, akademik başarı artar ve gençler sorumluluklarını bilen vatandaşlar olur.

Vatandaşlık Eğitimi: İnsanların bir arada yaşamaya başlaması ve sosyal kurum ve organlar oluşturarak örgütlenmesi sonucunda devletler ortaya çıkmıştır. Toplum halinde yaşayan insanların birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerinin düzenli ve uyumlu olabilmesi için yazılı kurallara ve değerlere ihtiyaç vardır. Değerler toplumda oluşan gayri resmi ilişkilerde önemli bir rol oynarken, hukuk resmi ilişkileri düzenler.

Vatandaşlık eğitimi ise bireyin içinde yaşadığı topluma, toplumun kurum ve kuruluşlarına uyumunu amaç edinir (Duman, Karakaya & Yavuz, 2001). Ulusal güvenliğin sağlanmasında dayanışma ruhundan hareket edilmektedir. Hukuk kuralları toplumsal yaşamı düzenleyici kurallar koyar ve bu kurallar ile bireyin hatalı davranışını yaptırımlar ile sınırlar. Devlet tarafından düzenlenmiş kurallar bütünü olan hukuk, devlet tarafından okullar vasıtasıyla öğrencilere aktarılır (Doğan, 2002).

Okullar, topluma yeni katılan bireye, diğer insanlarla ve devletle olan ilişkilerindeki hak ve görevlerini öğretirler. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur.

Demokrasile yönetilen bir ülkede demokratik değerlerin öğretilmesine ihtiyaç vardır. Saygı ve sorumluluk demokratik bir toplum yaratmaya yardımcı eder. Kanunla yönetim, fırsat eşitliği, temsili hükümet, kontrol, denge, demokratik karar alma bunların hepsi demokratik yönetimin değerleridir. Demokrasi kişisel haklarımızın korunmasının en iyi yolu olduğundan herkes, kendinin ve çoğunluğun iyiliği için sorumlu davranmalıdır. Demokratik değerlerin kabulü, anlaşılması ve öğretilmesi ülkenin kanunları vasıtasıyla gerçekleşir. Bu değerler vatanseverliğin ne olduğunun açıklanmasına yardımcı eder (Lickona, 1992). Ayrıca demokrasi de sadece vatandaşın istediği şekilde biçimlendirilmesini değil, aynı zamanda diğerleri hakkında düşünmeyi ve eleştirmeyi gerektirir. Vatandaşlık eğitiminde bireyin propagandaya karşı eleştirel düşünmesi ve buna uygun doğru kararlar alması beklenir.

Ahlak Eğitimi: Ahlak eğitimi yeni bir konu değildir. Tarihin bütün dönemlerinde ve dünyanın her memleketinde bilinir. Platon ahlak eğitimini okulların görevi olarak görmüş ve aklını kendisine kullandığı kadar diğerinin faydasına kullanabilen vatandaşlar yetiştirmeye çalışmıştır.

İnsanlar bir arada yan yana yaşamasaydı ahlaktan söz edilemezdi, çünkü

ahlak insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünüdür. Ahlaki olarak kötü, diğer insanların zararına olacak şekilde davranmadır. Ahlaki olarak iyi davranış ise, başka insanların hoşlanacağı ve insanlar arasında iyi geçinme imkânları yaratacak olan davranıştır (Güngör, 1998).

Ahlak bütün toplumu ayakta tutan temel değerler sistemidir. Ahlaki değerlerin hiçe sayılmaları en başta toplum denilen sosyal birliği ortadan kaldırır. Bu olmayınca da hiçbir değer sisteminin ayakta durması mümkün değildir. Herkesin kendi çıkarları uğruna uğraştığı ve başkalarını düşünmediği bir toplumda ne sanat hayatından, ne ekonomik ne de sosyal hayattan söz edilebilir. Bu nedenle Güngör (1998), insanlara zehirli maddelerle faydalı yiyecekleri ayırt edebilecek bilgiyi verdiğimiz gibi onlara iyi davranışla kötü davranışı ayırt edebilecekleri ahlaki bir sistemi vermemiz gerektiğini belirtir.

Değerler Hiyerarşisi: Değerler hiyerarşisi kişisel gelişimde önemli bir yer tutar. Özellikle tutum belirleme ve geliştirmede ya da davranış kalıbı oluşturmada üzerinde çalışılması gereken öncelikli alanlardan biri olarak değerler sistemi kabul edilir. Bu değerlerin değiştirilmesi, kişisel gelişimde düzenlenmesi önemli ve öncelikli bir iştir.

Değeri nesne ile ilişkilerimizden doğan nitelik olarak ele alırsak, değerler hiyerarşisini de bu nitelikler arasındaki oran, olarak ele alabiliriz. Değerler hiyerarşimiz yaşamdaki önceliklerimizin sıralanmasından oluşur.

Hepimiz kendi değerlerimiz, değerler sistemimiz doğrultusunda yaşarız. Yaşama bakış açımızı, olayları değerlendirme yorumlama şeklimizi, yaşam tarzımızı, yaşam kalitemizi, insanlarla ilişkilerimizi, Yaratıcı ile olan ilişkilerimizi, tabiatla ve diğer varlıklarla ilişkilerimizi belirleyen en önemli etken, değerlerimizdir.

Kısacası değerler hiyerarşisi bizim davranışlarımızı, tutumlarımızı, inançlarımızı, kişiliğimizi belirleyen en önemli etkidir diyebiliriz. Şimdi, değerleri hiyerarşisini niçin bilmemiz gerekiyor sorusunun cevabını örneklerdirerek biraz daha açalım. Değerler hiyerarşisini şu şekilde kuran ya da değerler hiyerarşisi şu şekilde oluşmuş olan bir insan düşünelim. Bu kişinin ilk on değerinden:

1. Değeri zengin olmak, 2. Değeri rahat bir yaşam, 3. Değeri meşhur olmak, 4. Değeri saygı görmek, 5. Değeri mutluluk, 6. Değeri sevilmek, 7. Değeri huzur, 8. Değeri dürüstlük, 9. Değeri adalet ve 10. Değeri de eşitlik olsun.

Değerler sistemi yukarıdaki gibi olan bir kişinin kişilik yapısının, hayata bakış açısının, olayları değerlendirme şeklinin nasıl olacağını söylemeye gerek var mı bilmiyorum?

Yukarıda değerler sistemini verdiğimiz kişinin yaratılış gayesi zengin olmaktır. Ben merkezli, rahat, huzurlu bir hayat isteyen bu kişi için de dürüstlük, adalet, hak hukuk şüphesiz önemlidir. Ancak zenginlik, rahatlık, benliğinin okşanması kadar değil. Bu kişi, birçok tarihi şahsiyetin kendilerini feda ettiği adalet, eşitlik, özgürlük gibi kutsal değerleri, zengin olmak, rahat yaşamak ve ön plana çıkmak için çok rahat bir şekilde tüketebilir. Çünkü sahip olduğu değerler hiyerarşisi bunu gerektirmektedir.

Birde değerler sistemini aşağıdaki gibi kuran bir kişi düşünelim. Bu kişinin de ilk on değerinden:

1. Değeri özgürlük, 2. Değeri adalet, 3. Değeri hakkı ayakta tutma, 4. Değeri paylaşım 5. Değeri doğruluk, 6. Değeri güven, 7. Değeri huzur, 8. Değeri mutluluk, 9. Değeri saygı görmek ve 10. Değeri rahat bir yaşam şeklinde olsun.

Şimdi de bu kişinin hayata bakış açısını, olayları değerlendirme şeklini kişilik yapısını ele alalım. Yukarıdaki değerlere baktığımda akla geçmişten gelecekte de hakkı, adaleti ve özgürlüğü ayakta tutacak canlı şahitler gelmektedir.

Değerler sistemimiz doğuştan sahip olduğumuz şeyler değildir. Değerler sistemimiz zamanla çevrenin, toplumun, eğitim sisteminin, geleneklerin etkisiyle şekillenir. Dolayısıyla değerlerimizi bizler oluşturabiliriz. Neticede değer nesne ile olan ilişkilerimizin niteliği değişliydi?

Öğrencinin duyuşsal, ahlak ve değer konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsayan duyuşsal eğitim farklı isimlerle yeni ilköğretim programlarında yer bulmuştur. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda "programın değerleri" belirlenmiş, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda "tutum ve değer kazanımları" başlığı altında adalet, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma ve özgüven gibi değerler verilmiş, Matematik Dersi Öğretim Programı'nda değer ve tutumlar, "duyuşsal özellikler ve öz yönetim yeterlilikleri" başlıkları altında işlenmiştir. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nın da programın değerleri belirlenmiş ve değer öğretimine ilişkin açıklamalar verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise değer ve duyuşsal özelliklere ilişkin bir başlık bulunmamaktadır. Yapılandırmacılığın yeni ilköğretim programlarının temel öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak kabul edilmesiy-

le öğrenciye, anlamı ya da bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırma fırsatı verilmiştir. Ayrıca bilginin, kültürel çevreden, adetlerden ve değerlerden bağımsız olmadığına vurgu yapılmıştır. Bu gelişmeler bilişsel alan kazanımlarında olduğu gibi değerlerin öğretiminde de öğrencilerin aktif olmasını gerekli kılmıştır. Değer eğitimi akımlarından hangisi temel alınırsa alınsın, öğrencilerin dikkatini ilgili değere çekecek, değer hakkında düşünmesini sağlayacak, kendi değerlerini açığa çıkaracak öğrenme-öğretme etkinliklerine ihtiyaç vardır. Öğretmenler karakterin yalnız hareketle, aktif olmakla geliştiğini bilmelidir (Kerschensteiner, 1954). Etkinliklerle verilen değerlerin öğretmen ve yönetici davranışlarına, törenlere, disiplin anlayışına kısaca örtük program boyutuna etki etmesiyle de değer eğitimi daha etkili hale gelir.

Değer gerçekleştirme akımında bireyin kendi duygu, inanç ve önceliklerinin farkına varması, onurlu, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi önemsenir. Karakter eğitimi akımında bireyin kendine, çevreye ve mülkiyete saygı göstermesi, sorumlu, dürüst, güvenilir, şefkatli, kibar, yardımsever, disiplinli, azimli, tutumlu, sadık, cesur ve iş ahlakına sahip olması önemsenir. Vatandaşlık eğitimi akımında ise ülkenin tarihini, kültürel mirasını, rejimini ve demokratik sistemi anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilmek, anlaşmazlıkları çözme, işbirliği ve iletişim becerisi kazanma ve eleştirel düşünme gibi değerlere öncelik verilir. Ahlak eğitiminde ise ahlaki gelenek, adalet, iyi ve doğrunun anlaşılması, sevilmesi, yüksek seviyeli muhakeme, şefkat ve fedakârlık, diğerlerini düşünmek, özverili olmak, kendini kontrol, alçak gönüllülük ve ahlaki alışkanlık kazanma gibi değer ve uygulamalar programın temeli kabul edilir.

Eğitim ve Öğretim programlarında “beceri ve değerler eğitimi” adı altında herhangi bir ders yoktur. Ancak hazırlanmış olan programların içinde beceri ve değerler eğitimi serpiştirilmiştir.

İlköğretim okullarında spor ve sanata yönelik dersler 4. sınıftan itibaren vermeye başlanmaktadır. İlköğretimde, içeriği açısından spor, sanat, beceri ve değerler eğitimini hedeflemiş zorunlu dersler: hayat bilgisi, sosyal bilgiler, inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım dersleridir. Seçmeli dersler ise sanat etkinlikleri (drama, tiyatro, halk oyunları, resim, heykel vb.), sosyal ve spor etkinlikleri, bilişim teknolojileri olarak sıralanmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında ise, yeni yönetmeliğe göre beden eğitimi dersi 9–12. sınıflarda 2’şer saat, görsel sanatlar/müzik dersleri 1’er saat ola-

cak şekilde düzenlenmiştir. Orta Öğretimde, ilk yıl (9.sınıf) ortak derslere ayrılmıştır ve içeriği açısından spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi hedeflemiş zorunlu dersler: Türk dili ve edebiyatı, tarih, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, derslerinden oluşur. Alan/dal dersleri öğrenciyi hedeflediği yüksek öğrenim programlarına veya mesleğe, iş alanlarına yönelten ve ona bu yönde gelişme imkânı sağlayan derslerdir. İkinci yıldan (10.Sınıf) başlamak üzere genel eğitim veren ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin fen-matematik, sosyal bilimler, yabancı dil, güzel sanatlar ya da beden eğitimi alanlarından birini seçerek devam etmektedirler. Seçmeli dersler öğrencinin yöneldiği alanla ilgili derslerdir. Öğrencilerin kişisel ilgilerine göre bu dersleri seçmeleri esastır.

Avrupa ve Amerika ülkelerinde, okullardaki sportif ve sanatsal çalışmalar için fiziksel çalışma ortamları planlı ve programlı şekilde yapılmış olup, amaca hizmet edecek niteliktedir. Avrupa Birliği ülkelerinde spor eğitimi okul öncesinden başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Bu ülkeler okullarını ve çevrelerini inşa ederken spor alanları ve kapalı spor salonları planlamışlar, öğrencilerin ve halkın kullanımına sunmuşlardır.

Ülkelerin birçoğunda çocuklar küçük yaştan itibaren ‘pioner’ adı verilen ve ‘çocuk sarayı’ olarak tanımlanan yerlerde müzik ve dans eğitimi görmektedirler. Buralardaki çalışma ve eğitim, çocukların gençlik çağına adım attıkları döneme kadar sürmektedir.

Öğrencinin spor, sanat, beceri ve değerler eğitiminin küçük yaşlarda başladığı ve eğitim sürecinde artarak geliştiği görülmektedir. AB’de erken yaştaki (3 yaş) okullaşma İrlanda’da görülmektedir. 3–5 yaşındaki çocuklara verilecek eğitim daha çok sanat, spor ve beceri odaklı olmaktadır.

Avrupa’ da değerler eğitimi, ABD’de ise karakter eğitimi adıyla hazırlanan programlar ve değerler eğitim merkezleri bulunmaktadır. Burada değerler kuralları haline getirilmiştir. Yenilikçi yaklaşımlar ve insan haklarına verilen önem değerlerin gelişimine katkıda bulunmuştur. Avrupada öğretilen derslerde geçerli kuralların yanında ödev olarak da dersle ilgili değerler araştırma konusu olarak verilmektedir.

MEVCUT DURUM

- Yazılı ve görsel basın-yayın organlarında değerler eğitimine odaklı yayınlar yetersiz olduğu gibi, milli kültürle, okulda öğretmeye çalıştığımız değerlerle çelişen yayınlar artarak devam etmektedir.
- Gerek görsel basında gerekse yazılı basında sürekli olumsuz haberler

verilmektedir. Bu olumsuz örnekler, öğrencilerin bilinçaltına yerleşmektedir.

- Öğrenciler, veliler ve hatta öğretmenler değerlerden önce sınavları ve akademik başarıyı ön plana almaktadır.
- Değerler ile ilgili etkinlik çalışmalarına programlarda yeteri kadar yer verilmemektedir.
- Toplumda hızla yaygınlaşan bireysel pragmatizm (Faydacılık), değerler eğitiminin önünü tıkamaktadır.
- Bir değer olarak Türk Dili korunamamaktadır.
- Değer eğitiminde müzeler, tarihi mekânlar ve tarihi olaylar yeterince kullanılmamaktadır.
- Amacına uygun yapılmayan milli bayram ve özel gün kutlamaları, bu değerlere karşı olumsuz bir fikrin gelişmesine neden olmaktadır.
- Bütün değerlerin ve ahlaki öğretilerin kaynağı dinlerdir. Ortaöğretim kurumlarında, değerlerimizin gelişimini destekleyici Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi'nin, ilköğretimde ve ortaöğretimde haftalık ders saatinin yetersiz olması bir sorundur.
- Değerler eğitiminin yetersizliği, ülkemizdeki boşanma oranlarının artmasında önemli bir faktördür.
- Toplumda şiddet, güvensizlik, kötü alışkanlıklar, saygı-sevgi eksikliği, hoşgörüsüzlük gibi davranışlarda artış gözlenmektedir. Toplumsal yapıdaki insani değerlerin azalması, gelecek nesiller için önemli bir tehdit oluşturmaktadır.
- Değerler eğitimi, okulların değil toplumun bir sorunu olarak görülmemektedir.
- Öğretmenler Günü gibi özel günlerde öğretmenler saygıyla anılmaktadır. Ancak, öğretmen açlık sınırında can çekişirken ona “eli öpülesi insan demek”, değer yitiminin en açık ve somut göstergesidir.
- Değer yitiminin önüne geçmenin yolu, bir sevgi ortamını oluşturmaktan geçmektedir. Sevgi, insanın en zor başarabildiği bir psikolojik tutumdur. Barış yerine savaş, sevgi yerine şiddet, yaşam yerine ölüm temasının ön plana çıkarıldığı bir dünyada, değer kaybı kaçınılmaz olmaktadır.
- Sadece ülkemizde değil, tüm dünyada insanlık, bir tükenmişlik süreci yaşamaktadır. Bu sürecin yönünü ve hızını ise değer yitimi belirlemektedir.

- Ekonomik gelirden alınan paydaki dengesizlik, toplumun sosyal dokusunu zedeleyecek boyutlara ulaşmıştır. Toplumun büyük bir kesimi asgari ücretle geçinmeye çalışırken, diğer bir kesimi lüks içinde yaşamaktadır. Böyle bir toplumsal yapıda ortak bir değer oluşturmak, her geçen gün güçleşmektedir.
- Millî kültür küçümsenmekte, köylüleşme olarak adlandırılmakta, kaynağı belli olmayan kimi adetler değer olarak hatta çağdaşlaşma ölçütü olarak topluma dayatılmaktadır.
- Kaynağı millet olmayan bir değerın yaşaması söz konusu değildir. Millî olmayan politikaların bir sonucu olarak ülkemiz, bir kimlik bunalımı yaşamaktadır.

ÖNERİLER

- Millî olan her değer o ülke insanının eşit paylaşımındadır ve mutlaka millî kültürle ve o ülke insanın inanç sistemi ile ilişkilidir. Bu sebeple, kâhlaştırılmamalıdır.
- Demokratik değerlerin yanında eleştirme hakkı, düşünceye saygı gibi hakların ve değerlerin yaşatılması, devlet politikası haline getirilmelidir.
- Hiçbir değer tekelleştirilmemelidir. Bir parti, bir düşünce ya da bir akımla özdeşleşen değerler, ortak değer olma şansını kaybedecektir.
- Millî duruş ve değer temelli algılayış; felsefe, tutum ve siyasal anlayış farkı gözetilmeden bir yaşam biçimi olarak nesiller boyu sürdürülmelidir.
- Mensubiyet ve aidiyet anlayışının, toplumun tüm kesimlerince yaşatılması ve paylaşılması hedeflenmelidir.
- Ötekileştirme, toplumsal cinnet doğurmaktadır. Bunu önlemenin yolu, ideolojik körlüklere mahkum olmayarak empati kültürünün yerleştirilmesinden geçmektedir.
- İnsanlar, yönsüzleşme, yabancılaşma ve maddecileştirmeden arındırılmalıdır.
- Yaygın eğitim ve oluşturulacak bir medya etiğiyle okul dışında da değerler davranışlara dönüştürülmelidir. Değerler eğitiminde iletişim araçlarından olabildiğince yararlanılmalı, millî, etik ve manevi değerler bu yolla kazandırılmalıdır.
- Sosyal derslerin program içeriklerinde değerler eğitimine önem verilmelidir. Bu bağlamda aile bireylerine her yaş grubunda eğitim verilmelidir.

- Televizyonlardaki simgelerin (akıllı işaretlerin) değerler ve eğitim açısından yeniden ele alınması gerekmektedir.
- İnternet ortamında kültürel değerlere ulaşım kolayca sağlanmalıdır. Ayrıca Kültür Bakanlığı'nca ören yerleri ile müzelere, tüm Türk vatandaşlarının ücretsiz girebilmeleri sağlanmalıdır.
- Değer erozyonu, toplumsal bir sorun olarak görülmeli ve okullar bu zor görevde desteklenmelidir.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, dersi içerik olarak zenginleştirilmelidir ve haftalık ders saati sayısı arttırılmalıdır.
- Öğretmenler, değerler eğitimi ve değer kazandırma yöntemleri konularında eğitimden geçirilmelidir.
- Programlarda değerler eğitimine zaman ayrılmalı, diğer derslerde daha zengin bir içerikle "etkinlik" olarak yer alması sağlanmalıdır.
- Aile bütünlüğü ve aile saadeti, çocuğa değer kazandırmada kilit bir öneme sahiptir. Bu sebeple ekonomik veya sosyolojik nedenlerle zayıflayan aile kurumunu güçlendirici tedbirler alınmalıdır.
- Medya, çeşitli radyo ve televizyon programları ile internet kullanımı gibi faktörlerden kaynaklı dilde yozlaşma sorununda; Türk Dil Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı koordineli bir çalışma başlatmalı ve işbirliği muhakkak sağlanmalıdır.
- Bir değer olarak Türk Dilinin korunamaması, yabancı kelimelerden sürekli etkilenmesi, eğitim politikamız açısından sorun teşkil etmektedir. Bu bakımdan dilin korunması, düzgün kullanılması ve yabancı kelimelerden mümkün olduğunca az yararlanılması sağlanmalıdır. Bu konuda ders kitaplarının ve okul araç gereçlerinin incelendikten sonra okullara gönderilmesine özen gösterilmelidir. Öğretmenlere, Türk Dilinin kullanımı, etkili ve güzel konuşma hususunda, gerekli destekleyici eğitimler verilmelidir.
- Yarışma psikolojisi, birçok değer önüne geçmektedir. Bu sebeple, çocuklarımızı sınav kaygısı (SBS, YGS, LYS, OKS, KPSS, vb.)'ndan kurtaracak tedbirler bir an önce alınmalıdır.
- Bayram törenlerinin daha çok şenlik havasına dönüştürülerek, halkın geniş katılımı sağlanmalı, törenlerdeki öğrenci yükü hafifletilmelidir.
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında akademisyen ve sanatçılar, konularıyla ilgili panel, söyleşi ve sunumlar yapıp öğrencilere bilgi, görgü ve kültürün değişik alanlarını tanıtmalı ve öğrencilerin ilgilerinin artırılması sağlanmalıdır.

- İzcilik eğitiminin değer, beceri ve spor eğitimi açısından önemi bilinmektedir. Bu nedenle eğitim içeriklerinin güncellenmesi, renklendirilmesi ve yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
- İspanya'da örneği olan Cervantes Enstitüsü, Almanya'da örneği olan Goethe Enstitüsü tarzında, Türkiye'de de Mevlana, Yunus Emre, Mehmet Akif Ersoy, Hacı Bektaş Veli, Ahmet Yesevi vb. enstitüler kurulup yaygınlaştırılmalıdır.
- Milli değerler ile insanlığa mâl olmuş temel değerler belirlenerek, bu değerlere hayatlarını adamış kişilerin hayat hikâyeleri kitaplaştırılmalı, okunmaları özendirilmeli, çizgi filmleri yapılmalıdır.

SPOR, SANAT VE BECERİ EĞİTİMİ:

MEVCUT DURUM

- İlköğretim ve orta öğretim okullarındaki beden eğitimi ders saatlerinin yeni değişiklikle 2 saat olarak uygulanacak olması yetersizdir. Ders süresi öğrencilerin kıyafet değişikliğiyle 60, 65 dakikaya düşmekte, bu durum hem öğrencilerin bedensel, ruhsal ve fiziksel gelişimlerini hem de sporcu alt yapısının hazırlanmasını olumsuz etkilemektedir.
- Okullarda spor alanı ve sahaları yetersizdir. Fiziki yapı, derslerin sağlıklı işlenişini engellemektedir.
- Birçok okul, mahalle ve hatta ilçelerde dahi spor alanları yetersizdir.
- Okul spor salonlarının ısınma, temizlik, elektrik ve su giderleri bahane edilerek okul aile birlikleri ve okul yönetimleri tarafından spor salon ve sahaları diğer okul ve halkın kullanımına verilmemektedir.
- Okul sporlarının gelişmesi ve yaygınlaştırılması için 6 saatlik ders dışı egzersiz çalışması yetersizdir. Öğrencilerin spora başlama yaşı düşük olmasına rağmen, beden eğitimi öğretmeniyle tanışma yaşı on yaştır.
- Eğitim sistemi öğrencilerin spor yapmalarını engellemektedir. Okullarda beden eğitimi dersleri amacı doğrultusunda işlenmemektedir. Bunun nedeni, saha salon ve ders araç ve gereçlerinin yetersiz olmasıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü ve yerel yönetimlerce ortak spor planlaması yapılmamaktadır.
- Spor Kulübü sayısı yetersizdir. Spor yarışmalarına katılan sporcu ve takımlara yeterli yolluk ve gündelik ödenmemektedir.

- Öğrencilerin, spora yönlendirilmesi yeteri düzeyde yapılmamaktadır.
- Okullarda yetenek seçimi için gerekli araç ve gereç bulunmamaktadır. Okul dışında öğrencilerin spor yapabileceği saha ve salonlar yetersizdir.
- Okullardaki spor alanları çevre okulların ve halkın kullanımına açılmamaktadır. Spor tesisleri verimli işletilememektedir. Okullardaki spor tesislerinin temizlik, bakım, onarım ve zorunlu giderleri için ödenek sağlanmamaktadır.
- MEB, mahalli spor yarışmalarının giderlerini bile okul bütçelerinden karşılamaya yoluna gitmektedir.
- Sporun yönetiminde, spor eğitimi almış personel görevlendirilmektedir.
- Anadolu güzel sanatlar liseleri ile spor liseleri birleştirilmiştir.
- Millî eğitimde sanat dersleri sadece görsel sanatlar ve müzik eğitimi alanlarında verilmektedir. Bu dersler ilköğretimde haftada 1'er saat zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Ortaöğretimde son düzenlemeyle 9, 10, 11 ve 12'inci sınıflarda görsel sanatlar veya müzik derslerinden sadece biri 1 saat zorunlu okutulmaktadır. Ayrıca mesleki eğitimde ise 9'uncu sınıflarda görsel sanatlar veya müzik derslerinden sadece biri 1 saat zorunlu 10, 11 ve 12'nci sınıflarda ise seçmeli olarak okutulmaktadır.
- Programda yer almayan tiyatro, ders dışı sanatsal etkinlik olarak yaygın bir şekilde gerçekleştirilmekte, yerleşik tiyatrosu bile bulunmayan birçok ilimizde ortaöğretim okulları arasında düzenli olarak tiyatro etkinlikleri yapılmaktadır.
- Sanat alanında meslek sahibi olmak isteyen öğrenciler, ortaöğretimde Anadolu güzel sanatlar liselerine ya da konservatuarlara yönlendirilmektedirler. Bu okullardan Anadolu güzel sanatlar liselerinde sadece resim ve müzik alanlarında eğitim verilmektedir. Konservatuarlarda ise ilk ve ortaöğretimde sadece müzik alanında eğitim verilmektedir. Ülkemizde yeni başlayan bir uygulama olan müzik ilköğretim okulları da, sadece müzik alanında tam zamanlı sanat eğitimi vermektedir. Ortaöğretime ve üniversiteye geçiş için yapılan sınavlarda sanat kültürü hiçbir yer tutmamaktadır.
- Ülkemizde, spor ve sanat alanında eğitim vermekte olan kurumlar mevcut olup, ilerimizin birçoğunda güzel sanatlar ve spor liseleri bulunmaktadır. Türkiye geneli toplam sayı 86 adettir. (Kaynak MEB).
- Güzel sanatlar ve spor liseleri, Anadolu lisesi statüsünde olup güzel sanatlar ve spor eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ilköğre-

tim üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılmaya çalışılmıştır.

- Okulun amacı şu şekilde belirlenmiştir. Güzel sanatlar ve spor alanlarında; İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini, Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını, Türk sanat, kültür ve sporuna katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini, İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini, alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini, Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini, spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlılığını benimseyen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır.

- Bir öğretim yılında güzel sanatlarla ilgili alanların her birine alınacak öğrenci sayısınının 30'u, spor alanına alınacak öğrenci sayısınının ise 90'ı geçmeyeceği hükme bağlanmıştır.

- Özel yetenek gerektiren görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi dersler notla değerlendirilmektedir. Öğrenci velileri sportif, sanatsal çalışmalarına sınav ve not kaygısıyla önyargılı yaklaşmaktadır.

- Beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ve diğer sanatsal etkinlikler için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde tüm okullarımızdaki fiziki durum, tesis ve araç-gereçler yetersizdir.

- Okullarımızda ve okul spor kulüplerinde yapılan spor ve sanatsal çalışmalar için yeteri kadar ödenek ayrılmamaktadır.

- Beden eğitimi öğretmenleri, tek branş üzerinde uzmanlaşmış olmadığı için bir çok branşta çalışma yapmak zorunda kalmaktadır.

- Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik öğretmenlerine, ilgili alanlarda yeterli derecede hizmet içi eğitim seminerleri yapılamamaktadır.

- Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ile işbirliği yeterli düzeyde değildir. Kaynakların ve donanımların ortak kullanımı için kurumlar arası işbirliği bulunmamaktadır.

- Sporun, sanatın ve değerler eğitiminin gelişmesi için, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sosyal kulüp çalışmaları yeterli düzeyde değildir.

- Bayram ve törenlerde geçirilen zaman ve hazırlık evresi çok uzun tu-

tılmaktadır. Resmi törenler için görevlendirilen beden eğitimi ve müzik öğretmenlerinin, görevlendirildikleri süre zarfında okulda sıkıntılar yaşanmaktadır.

- Sanat ve spor alanında rehberlik yapacak eğitim müfettişlerinin sayısı azdır.
- Spor ve sanatla ilgili eğitimlerin ilköğretim 4. sınıftan itibaren verilmesi, yeteneklerin keşfinde ve bu yeteneklerin geliştirilmesinde geç kalınmış bir dönemdir.
- Lisanslı sporcu öğrenci sayısı yetersizdir.
- Milli değerlerle çelişen bir sanatın yaygınlaşması söz konusu değildir. Örneğin müzik eğitiminde seçilen parçalarda halk müziğine yeterince yer verilmemektedir. Ayrıca halkın ürünü olan halıcılık, kilimcilik, oymacılık, bir sanatsal etkinlik olarak benimsenmemektedir.
- Başka kültürlerin etkisinde gelişen sanat, yaratıcılığı yok eder ve taklit yaygınlaşır. Uluslar arası düzeyde sanat eseri ve sanatçı yetiştirememenin temel nedenlerinden biri de budur.

ÖNERİLER

- Sporun tüm dallarına önem verilerek, alt yapı güçlendirilmelidir.
- Toplumun spor bilincinin geliştirilmesi ve sağlıklı toplum için yaşam boyu sporu yaygınlaştıracak alanlar düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmeleri için engelli öğrencilerin de yararlanabileceği uluslar arası ölçütlerde spor birimleri oluşturulmalıdır..
- Millî Eğitim Bakanlığı bütçesi hazırlanırken Millî Eğitim'in spor giderleri için ayrılan ödenek oranı artırılmalıdır. Okullar spor araç ve gereçleri yönünden zenginleştirilmelidir.
- İzcilik eğitiminin tüm eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması yönünde gerekli destek verilmelidir.
- Beden Eğitimi öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarının kontenjanları ve eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği ile planlanmalıdır.
- İllerin gerek spor yaz okulları, gerekse uluslararası spor etkinliklerinde yer alabilmesi için uluslararası standartlarda tesislerin yapımına öncelik verilmelidir.

- Halk kültürünün kurumsallaşması, millileşmesi ve evrenselleştirilmesi için halk oyunları, beden eğitimi ve spor alanları uyumlu kılınarak, çağdaş biçimde yapılandırılmalıdır.
- Yaşam boyu spor için her yaştaki insanların egzersiz yapabileceği spor merkezleri oluşturulmalıdır.
- Yaşam boyu egzersiz geleneği oluşturulmalıdır.
- İllere spor eğitim merkezleri kurulmalıdır.
- Millî eğitim müdürlüğü, spor etkinliklerinin daha sağlıklı ve etkin yapılabilmesi için, özel idare bütçesinden harcama kalemi oluşturmalıdır.
- Okul spor salonlarının ortak kullanımı sağlanmalıdır. Her yıl artan oranda okul spor salonlarının yapımına önem verilmelidir.
- Millî sporculuk kariyeri olan sporcu öğrencilerin kendi okullarında, akademik eğitimlerinde, maddi ve manevi destek görmesi sağlanmalıdır.
- Ortaöğretimde beden eğitimi dersi müfredatına “uygulamalı beden eğitimi ve spor dersi”nin haricinde, “antrenman bilgisi, spor ve beslenme, sporda sakatlıklar ve ilk yardım” gibi teorik konulara yer verilmelidir.
- Millî bayramlarda, törenlerde, yarışmalarda görev alacak öğretmenler için, lig heyeti norm kadrosu oluşturulmalıdır.
- Spor araştırma merkezleri kurulmalıdır.
- Beden eğitimi ve spor yüksekokullarının standartları eşit hale getirilmelidir.
- Her okulda bir beden eğitimi öğretmeni atanmalıdır. Bu süreçte haftalık ders saati sayısı artırılarak, alan öğretmenleri görevlendirilmelidir.
- Eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerine, beden eğitimi özel öğretim dersi konulmalıdır.
- Beden eğitimi ve spor Yüksek okullarında, hakemlik bölümleri oluşturulmalıdır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerini yetiştiren kurumların programları, öğrencilerin yaş düzeylerine uygun gelişimleri dikkate alacak şekilde hazırlanmalı ve buna uygun nitelikte öğretmenler yetiştirilmelidir.
- Ders dışı eğitim çalışmalarında okulun bir ders yılındaki toplam ders saati sayısının % 5’ini geçemeyeceği ile ilgili sınırlandırmaya son verilmelidir.

- Yazılı ve görsel basın; sportif ve sanatsal çalışmalar konusunda, teşvik edici yayınları yeteri kadar yapmalıdır.
- Beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ve diğer sanatsal etkinlikler için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde tüm okullarımızdaki fiziki durum, tesis ve araç-gereçler yeterli hale getirilmelidir.
- Millî saz aletleri çağdaş normlara göre standartlaştırılmalıdır.
- Spor ile müzik arasında uyumluluk sağlayacak ritim ortaklığı sağlanmalıdır.
- Sanat gelişimi ile toplumsal değişim arasında uyum sağlanmalıdır.
- Sanat eğitimi kapsamında tüm sanatlara yer verilmelidir.
- Sanat eğitiminde, duygusal zekâyı geliştirici teknikler uygulanmalıdır.
- Öğrencilerin zorunlu ders saatleri dışında, serbest zamanlarını sanatsal etkinliklerle yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Güzel sanatlar liseleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Okul sosyal kulüplerinin sayısı artırılarak aktif hale getirilmelidir.
- Öğrenci velilerinin bilinçlendirilerek sportif ve sanatsal çalışmalar ile değerler eğitimini desteklemeleri sağlanmalıdır.
- Okullarımızda yapılan egzersiz çalışmaları, ders saati olarak artırılmalıdır.
- Okul idarecileri ile öğrenci velileri ve öğretmenler, sınavlardan daha ziyade değerleri ön plana çıkarabilmek için çalışmalar yapmalıdır.
- Yerel ve uluslararası yarışmalara teşvik amacıyla, öğrenciler maddi ve manevi olarak desteklenmelidir.
- Öğrencilerin spor müsabakalarına katılımıyla ilgili olarak okullar ve gençlik ve spor il müdürlüğü arasındaki işbirliği, sıkı bir şekilde oluşturulmalıdır.
- Spor, sanat ve beceri eğitim mekânları, çok yönlü olarak okulların yakınlıklarına göre “ortak kullanıma uygun mekânlar olarak” yapılandırılmalıdır.
- Her okula veya her ilçeye semt spor sahaları ve sanat merkezleri yapılmalı ve bu tesisler öğrenciler ile halkın hizmetine sunulmalıdır.
- Millî eğitim müdürlüğü, üniversite, belediye, gençlik ve spor müdürlüğü ile diğer kamu ve özel kuruluşlar işbirliği yaparak, öğretmenlere spor,

sanat, beceri ve değerler eğitimi konularındaki yeni gelişmeler, hizmet içi kurslar yoluyla aktarılmalıdır.

- Düzenlenen etkinlikler ve sportif faaliyetlerde, sponsorluk yasaasının daha etkin uygulanması sağlanmalıdır.
- Güzel sanatlar fakültelerini ve eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerini tercih edecek öğrencilerin, üniversite sınavlarına girmeden yetenek sınavı ile bu fakültelele girişleri sağlanmalıdır.
- Güzel sanatlar ve spor liselerine öğrenci alımı kısa süreli tek bir sınavla olmamalı, uzun bir süreç içinde öğrenci, öğretmen ve velinin katılımı olan bir eğitim sürecinden sonra olmalıdır.
- Uydu kent, site, toplu konut projelerinde yerel yönetimler ve il milli eğitim müdürlükleri koordinasyonunda okul, spor salonu, kültürel ve sanatsal mekânların da bulunması yasal zorunluluk haline getirilmelidir.
- Sanat ve spor alanında rehberlik yapacak eğitim müfettişleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi için oldukça önemli aktörlerdir. Bakanlığın eğitim müfettişi alımında, özellikle bu branşlarda müfettiş alması sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır.
- Lisanslı sporcu öğrenci sayısının arttırılması için gençlik spor müdürlüğü ile koordineli çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Doğan İ,** (2002) *Sosyoloji*, Kuramlar ve Sorunlar PEGEM Yayıncılık
- Duman T, Karakaya N & Yavuz N,**(2001) *Vatandaşlık Bilgisi*, Gündüz yayıncılık, Ankara
- Erden M & Akman Y,** (1998) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme* Arkadaş yayınevi, Ankara
- Güngör E,** (1998) *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Yayınevi, İstanbul
- Kanad H. F. ,** (1951), *Deneyisel Pedagoji II*, Örnek Matbaası, Ankara
- Kirschenbaum H** (1995), *100 ways to enhance values and morality in schools and youth setting*, Massachusetts
- Kerschensteiner G.,** (1954), *Karakter kavramı ve karakter terbiyesi*, Örnek Matbaası, Ankara
- Leming J .S,** (2000), *Teaching values in social studies education*
- Lickona T,** (1992) *Educating for character*, New York
- MEB,** (2005), *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara

Naylor D& Diem R, (1987) Elementary and middle school social studies, New York

Ryan K, (1991) Moral and values education, Pergaman pres

Simon S.B, Leland W.H & Kirschenbaum H, (1972), Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and student, New York

Yüksel S, (2005), Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program, Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi, 5(2)

PSİKOLOJİK DANIŞMA, REHBERLİK VE YÖNLENDİRME

PSİKOLOJİK DANIŞMA, REHBERLİK

Kuramsal Bilgi (Özet)

http://www.pskoweb.com/rehberlik_tanim.html sitesinden derlenerek hazırlanmıştır.

“Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları, modern eğitimin çok önemli bir parçası haline gelmiş faaliyetleri ifade eden terimlerdir. Özellikle rehberlik sözü daha 1938’lerde okul müfredat programlarımızda geçmiş olmakla beraber, daha çok 1950’lerden sonra sıkça konuşulup tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle 1970’den buyana da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “uzman” kişilerce yürütülen ayrı bir “yardım” ve “ihtisas” faaliyeti olarak okul eğitim programlarımızda yer almış olduğu memnuniyetle görülmektedir.”(Mertol;1998)

Aslında, bilen bir kimsenin bilmeyen kimseye yardımı, yol göstermesi, insan toplumları kadar eskidir. Yani rehberlik ve danışma kavramı, toplum yaşamının bünyesinde mevcuttur. İnsanoğlu öteden beri yabancı olduğu bir durumla karşılaşınca veya bir derdi olunca, güvendiği birine derdini açması, sorun hakkında ondan fikirler alması, toplumsal yaşamda insan ilişkilerinin önemli bir yanını teşkil etmektedir. Kişi güvendiği birisine derdini açıp anlatmakla, sorunla ilgili yeni bilgiler, görüşler, soruna yeni bir bakış açıları kazandırabilir. Problemin karanlıkta kalmış yönlerini daha iyi görmeye başlayabilir. En azından içini boşaltıp baskıdan kurtulmuş, rahatlamış olabilir. Güvendiği kişinin akılcı, moral ve güç verici tavır ve sözleri sonucu kendinde yeni bir dayanma gücü bulup, sorunla uğraşma azmi kazanmış olur.

“Duyan ve düşünen canlı bir varlık olarak her insan, günlük yaşantısında birçok problemlerle karşılaşır durmaktadır. Aile-içi, meslek -içi toplumda kişiler arası ilişkilerde ya da kendi iç dünyasında birçok sevinçleri, üzüntüleri, düşünceleri, kaygı ve heyecanları olup durmaktadır. Bazı tercihler yapmak, karalar almak, yeni uyumlar sağlamak durumundadır. Sorunların birçoğunu kendi imkânları ile uygun bir çözüme kavuşturabilir. Ama bazılarının karşısında da kendini köşeye kısılmış hissedebilir. Ya problemin çeşitleri, yönleri hakkında yeterli bilgiye, gerekli tecrübeye ve moral gücüne sahip değildir, ya da kendini iyi tanımamaktadır. Bu çabalarda kişinin dışarıdan birinin, “bilen” birinin yardımına ihtiyaç duyacaktır.”(Tan;1992)

Rehberlik Nedir? Rehberlik, seçimler ve uyum yapmada, problem çözümede bir kişinin ötekine verdiği yardımdır. Rehberlik, problem çözebilme-

si, bağımsız hale gelebilmesi ve içinde yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olabilmesi için bireye verilen yardım sürecidir.

Rehberlik, demokratik ortam içinde bireyin kapasite ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmeyi amaçlayan ve uzman kişilerce verilen ve tüm eğitim programının bir parçası olarak sunulan hizmetlerdir.

Rehberlik, kendini anlaması ev okul ve topluma en iyi uyum yaparken kendi kendini yönetebilmesi için, bireylere yardım etme sürecidir.

Rehberlik, kendini ve kendi dünyasını anlaması için bireye yardım etme sürecidir.

En geniş anlamda rehberlik, bir insanın başka bir insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi bir biçimde yaşamasına, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardımlardır.

Buraya kadar yapılan açıklamalarda rehberliği şöyle tanımlayabiliriz: ”Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru tercihler yaparak kendini gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.

Yardım kavramı ile kastedilen tavsiye vermek, akıl öğretmek, bireyi doğru olduğu varsayılan bir hareket tarzı benimsemeye ve uygulamaya zorlamak olmayıp, onun çeşitli seçenekleri tanımada ve en uygun olanı seçmesi için gerekli değerlendirmeyi yapabilecek hale gelmesine çalışmaktır.

Rehberliğin Temel Taşları: Rehberlik bir süreçtir. Rehberlik bir anda olup biten bir iş değildir. Rehberlik çalışmalarının etkili sonuçlar vermesi bir süre gerektirir. Rehberlik hizmetleri süreklidir, sadece okulda değil insanın bulunduğu her yerde vardır.”(Kepçeoğlu; 1992).

“Rehberlik bireye yardım etme sürecidir. Rehberlik yardımı psikolojik bir yardımdır, yol gösterme, öğüt verme, bilgi yardımı değildir. Rehberlikte hem yardım eden hem de yardım alan önemlidir. Bunlar arasındaki ilişkiler tek yönlü değildir, her iki tarafın istekliliği ve gönüllülüğü esastır.”(Kepçeoğlu; 1992).

“Rehberlik yardımı bireye dönüktür. Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği birey öğrencidir. Her öğrenci geliştirilebilecek kapasiteye sahiptir.

Bunun için, günümüzde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı yanını oluşturur. Rehberlik anlayışında genel olarak birey değerlidir. Rehberlikte bireyin gücüne güvenilir.

Bireye yardım edildiği takdirde kendi kendine yeterli hale gelebilir. Rehberlik bilimsel ve profesyonel bir yardımdır. Rehberlik yardımının dayandığı bilimsel ilkeler ve yöntemler vardır. Onun için, rehberlik hizmetleri bu alanda yetişmiş uzman kişilerce profesyonel bir düzeyde sunulduğu takdirde etkili olabilir.

Rehberliğin esası bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Kendini gerçekleştirme psikolojik danışma ve rehberlik yardımını tüm boyutlarını içine alan bir kavramdır.”(Kepçeoğlu; 1992)

Türkiye’de Rehberliğin Gelişimi

İlk defa 1953–1954 ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagojik ve Özel Eğitim Bölümünde rehberlik, bağımsız bir ders olarak programda yer almıştır.

1953 yılında Amerikalı eğitim uzmanlarının girişimleri ile 1953 yılında eğitimde kullanılacak ölçme araçlarını geliştirilerek Talim ve Terbiye Dairesi’ne bağlı “Test ve Araştırma Bürosu” kurulmuştur.

1955 yılında İstanbul’da, 2956 yılında Ankara’ da Deneme Lisesi’nin ders programları rehberliği esas alan bir eğitim anlayışıyla hazırlanmış ve uygulanmaya geçilmiştir.

1959 da İstanbul ve İzmir’de daha sonra diğer illerimizde rehberlik ve araştırma merkezleri açılmıştır.

1960’dan sonra ülkemizde planlı kalkınma dönemi başlamıştır. 1969 yılı içinde, öncelikle öğrenci sayısı fazla okullardan başlamak üzere mesleki rehberlik, yöneltme hizmetini görececek personelin yetiştirilmesine ve faaliyete geçmesine başlanmıştır.

Rehberlik konusu ilk olarak 7. Milli Eğitim Şurası’nda ele alınmıştır. Milli Eğitim Şurası’nda programların a)Yükseköğretime b)Mesleğe ve Hayata c)Hem yükseköğretime hem mesleğe ve hayata hazırlamak üzere çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Milli Eğitim Şurası’nda aynı görüşü benimsemiş ve orta öğretimin birinci sınıfı “ yöneltme sınıfı ” haline getirilmiştir.

1970 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi” orta dereceli okullarımızda rehberlik servislerinin kuruluşu ve görevi ile ilgili esasları hazırlayıp 24 okulda uygulamaya geçmiştir.

1974 yılında toplanan 9. Milli Eğitim Şurası’nda rehberlik çalışmalarının

amaç ve tekniklerinin ayrıntılı olarak belirten bir rapor tartışılmış ve bu raporda sözü edilen görevlerin yürütülebilmesi için programlarda iki saatin rehberliğe ayrılmasına karar verilmiştir.

Ülkemizde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1981 yılında yüksek öğretimde yapılan yeni düzenlemeler sonucunda P.D.R. alan eğitiminde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı içinde yerini almış, P.D.R. lisans programları başlatılmıştır.

Eğitsel Rehberlik

Kişinin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim türünü seçmesi ve bu alanda başarılı olması, dolayısıyla kişiliğini geliştirmesi için, ona götürülen düzenli ve sürekli yardıma “eğitsel rehberlik” denmektedir. Eğitsel rehberlik hizmetleri; koruyucu, önleyici ve geliştirici hizmet boyutlarında sürdürülmektedir. Bu hizmetlerin bir bölümü, kimi dönemlerde daha çok önem kazanmakta ise de bunlara genelde her öğrenci, öğrenim yaşamının hemen her evresinde gereksinim duymaktadır. Örneğin öğretim yılı ve yarıyıl başında, yarıyıl ve yılsonunda öğrencilerin eğitsel rehberliğe daha çok gereksinimleri olabilmektedir. Yakın bir ilginin eşliğinde öğrencilere verilecek eğitsel bilgiler, onları birçok uyumsuzluklardan kurtarabilmekte; öğrencinin okulu bırakma, başarısızlıklarının suçunu başkalarına atma gibi tepkilerinin önüne geçebilmektedir.

Eğitsel rehberlik hizmetlerinin en yararlı yanını, eğitsel bilgi verme oluşturmaktadır. Grup yaklaşımında kullanılan tekniklerden biri olan “bilgi verme” tekniğini kullanarak, her rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmeni, eğitsel rehberlik hizmetlerinin birçoğunu gerçekleştirebilmektedir.

Eğitsel rehberlik hizmetleriyle; öğrencilerin okula ve yakın çevreye alışmaları, verimli çalışma yollarını öğrenmeleri, çalışma alışkanlığı edinmeleri, üst eğitim kurumlarını tanımaları ve bunlarla ilgili seçimleri yapmaları, kararları vermeleri sağlanmalıdır.

Eğitsel Rehberliğin Yararları

Okula ve Yakın Çevreye Alışmayı Sağlama: Okulda ve yakın çevrede kendilerinden beklenen uyumu gösterebilmeleri, öğrencilerin öncelikle okula, okulda ve yakın çevrede karşılaşacakları yeni durumlara uyumlarına bağlı bulunmaktadır. Bu hizmetin, öğrencilere kayıt-kabul ile ilgili yardımlarla başlatılıp, okul yapısını, kurallarını ve yakın çevreyi tanıtmaya

sürdürülmesi gerekmektedir. Okula ve yakın çevreye alışmaları konusunda öğrencilere verilmesi gereken bir başka hizmet, ders programlarını ve ders dışı etkinlikleri tanıtmaya olacaktır.

Bundan sonra sıra, her öğrenci için bir eğitim planı hazırlamaya gelmektedir. Önemli bir karar işi olan eğitim planlaması, öğrencinin belli bir öğrenim süresi içinde alması zorunlu olan derslerle, seçimsel dersleri ve ders dışı etkinlikleri içermektedir. Eğitim planı hazırlama evresinde, eğitsel rehberlik ve meslek rehberliği iç içe girmektedir. Özellikle, yöneltme sınıfı olarak kabul edilmiş bulunan 9. Sınıfta öğrenci, derslerini seçerken belli bir meslek grubuna da yönelmiş olacaktır. Bu nedenle öğrencinin uzun süre geçerli olabilecek bir eğitim planı yapabilmesini sağlamak için ona yetenek, ilgi, tutum ve başarıları, zorunlu ve seçimsel dersleri, eğitici kol çalışma olanakları tanıtılmalıdır.

Verimli Çalışma ve Tam Öğrenmeyi Sağlama: Öğrencilere, ilköğretim sınıflarında verimli çalışma; doğru anlamlı ve hızlı okuma, okuduklarını tam olarak anlama ve anlatma becerisini kazandırmak, eğitsel rehberlik konularının başlıcalarını oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra zamanlarını ders çalışmakla geçirmelerine karşın, yeterince başarılı olamayan öğrencilere, ileri sınıflarda da rastlanmaktadır. Birçok öğrencilerin çalışma ve dinleme zamanını iyi ayarlamadıkları; kalıcı öğrenmeyi sağlayan yöntemleri bildikleri ve bu nedenle çalışmalarından bekledikleri verimi elde edemedikleri için, derslere karşı ilgisizlik ya da yılgınlık geliştirdikleri görülmektedir.

Üst Eğitim Kurumlarını Tanımayı Sağlama: Bu hizmette öğrencilere, okudukları okulu bitirince gidebilecekleri üst okulları tanıtmaktadır. Bir okulu bitirenlerin bir bölümü hayata atılırken, bir bölümde öğrenimlerini sürdürmek isteyecektir. Bu öğrencilere hangi okulların açık olduğunu; bu okullara giriş koşulları; okulların eğitim süreleri eğitim harcamalarının yaklaşık olarak tutarı, hangi mesleğe hazırlandıkları; kredi ve burs olanakları; okullara giriş için başvuru formlarının nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgiler sağlanmalıdır. Eğitim kuruluşlarına ilişkin bilgiler, birçok yoldan sağlanabilmektedir. Bu yolların başta gelenlerinden biri yazılı bilgi toplama. Yazılı bilgiler, üst eğitim kurumlarını tanıtan kitap, kitapçık, dergi ve gazetelerden; kurumlardan kurumların bağlı olduğu Bakanlıklardan sağlanabilmektedir.

Yükseköğretim için, üniversitelerin yayınladığı kataloglar ile yazarlarca bu amaçla hazırlanıp yayımlanan kaynaklardan yararlanabilmektedir.

Paralı, parasız okullara giriş sınavları, sınavların tarihleri ve koşulları

hemen her yıl değiştiği için, rehber öğretmenler, sınıf rehber öğretmenleri, her yıl yeni ve doğru bilgileri sağlayıp, zamanında öğrencilere iletmelidir.

Eğitim kurumlarına ilişkin bilgi sağlamanın ikinci bir yolu, bu amaçla özel toplantılar düzenlemektir. Bu toplantılarda aynı anda çok sayıda kişi, çağrılan yetkililerinin tanıtıcı konuşmalarından; film, slayt gibi gösterilerden; teybe alınmış konuşmalardan yararlanabilmektedirler.

Eğitim kurumlarını görmek, üst kurumları tanımak için başvurulacak yollardan bir başkasıdır. Okulu bitirenlerin gidebilecekleri okullardan, gidilme olanağı bulunanlara öğrenciler gruplar halinde götürülerek onlara bu okulların maddesel yapısına ilişkin zengin yaşantılar kazandırabilmektedir. Öğrenciler verilen üst eğitim kurumlarını tanıma hizmetleri, bir yanıyla eğitsel rehberlik; öbür yanıyla da meslek rehberliği görünümündedir. Çünkü üst okul, aynı zamanda bir mesleğe hazırlayan okul olabilmektedir. Bu nedenle bu konu bir yerde, meslek rehberliği konusu olarak da algılanabilmektedir. Olanak varsa, öğrenciler eğitsel rehberlik ve meslek rehberliği çerçevesinde, bireysel ve grupta psikolojik danışma da uygulanmaktadır.

Mesleki Rehberlik

Öğrenim seçimi, meslek seçimi insan hayatını şekillendiren öğelerdir. Her insan okul öncesi yıllardan itibaren ileride ne olacağını düşünür, geleceği hakkında bazı planlar kurar. Başlangıçta tamamen duygusal ve hayal olan meslek seçimi yaş ilerledikçe daha gerçekçi temellere dayandırılmaya başlar.

Ancak gençlerin çoğu temel eğitim ya da orta öğretimi bitirip, meslek seçme konusunda kesin bir karar verme durumunda kaldıkları zaman şaşkınlığa düşmekte ve çoğu kez bütün hayatlarını geçirecekleri uğraşı alanlarının seçimi tesadüflere bırakmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ve toplumun insan gücü ihtiyacını dikkate almaksızın yaptıkları seçimler hem kendilerini ve yakınlarını hayal kırıklığına uğratmakta hem de toplumun kalkınması bakımından ihtiyaç duyulan insan gücünün israfına yol açmaktadır. Öğrencilerin gerçekçi olmayan seçim yapmalarının nedenlerinden biri, onların çalışma dünyasından yeterince haberdar olmamalarıdır.

İşte mesleki rehberliğe burada ihtiyaç doğmaktadır. Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre onları yönlendirerek, o alanda eğitim almalarını sağlamayı amaçlıyor. Öğrenciye mesleksel bilgiler vererek onları yönlendirme işi olarak tanımlanabilir.

MEVCUT DURUM

- Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri genel olarak öğrenci, okul ve aile tarafından akademik tercih danışmanlığı olarak algılanmakta psikolojik danışmanlık boyutu göz ardı edilmektedir. “Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri” ifade edilirken; bu hizmetlerin kişisel, sosyal ve mesleki rehberlik boyutlarının her üçünün de eşit önemde hayati ve fonksiyonel olduğu bilinmelidir.
- Ülke genelinde % 40’ı alan dışından olmak üzere 14.640 rehber öğretmen ve 205 RAM bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin 1.037’si RAM’larda görev yapmaktadır.
- Dünyada ilk olarak etkin kriz yönelimli klinik modelin benimsendiği bir anlayış ile geliştirilen rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, günümüzde artık problemleri ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlayan, önleyici ve **koruyucu rehberlik** olarak ön plana çıkmaktadır.
- Başlarda uzman odaklı olarak verilen bu hizmetler son yıllarda konu, öğretmen merkezli olarak verilmektedir. Kapsamlı **gelişimsel rehberlik** modeli ile sınıf rehber öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin rehberlik bağlamındaki görevleri giderek önem kazanmıştır.
- Çağdaş eğitim anlayışında okullar sadece öğrencilere bilgi aktaran değil, aynı zamanda onları bilişsel, duygusal, sosyal açıdan yaşama hazırlayan kurumlardır. Öğrenci ile ilgili tüm kesimlerin (veli, öğretmen, yönetici, akran vs.) işbirliği içerisinde koordineli olarak çalışması bu hizmetlerin başarıya ulaştırılmasında önemlidir. Bu nedenle “**tamamlayıcı rehberlik hizmetleri**” ve **konsültasyon (müşavirlik)** rehberlik türü ağırlık kazanmıştır.
- Her ne kadar rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin faydası kabul görse ve toplumun yaygın kesimlerinden bu servise ulaşma ve hizmetlerinden faydalanma talepleri gelse de gerek okullarda gerekse RAM’larda kadro eksikliği, bu hizmetlerin yaygın ve etkili verilmesi önünde önemli bir engel teşkil etmektedir.
- Anaokullarında rehber öğretmen kadrosu bulunmamakta ve anasınıflarındaki öğrenci sayısı rehber öğretmen normunun belirlenmesinde hesaba katılmamaktadır. Bu durumda erken yaşlarda yapılmasında fayda olacak kimi tanılama çalışmalarının ileriki yaşlara ötelenmesine neden olmaktadır.
- İlçe düzeyinde oluşturulan RAM’lar ilçenin iş yükünü kaldırmada yetersiz kalmaktadırlar.

- RAM'ların mimarisi ve donatımında büyük farklılıklar görülmekte, birçok RAM görevlerini sağlıklı yapmalarını sağlayacak araç-gereç ve donanımdan yoksun olarak hizmet vermeye çalışmaktadır.
- RAM'lar ile okul yönetimi ve okul rehberlik servisleri arasında sağlık ve düzenli bir işbirliği sağlanamamaktadır.
- Yeni haftalık ders çizelgesinde rehberlik ve sosyal etkinlikler dersinin 1-5 sınıflar arası kaldırılmış olması ve serbest etkinlik dersinin içinde rehberlik etkinliklerine kaç saat ayrılacağına belirsiz bırakılması başlı başına bir sorundur.
- İlköğretimde PDR normu belirlenirken ikinci kademe öğrenci sayıları esas alınırken mahkeme kararı ile bu sayıya birinci kademe öğrencilerinin de ilave edilmesi rehber öğretmen açığını bir anda katlanarak büyümesine neden olmuştur.
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen, çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, eğitim programcısı, ölçme ve değerlendirme uzmanı gibi personelin istihdamı sağlanamamaktadır.
- PDR hizmetlerinin amaç ve işlevlerinin anlaşılmasında okul içi ve okul dışı unsurlar arasında ortak bir anlayış oluşturulamamıştır.
- Sisteme alan dışı rehber öğretmen atanması ile okullarda sunulan rehberlik hizmetlerinin niteliğini etkilemiştir.
- RAM'ların rehber öğretmenler açısından çekici olmaması(özellikle özlük hakları bakımından) nedeniyle yeterli sayıda, nitelikli ve istekli rehber öğretmenler RAM'larda görevlendirilememektedir.
- Okullarda çalışan PDR öğretmenlerinin çalışma saatlerinin belirlenmesinde keyfi uygulamalar gözlenmektedir.
- Birçok okulda rehber öğretmen müdür yardımcısı gibi değerlendirilmekte ve görevi olmayan işleri yapmaları istenmektedir.
- Ortaöğretim kurumları için açılan yurtlarda rehber öğretmen kadrosu bulunmamaktadır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı arasındaki Protokol kapsamında verilen kimi işler (Çocuk mahkemelerinin vermiş olduğu kararların uygulanması gibi) RAM'ların iş yükünü artırmakta, diğer taraftan bu üç kurum arasındaki koordinasyonsuzluğun sıkıntılarını RAM'lar çekmektedir.
- İlköğretimden ortaöğretime yönelik yapılan yöneltme ve yönlendir-

me çalışmaları sistemin kurgulanmasından kaynaklanan kimi eksiklikler nedeniyle formaliteden öteye gidememektedir.

- Merkezi sınav sistemlerinde sık sık yapılan değişiklikler öğrencilere yapılan rehberlik çalışmalarını güçleştirmektedir.
- Toplumumuzda mesleki ve teknik eğitimin önemi yeterince anlaşılmamıştır. Bu sebeple yönlendirme hizmetlerinde, öğrencilerin ilgi duyduğu, yetenekli olduğu alan ve meslekler yerine çevrenin beklediği alanlara yönlendirilmesi beklenmektedir.
- Birçok okulda öğrencilerin akademik başarı dışındaki yeteneklerini ortaya çıkaracak ortam ve araç-gereç bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrenciyi keşfetme işi güçleşmektedir.
- Öğretimin, eğitimden daha ön planda tutulması, başta rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olmak üzere, özel eğitim, sanatsal ve sportif faaliyetler ve sosyal etkinliklerin ikinci planda kalmasına sebep olmakta bu durumda öğrencinin fiziksel ve ruhsal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Özel eğitim konusunda diğer öğretmenlerin rehber öğretmenlerden beklentileri makul değildir. Hatta başarısız öğrencilerin “öğrenme güçlüğü var” veya “dikkat eksikliği var” gibi iddialarla tanılama için, RAM'lara gereksiz olarak yönlendirildiği görülmektedir.
- Okullarda görevli sınıf ve branş öğretmenleri özel eğitim, rehberlik ve yönlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir.
- Bireyi tanımayla ilgili ölçme araçlarının birçoğu norm olma özelliğini yitirmiş durumdadır. Geçerli, güvenilir ölçme araçlarına olan ihtiyaç giderilememiştir.
- Kullanımı sertifika gerektiren kimi araçlar, bu amaçlı eğitimlerini tamamlamış sertifikalı öğretmen olmadığı için kullanılamamaktadır.
- E-okul sisteminde yer alan bilgilerden rehber öğretmenin görevini kolaylaştıracak kısmı, bu öğretmenlerin kullanımına açılmamaktadır.
- Okullarımızda şiddet, zararlı madde bağımlılığı, çeteleşme giderek artmaktadır.
- Parçalanmış aile sayısındaki artış, sorunlu öğrenci sayısını da artırmaktadır.
- Ekonomik krizler ve başka nedenlerle işini, statüsünü kaybeden ailelerin çocuklarında uyum sorunları yaygın bir şekilde görülmektedir.

- Bilişim ve iletişim araçlarının güvenli olmayan kullanımındaki artış çocuklarımızı tehdit etmektedir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma programlarının yerel düzeye adapte edilmesinde sorunlar yaşanmaktadır.
- Kız ve erkek öğrencilerin PDR hizmetlerinde aynı cinsten öğretmen bulamamaları, danışmanlık hizmetlerini sekteye uğratabilmektedir.
- PDR öğretmenleri arasında ilköğretim, ortaöğretim, okulöncesi gibi uzmanlaşmaların olmayışı sorunlara neden olmaktadır.
- PDR alanında öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının ülke genelinde uyguladıkları standart bir program bulunmamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, mezun oldukları okula göre farklı uygulamalar sergileyebilmektedirler.
- Üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocuklar, Türk Milli Eğitim Sisteminde yeterince değerlendirilememektedir. Bilim sanat merkezlerinde yeterince kontenjan bulunmadığı gibi buralara yapılacak öğrenci seçiminde kullanılan test ve testörlerde yetersizlikler bulunmaktadır.

ÖNERİLER

- PDR hizmetlerinin amacı ve önemi konusunda okul içi ve okul dışı paydaşların etkin bir şekilde eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile RAM'ların toplum nezdinde bilinirliğini artıracak tedbirler alınmalıdır.
- PDR alanına alan dışında öğretmen atanmasına son verilmelidir. Branş dışı ataması yapılan öğretmenlerin eksiklikleri, hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile giderilmelidir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarına, ortaöğretim öğrenci yurtlarına ve yaygın eğitim kurumlarına rehber öğretmen normu verilmelidir.
- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına öğrenci ve kursiyer sayısına bakılmaksızın, en az 1 rehber öğretmen olacak şekilde düzenleme yapılmalıdır.
- Örgün eğitim kurumlarında bir okulda erkek ve kadın PDR öğretmenin aynı anda bulunmasına ve görev yapmasına özen gösterilmelidir.
- RAM'larda görev almak ekonomik açıdan daha cazip hale getirilerek nitelikli öğretmenlerin bu kurumlarda görev almaları özendirilmelidir.

- RAM’larda yönetmelik gereği atanması gereken unvanlara (psikolog, eğitim programcısı, ölçme değerlendirme, özel eğitimci, çocuk gelişimci, sosyal çalışmacı ve fizik tedavi uzman vb.) atamalar eksiksiz yapılmalıdır.
- PDR alanında görev alacak öğretmenlerin okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim gibi alanlarda uzmanlaşması sağlanmalı veya atama öncesi görev alacağı kurumun ve öğrencilerin özellikleri hakkında eğitimler verilmelidir.
- Her ilçede o ilçenin iş yükü de dikkate alınarak yeteri sayıda ve özellikle RAM açılmalıdır.
- RAM’ların fiziki koşulları iyileştirilmeli, bina bölümlerinde bulunması gereken oda ve bürolara standart getirilmelidir. RAM’lar görevlerini sağlıklı yapmalarını sağlayacak her türlü araç-gereç ve donanımla donatılması sağlanmalıdır.
- Okullarda eğitim öğretimin devam ettiği saatler içinde PDR öğretmenlerinin okulda bulunmaları sağlanmalıdır.
- PDR öğretmenlerine dış kurumlardan gelen işler standarda kavuşturulmalıdır. MEB ile Adalet Bakanlığı arasında danışmanlık tedbiri uygulamalarında yapılacak işbirliği çalışmalarında ilgili diğer uzman kişi ve kuruluşların görüşleri alınmalıdır.
- Denetimli serbestlik tedbir kararları uygulama takibi hizmetinin öğrenim çağı ile sınırlandırılması, öğrenim çağının dışındaki gençlere bu hizmetin çeşitli Bakanlıklarla işbirliği yapılarak oluşturulacak birimler tarafından verilmelidir.
- Üst öğrenim kurumlarına yerleştirme sistemleri çok sık değişmemelidir. Yönlendirme çalışmalarında öğrencinin sınav başarısı veya akademik başarısının yanı sıra ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Yönelme öneri formlarında “güzel sanatlar eğitimi” ve “mesleki ve teknik eğitim” başlıkları detaylandırılmalı ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için de bir bölüm oluşturulmalıdır.
- Okul öncesinden başlamak üzere eğitim süreci boyunca bir rehberlik komisyonu vasıtasıyla öğrencinin tüm akademik, zihinsel, sosyal gelişimi izlenmeli; veriler değerlendirilmeli ve öğrenci **en uygun** bir üst eğitim-öğretim kurumuna yönlendirilmesini sağlayacak ve geçerliliği olan bir sistem kurulmalıdır.
- Özellikle sağlıklı bir yönelme yapılabilmesi için bireyi tanımayla ilgili ölçme araçlarının güncellenip, geçerlilik ve güvenilirliği yüksek, norm

çalışması yapılmış psikolojik ölçme araçlarının kullanılmasına öncelik verilmelidir.

- Üst öğrenim kurumlarına yapılan sınavlı yerleştirme sistemlerinde sık sık değişikliğe gidilmemelidir.
- “Meslek Bilgi Sistemi” çalışması güncellenerek daha geniş kitlelere ulaşacak şekilde yürütülmesi sağlanmalı ve meslek liseleri özendirilmelidir.
- Özel eğitime ihtiyacı olan (kaynaştırma) öğrencisi bulunan öğretmenler, sene başında özel eğitim uzmanlarınca hizmetiçi eğitime alınmalıdır.
- Bütün öğretmenlere derslerin planlanması, öğrenci değerlendirme, öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri, rehberlik hizmetleri, öğrenci yönlendirme vb. konularda düzenli eğitimler verilmelidir.
- Okul rehberlik hizmetleri ile RAM'lara erişimi artırmak için gerekli tanıtım ve bilgilendirme faaliyetlerinin sayısı ve niteliği artırılmalı, bu tanıtlara öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımı sağlanmalıdır.
- E-okul sistemindeki rehberlik modülü, rehber öğretmenin erişimine açılmalıdır.
- Şiddet, madde bağımlılığı ve olumsuz davranışlarla mücadelede önleyici rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmelidir.
- Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Modeli, uygulamaya geçirilmelidir.
- Okullarda öğrencilerin kendini gerçekleştirebilecekleri ve yeteneklerini sergileyebilecekleri etkinliklere ağırlık verilmeli, bu anlamda okullarda görülen alt yapı, ortam ve donanım eksiklikleri hızla giderilmelidir.
- Serbest etkinliklerin, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sınıflar bazında değil gruplar bazında olması sağlanmalıdır.
- Bilişim ve iletişim araçlarının güvenli olmayan kullanımındaki artışını engellemek için güvenli kullanım ile ilgili gerekli bilgilendirme çalışmalarına, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında öncelik verilmelidir. Bu alanda MEB ile RTÜK arasında iletişim sağlanmalıdır.
- Ülke genelinde, özellikle göç alan bölgelerde eğitim bölgelerinin risk haritaları çıkartılmalı, okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma programlarının bu risk haritalarına göre düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Bilim sanat merkezleri, yapı, işleyiş, donanım ve kadro yönünden güçlendirilmelidir.

- Üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde görev alacak uzman eğitimciler yetiştirilmelidir.
- Psikolojik danışmanlık hizmetleri için kullanılan zekâ ve projektif testler ile WPPSI (çocuklar için zekâ ölçeği) gibi testlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Kepeçoğlu, Muharrem.(1992) Psikolojik Danışma Ve Rehberlik. Ankara: Yayınevi,1992

MERTOL,Şengül; ERGİN,Hatice; ERSOY,Saniye.(1998) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ders notları. İstanbul: İÜ Edeb. Fak. Eğit. Bil. Böl. Ders Notları, 1998

Tan, hasan, (1992) “psikolojik danışma ve rehberlik” milli eğitim basımevi, İstanbul

YÖNLENDİRME

Öğrenim süreci içinde öğrenciler; ders, sosyal ve eğitsel çalışma, kurs, iş ve meslek seçimi gibi kararlar vermek durumunda kalırlar. Bu aşamalarda öğrencilerin etkili karar verebilmeleri, ancak, resmi ve özel yönlendirme etkinlikleriyle, küçük yaşlardan itibaren bilgi ve farkındalıkları artırılarak sağlanabilir.

Eğitim süreci boyunca okullarda yürütülen yönlendirme çalışmaları, eğitimsel yönlendirme ve mesleki yönlendirme olmak üzere iki gruba ayrılır. Eğitimsel sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde bireye ve bireylere götürülen yardım etkinliklerine eğitimsel yönlendirme, bireye mesleksi tercihler yapmasında, bir meslek alanına yönelmesinde, bu meslek alanı içinde bir meslek seçmesinde ve mesleğe hazırlanmasında götürülecek etkinlikleri içeren yönlendirme çalışmalarına meslekî yönlendirme denilmektedir (Özoğlu,1982).

Eğitimsel yönlendirmenin temel ilkesi bireyi tanımak, onun kendisini tanınmasına, yetenek, ilgi ve istekleri doğrultusunda başarıya ulaşmasına yardımcı olmaktır. Mesleki yönlendirme ise, mesleğe yönelme, meslek seçimi, mesleğe giriş, mesleğe uyum, meslekte gelişme ve meslekte emekli oluşu kapsayan bir kavramdır. Bu açıdan ele alındığında meslekî yönlendirme okul sürecini aşan, bireyin kariyer gelişimini izleyen bir hizmet yelpazesi olarak algılanmalıdır. Meslekî yönlendirmeyi yapan rehberlik uzmanının temel görevi birey ya da bireylere standart testler, ilgi envanterleri, başarı testleri uygulaması ve bu testleri yorumlamanın yanı sıra toplanan bilgiler çerçevesinde bireyin kendine uygun meslek alanını seçmesi için bireyin gerçeğe uymayan beklentilerini görmesini, yeterlilikleri ile yetersizliklerini ve gerçek gücünü farketmesini sağlamada yardımcı olmaktır. (Aslan ve Kılıç, 2000).

Bazı ülkelerin yönlendirme hizmetleri incelenecek olursa;

ALMANYA

Almanya'da 6 yaşını tamamlayan her çocuk için okula gitme zorunluluğu vardır. Almanya'da zorunlu eğitimin süresi 12 yıldır. Bu sürenin 9 yılı tam zamanlı, geriye kalan 3 yıl ise yarı okul, yarı meslekî eğitim şeklinde geçer (Demirel, 2000).

Geleneksel Alman eğitim sisteminde ilkokul (Grundschule) dört yıl sürer. 6-10 yaşlar arasındaki çocukların eğitimini kapsar. İlkokulu bitiren her

çocuk aşağıda belirtilen okullardan birine gitmek zorundadır:

- ¶ Temel Eğitim Okulu (Hauptschule) (5 yıl)
- ¶ Ortaokul (Realschule) (6 yıl)
- ¶ Genel Lise (Gymnasium) (6+3)
- ¶ Çok Amaçlı Lise (Gesamtschule) Bazı eyaletlerde diğer üç okul türünü bünyesinde bulunduran bizdeki çok programlı liselere benzeyen bir okul türüdür.

Meslek okullarında dokuzuncu veya onuncu sınıftan başlamak üzere (başlama sınıfı eyaletlere göre değişiklik göstermektedir) tam gün okul veya en azından yarım gün okul ve yanı sıra mesleki eğitim veya mesleki çalışma yapmaları ve en az üç yıl okula devam etmeleri gerekmektedir. Meslek okulu, meslek branş okulu, meslekî eğitimi tamamlama okulları, meslek lisesi seviyesindeki okul, meslek lisesi, çift diploma veren okullar ve iki yıllık meslek okulu olmak üzere değişik çeşitleri vardır.

Alman eğitim sisteminde dördüncü yılın sonunda, yani 10–11 yaşlarında çocukların önüne, üç ana tercih yolu açılır. En başarılı öğrenciler (durumu ‘pekiyi’ olanlar), Gymnasium denen okullara devam ederler. Gymnasium sonunda Abitur denen sınavları başaran öğrenciler üniversiteye gidebilmektedir. Bu sebeple Almanya da öğretmenler, dördüncü sınıfa kadar, öğrencilerin ders notlarını kayda geçirmenin yanında, onların her dersteki başarı veya başarısızlıkları konusundaki görüşlerini detaylı şekilde açıklarlar. Öğrenci ilkokuldan ayrılırken, okul idaresi öğrencinin ailesiyle onun gelecekteki kariyeri hakkında görüşmeler yaparak bazı tavsiyelerde bulunur. Son karar aile, okul veya okuldaki denetleyici tarafından verilir. **Bu kararda öğrencinin genel yetenek, ilgi ve başarı durumu ile Almanca, matematik ve hayat bilgisi derslerindeki başarısı önemli rol oynar.**

Ortaöğretimin 1. devresinde 5. ve 6. sınıflar bir “yöneltme kademesi” olarak düzenlenmiştir. Bu kademe eyaletlere göre “deneme kademesi”, “destekleme kademesi”, “gözlem kademesi” olarak da adlandırılır. Yöneltme kademesinin görevi, gözlem, destekleme ve deneme yoluyla, ortaöğretim birinci kademesindeki okul türlerine yöneltme işini kolaylaştırmaktır.

İlkokuldan sonra öğrenci hakkında verilen kararın doğru olup olmadığının denendiği bu devrede, öğrencinin ilkokuldan tamamen farklı olan yeni okul dönemine uyum sağlaması ve ilkokulda kazandığı bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanması ve geliştirmesi amaçlanır. Yöneltme kademesinin bir diğer özelliği, öğrencilerin yalnızca derslerdeki başarılarının değerlendirilmesidir.

dirilmeyip, herbir öğrenci için “**gözlem dosyası**” tutulmasıdır. Öğrencinin uyum, gelişim ve başarı durumu sınıf öğretmeni ve ders öğretmenleri tarafından sürekli gözlenir ve dosyaya işlenir. İşte bu dosyalar, öğretmenlere ve öğretmenler kuruluna öğrenciler hakkında çok yönlü bilgi sağlar.

Ortaöğretim sisteminde ise yönlendirme faaliyetleri Eğitimsel Yönlendirme Servisleri tarafından yapılır. Bu servisler, genel öğretim yapan okullarla ve öğrenci veli komiteleriyle direkt ilişkili olup, merkezi eyalet ofisleri, bölgesel yönlendirme ofisleri (okulla ilişkili olmayan) ve yerel yönlendirme ofisleri (okulla ilişkili) olmak üzere üçe ayrılır. EYS(Eğitimsel Yönlendirme Servisleri)’ler genel anlamda öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim boyunca meslekî ve eğitimsel danışmanlık hizmetleri alacakları ofislerdir. Merkezî eyalet ofisleri, yönlendirme faaliyetlerinin koordinasyon ve yönetsel boyutlarıyla ilgilenir. Buna ek olarak metodoloji geliştirme, etkililik kontrolü gibi araştırma ve değerlendirme faaliyetlerini yürütür. Bölgesel yönlendirme servisleri, o bölgeye ait kasabalardan gelen öğrencilere hizmet verir. Bireylere eğitimsel ve psikolojik danışmanlık vermenin ötesinde ders seçiminde, okul ve öğretmen seçiminde yardımcı olurlar. Yerel yönlendirme servisleri ise okullarda yer alır. Öncelikli görevleri ders seçiminde öğrencilere yardımcı olmaktır.

İNGİLTERE

Birleşik Krallıkta, yasal okul çağı 5 yaşından 16 yaşına kadar sürmektedir. İlkokul 5–7 yaş arası I. devre (Infant Schools), 7–11 yaş arası II. devre (Junior Schools) olarak ikiye ayrılmıştır. İlköğretim 7–11 yaş arasını kapsar. 11 yaşından sonra öğrenciler genel okullar, gramer okulları, orta modern ve teknik okullar arasında seçim yapmak durumunda kalırlar. Öğrencilerin geleceğini belirleyen bu seçimi, **seçme sınavlarındaki** başarı notu etkiler. Bu sınavlarda başarılı olan öğrenciler Gramer ve modern ortaöğretim okullarında eğitim görmeye başlarlar. Gramer okullar, 11–18 veya 19 yaşındaki seçme öğrenciler için esasen akademik derslerden oluşan bir eğitim vermektedir. Modern ortaöğretim okulları ise, okuldan ayrılma yaşı olan oniki yaşına kadar genel bir eğitim verir. Fakat İngiltere’de ortaöğretim çağındaki öğrencilerin yüzde doksanından fazlası yetenek ve kabiliyetlerine bakmaksızın öğrencileri kabul eden genel okullara devam etmektedir.

İngiltere’de yönlendirme, son sınıflarda, 16 yaşına kadar ve sonrasında ise okulda kalan öğrenciler için yapılmaktadır. Yoğun olarak yönlendirme çalışmalarının yapıldığı ilk aşama ortaöğretime geçiş sırasında, yani 11 ya-

şında (ilkokulun son yılı) yapılır. Son yılda öğrenciler **seçme sınavına** girmek zorundadırlar. Bu sınava giren çocuğa zekâ testi uygulanmakta, İngilizce bir kompozisyon yazdırılmakta ve ayrıca ilkokulda gördüğü derslerle ilgili olarak “genel bilgi testi” uygulanmaktadır. Ayrıca yöneticiler tarafından tutulan raporlardan ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmaktadır. Bunlar mahalli eğitim idaresi tarafından değerlendirilmekte, veliler çocuklarını bu eğitim dairesinin vermiş olduğu karara göre ya akademik, teknik veya modern okullara göndermektedirler (Demirel, 2000).

FRANSA

Fransa’da zorunlu eğitim süresi 10 yıl olup 6 ile 16 yaşındaki çocukları kapsar. Zorunlu eğitim “temel eğitim okulları” adı verilen okullarda beş yıllık bir eğitimle başlar. Bu beş yıllık eğitim de, “öğrenme dönemi” (ilkokul düzeyinde iki yıllık dönem) ile “pekiştirme ve derinleştirme dönemi” (üç yıllık dönem) şeklinde ikiye ayrılmıştır. Beş yıllık ilköğretim dönemini bitiren tüm öğrenciler kolejlere başlar. Kolejlerde eğitim süresi dört yıldır, “gözlem dönemi” ve “yönlendirme dönemi” adı verilen ve iki dönem olarak uygulanan bir sistem mevcuttur. Beşinci sınıftan sonra öğrenciler, başka bir eğitim türü seçmek için hazırlanırlar. Ön meslekî formasyon seviye sınıfları, çıraklık hazırlık sınıfları ve dört yıllık meslek lisesi, seçebilecekleri eğitim kurumlarıdır (MEB, 1996). İki yıl süren bu sınıfları başarıyla tamamlayan öğrenciler meslek liselerine kabul edilir. Meslek liseleri ayrıca kolejde dört yılını tamamlayan öğrencileri de kabul eder. Bunlar haricinde dört yıllık kolej eğitimini tamamlayan öğrenciler zorunlu eğitim sonrası genel veya teknik eğitim veren liselere kabul edilir. Bu eğitim kurumlarında üç yıl eğitim alanlar, eğitim süresinin son aşaması olan üniversitelere geçebilirler.

“Yönelme” Fransa’da demokrasinin tamamlayıcısı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Sosyal ve ailevi durumlarına bakılmaksızın, yetenek ve kabiliyetlerine göre ortaöğretim ikinci devrede başarısız olan öğrenciler, bölgesel ve yerel gereksinimlere göre “kısa teknik öğretim” ve “kısa genel öğretime” yönlendirilerek, bir meslek sahibi olmaları sağlanmaktadır (Demirel,2000). Okullardaki yönlendirme faaliyetleri; genellikle okul müdürleri, öğretmenler, bir doktor, bir okul ve meslek rehberliği danışmanı ve öğrenci velileri temsilcilerinden oluşan bir komisyonca yürütülür.

Bilgi sağlama ve yönlendirme servislerinde, her öğrenci için tutulan dosyalarda şu belgeler bulunmaktadır: Çeşitli psiko-teknik muayene sonuçları (seviye, bilgi, yetenek testleri), görüşme fişi, meslek rehberliği uzmanı, bir

doktorun yazdığı sağlık fişi, öğretmen tarafından doldurulan okul fişi ve sosyal anket fişi.

Gözlem döneminde ise ilk üç ayın sonunda rehberlik konseyi ailelere çocuğun yeteneklerine uygun görülen öğrenim şekli hakkında ilk tavsiyeyi verir. Aile kararında serbest bırakılmaktadır. Öğretim yılı sonunda rehberlik konseyi, seçilen bölüm hakkındaki görüşünü tekrarlar ya da değişikliği tavsiye eder. Gözlem dönemi sonunda kendilerine teklif edilen öğrenim şeklini seçen öğrenciler, bu öğrenimi tam yetkiyle izlemeye başlarlar. Başka bir öğrenim şekli seçen öğrenciler, seçtikleri öğrenime karşı yeteneklerini tespit etmek üzere **resmi bir sınava tabi** tutulurlar. Bu dönem sonrasında ve her öğrenim kademesinde gözlem ve rehberlik devam eder.

FİNLANDİYA

Finlandiya'da çocuklar, doğumlarından 6 yaşına kadar olan süre boyunca kreşlere (kindersartenler) ya da her biri ailenin gelirine göre makul fiyatlar talep eden özel yuvalara gidebilmektedir. 2001 yılından bu yana 6 yaşındaki tüm çocuklar ücretsiz okul öncesi eğitim alma hakkına sahiptir. Finlandiya'da 2002 yılında 6 yaşındaki çocukların %98'i okul öncesi eğitime katılmıştır (EURYDICE, 2005).

1 Ocak 1999 tarihinden beri yürürlükte olan "temel eğitim kanunu", artık kapsamlı okulları birinci devre ve ikinci devre olmak üzere iki aşamaya ayırmamaktadır. Bu kanun, yalnızca eğitimin 9 yıl sürdüğünü ve ilk 6 yılda eğitimin sınıf öğretmeni tarafından verilmesi, son üç yılda ise konu öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini belirtmektedir. İlköğretim sonrasında Lukio/Gymnasium (Genel Ortaöğretim İkinci Devre) Ammattillnen oppolaitos /Yrkeslaroanstalt (Mesleki Ortaöğretim İkinci Devre) olmak üzere iki farklı okul türü vardır. Öğrencilerin %90'ından fazlası temel eğitimin hemen ardından eğitimlerine devam etmektedir. Bu öğrencilerin yaklaşık %54'ü genel ortaöğretim ikinci devreye devam etmeyi seçerken, %36'sı ise mesleki eğitim veren ortaöğretim ikinci devreleri tercih etmektedir (EURYDICE, 2005).

Genel ortaöğretim ikinci devre eğitimi iki ulusal ana dili (Fince ve İsveççe), bir yabancı dili ve matematik ya da genel dersleri (insani bilimler ve doğal bilimler) içeren dört zorunlu testten oluşan **ulusal bir üniversite giriş sınavı** ile sona ermektedir. Öğrenciler sınavda seçmeli testler de alabilmektedirler. Üniversite giriş sınavının ve "tüm ortaöğretim ikinci devre eğitimi öğretim programı"nın başarılı bir şekilde geçilmesinin ardından;

öğrenciler, geçilen testlerin ayrıntılarını, elde edilen derece ve notları gösteren ayrı bir sertifika almaktadırlar. Mesleki ortaöğretim ikinci devre eğitim ve öğretimi gören öğrenciler de üniversite giriş sınavına girebilmektedirler (EURYDICE, 2005).

TÜRKİYE

Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olan “yönelme” ilkesinden hareketle, “mesleğe yönelme” adı altında değişik dönemlerde bazı çabalar gösterilmesine rağmen, öğrenciyi merkeze alan sistemli ve tutarlı bir yönelme ve yönlendirme yaklaşımına pek rastlanmamaktadır (MEB, 1997). İlköğretimi sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu hale getiren 4306 sayılı kanunda “ilköğretimin son ders yılının (8. sınıf) ikinci yarısında öğrencilere, orta-öğretimde devam edebilecek okul ve programlarla hangi meslek yolunun açılacağı ve bu mesleklerin kendilerine sağlayabileceği yaşam standardı konusunda, tanıtıcı bilgi vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.” hükmüne yer verilmiştir.

Yönlendirme, ülkemizde sadece bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyeti olarak algılanmış ve okul rehberlik hizmetleri içinde yer almıştır. Bireyin ilgi ve yeteneklerini tanımasında önemli olan yönlendirme hizmetleri iyi uygulanamaması nedeniyle öğrenci, yönlendirme etkinliklerinin öznesi değil, nesnesi durumundadır. Çünkü ilköğretim okullarının sekizinci sınıfının ikinci yarısından itibaren yapılan yönlendirme hizmetleri, bir bakıma öğrencilerin bu sınıftan sonra gidecekleri okulu tanıma hizmeti olarak sunulmaktadır. Öğretmen gözlemlerine dayalı çeşitli formlar okul öncesinden itibaren dolduruluyor olsa da ülkemizde yönlendirmeye ilişkin kararlar 8. Sınıfta verilmektedir. Verilen bu kararın bağlayıcılığı da yoktur. Dolayısıyla ülkemizde öğrencilerin bireysel ve meslekî farkındalıklarını sağlayan bir program uygulaması oluşturulamamıştır. Bu şekilde devam eden eğitim, yüksek öğrenime geçişte yapılan merkezi bir sınavla son bulmaktadır.

Yüksek öğrenime yapılan yönlendirme; öğrencinin öğrenim hayatı boyunca başarı ve başarısızlıklarını, ilgi ve yeteneklerini analiz etmekten oldukça uzaktır.

MEVCUT DURUM

- Akademik eğitim talebinin fazla olduğu tüm ülkelerde yönlendirme sorunu yaşanmaktadır. Ülkemizde de, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna dek nihai hedef akademik eğitime ulaşma ve üniversiteye geçiştir. Bu yüzden de ülkemizde yönlendirme, genç nüfus dikkate alındığında büyük bir sorundur.
- Türkiye’de okulöncesi eğitimden itibaren herkes ya Anadolu lisesinde ya da fen lisesinde okumak için amansız bir yarışa girmektedir.
- Yönlendirme kararının temelinde öğrencinin akademik durumu vardır. Hiçbir bağlayıcılığı olmayan ve sadece akademik başarıyı dikkate alan bu sistem, başarısı düşük olan öğrencileri mesleki eğitime yönlendirmektedir. Bu durum mesleki eğitimin kalitesini, başarısını ve imajını olumsuz etkilemektedir.
- Yönlendirme hizmetleri kapsamında yapılan çalışmalar, yüzeysel ve formalite olarak yürütülmektedir.
- Rehber öğretmen açığı hat safhada, bunun yanında alan dışı rehber öğretmenler de sistemde bulunmaktadır.
- Ulusal ve bölgesel düzeyde yönlendirme hizmeti veren kurumlar bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, ortaöğretimde okuduğu alan/bölümün devamı niteliğindeki yükseköğrenim programlarını tercih etmektedir. Bu durum, öğrencinin hayatını garantiye alabileceği bir okulu istemesinde aile etkisini göstermektedir. Ailelerin büyük bir bölümü, alan ve meslek seçiminde öğrenciler üzerinde baskı oluşturmakta, kendi özlem ve beklentileri doğrultusunda çocukları adına karar verebilmektedirler.
- Öğrenciler, kendilerini tanımada yetersiz olmaları nedeniyle yanlış tercihlerde bulunabilmekte ve bunun sonucu bir üst öğrenimde başarıları düşmekte ve mutsuzlukları artmaktadır.
- Rehberlik hizmetlerinin “ sorunlu ve başarısız öğrencilere verilen bir hizmet olduğu” algısı, maalesef hala kırılmamıştır.
- Mesleki rehberlik hizmetleri sadece rehber öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılmıştır.
- Okulöncesi eğitimde ve ilköğretimde mesleki rehberlik çalışmalarına yönelik uygulamalar, yetersiz ve günümüz bilgi birikiminden uzaktır.

- Ortaöğretimin 10.-11.-12. sınıf düzeyinde alanlar ve bölümler arası geçiş yoktur. Bu sebeple yanlış tercih yaptığı görülen öğrencilerin, ikinci bir şansları bulunmamaktadır.
- Meslek standartları gibi çalışmalar, uygulamada beklenen sonucu verememiştir.

ÖNERİLER

- Rehber öğretmen açığı giderilmeli, rehberlik ve yönlendirme hizmeti sadece rehber öğretmenin yürüttüğü bir çalışma olmaktan çıkarılıp, tüm öğretmenleri ve idarecileri içine alan yeni bir sorumluluk anlayışı ile yapılandırılmalıdır. Bu anlamda eğitim fakültelerine ilave derslerin konulması düşünülmelidir.
- Birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi yönlendirme; devlet politikası haline getirilmeli, ulusal düzeyde Bakanlığa bağlı ve bölgesel düzeyde ise RAM'lara bağlı, **yönlendirme merkezleri** kurulmalıdır.
- Yönlendirme ve meslek tanıtım uygulamalarının kapsamına aileler dâhil edilmelidir.
- Yönlendirme, okul öncesinden başlayarak yüksek öğrenim sonrasına kadar yeniden yapılandırılmalı, “akademik başarının” tek belirleyici ölçüt olarak uygulanmasından vazgeçilmeli, öğrencinin yeteneklerini tanımlayan uygulamalara ağırlık verilmelidir.
- Öğrenci yönlendirme kararına temel teşkil edecek verilerin toplanmasında, daha gerçekçi ve bilimsel yöntemlerin kullanımına ağırlık verilmelidir. Kişilik testleri, yetenek testleri, beceri testleri vb. tekniklere ilişkin, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek araçlar geliştirilmelidir.
- Ortaöğretim dokuzuncu sınıftan sonra da öğrencinin farklı bir alanda eğitim görmesinin doğru olacağı tespit edildiğinde, öğrenciyi başka bir alan ya da dala yönlendirmenin tesisi için, dikey geçiş sisteminin aktif olması gerekmektedir.
- Mesleki eğitim güçlendirilmeden üniversite önündeki yığılmanın önüne geçilemeyeceği gerçeği, tüm siyasal ve sosyal kesimlerce artık idrak edilmelidir. Bu sebeple mesleki eğitim her yönüyle güçlendirilmeli, meslek okullarının alanlarında yüksek öğrenime geçişte yaşadıkları “**katsayı sorunu**” tam anlamı ile çözüme kavuşturulmalıdır.
- Meslek tanıtımlarında, radyo, televizyon, gazete gibi basın-yayın araç-

ları etkin bir şekilde kullanılmalı, televizyon dizilerinde mesleğinde başarılı olmuş kişiler karakter olarak işlenmelidir.

- Toplum nezdinde, mesleki eğitimin ve meslek mensuplarının imaj ve statülerini yükseltecek, özendirici düzenlemelere gidilmelidir.
- Türkiye’de belli bir alanda mesleki eğitim aldığını gösterir diploması (ya da sertifikası) olmayanların, o alanda istihdam edilemeyeceği yönünde düzenlemelere ihtiyaç vardır. Sektörün taraflarıyla işbirliği geliştirilmeli ve istihdamın yolunun mesleki eğitimden geçmesi sağlanmalıdır.
- RAM’ların iş yükü hafifletilmeli, RAM’larda çalışmak özendirilmeli ve hem RAM’ların hem de okul rehberlik servislerinin alt yapı sorunları çözülmelidir

KAYNAKLAR

ARSLAN, M.Metin ve KILIÇ, Çiğdem (2000), *Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Dergisi, sayı:148, Ankara

DEMİREL, Özcan (2000), *Karşılaştırmalı Eğitim*, Pegem Yayıncılık: Ankara

EURYDICE, (2005), *Avrupa’daki Eğitim Sistemleri ve Sürdürülmekte Olan Reformlar Üzerine Ulusal Özet Belgeleri*, Avrupa Eğitim Bilgi Ağı’dır (Socrates Programı) Son güncelleme: Ocak 2005

MEB (1996), Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü *Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*, Ankara.

MEB (1997), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı *Okul Rehberlik Hizmetleri ve Yönlendirme Raporu*, Ankara.

ÖZOĞLU, Süleyman Çetin (1982) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. İzmir.

ÖĞRETMEN VE DİĞER EĞİTİM ÇALIŞANLARININ EKONOMİK VE SOSYAL PROBLEMLERİ

FARKLI İSTİHDAM MODELLERİ, 4B, ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK VB.

Farklı istihdam modellerinin arka planında ağırlıklı olarak küresel ölçekteki hâkim dünya görüşü ve bu bakışın, ülkelerin iç politikalarına yansımaları ile şekillenen istihdam pratikleri olduğu belirtilebilir. Örneğin İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra hâkim olan sosyal devlet veya refah devleti anlayışı, beraberinde kamu odaklı eğitim hizmetleri, örgütlenme ve istihdam politikalarını ve uygulamalarını getirirken, 1980'lere gelindiğinde küreselleşme ve liberalleşme akımları ile birlikte eğitim alanında da daha liberal istihdam politikalarının ön plana çıktığı bilinmektedir.

Kamu kurumlarının yönetimine yansıyan liberal akımlar, esnek çalışma saatleri ve esnek istihdam modelleri gibi kavramları gündeme taşımıştır. Bu şekilde kamu harcamalarındaki personel giderlerini azaltma amaçlanmaktadır. Türkiye'nin temel sorunu, sağlanan ekonomik büyümeye rağmen insana yakışır yeni ve yeterli istihdam imkânları sağlanmasında çekilen güçlüktür.

Öğretmen ataması söz konusu olduğunda kadrolu ve sözleşmeli öğretmenliğin yanında ücretli öğretmenlik ve vekil öğretmenlik adlarıyla uygulanan başka yöntemlerde vardır. Bu uygulamaların hiç birini tasvip etmek mümkün değildir.

Kamu kurumları için temel referans 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunudur. Bu kanun incelendiğinde istihdam şekillerine ilişkin hükümlerin şu şekilde yer aldığı görülmektedir.

4/A Personeli: Kanunun 4/A maddesi, kadrolu memurları ifade eder. Bilinen en yaygın istihdam biçimi budur. Ülkemizde lise öncesi okullarda görevli öğretmenlerin %88,3'ü kadrolu durumdadır (OECD, 2009).

Kadrolu memurlar, sendikal örgütlü olmasına rağmen, grev hakkı olmayan çalışanlardır. Diğer çalışanlara göre, memurların maaşları ve emekli olurken aldıkları ikramiyenin düşüklüğü, görev başındaki yetki ve sorumluluğunun ağırlığı gibi birçok kriterlere bakıldığında pek tercih edilebilir bir meslek olmamasına rağmen, memurluk "devlet garantörlüğü", yani iş garantisi olarak görüldüğünden tercih edilmektedir.

4/B Personeli: 657 Sayılı Kanunu'nun 4/B maddesine göre yapılan atamalar sözleşmeli memurlardır. Sözleşmeli memurlar, muamelat ve özlük hakları bakımından 657 Sayılı Kanuna tabi olmalarına rağmen, sosyal güvenlik bakımından kadrolu işçiler gibi 5510 sayılı SGK ya tabidirler. İşverenle yıllık sözleşme yaparlar ve bu sözleşme ile 12 ay çalışırlar.

4/C Personeli; 657 Sayılı Kanunun 4/C maddesine tabi mevsimlik işçilerdir. 4/C'li personelin emekli oluncaya kadar istihdam garantisi olmayıp, her yıl Bakanlar Kurulu, o yıl için istihdam edilecek azami 4/C'li sayısına göre istihdam edilirler. Sendikal örgütlenmenin dışında tutulduğu için özlük haklarında diğer çalışanlar kadar şansa sahip bulunmamaktadırlar.

4/D Personeli; 657 Sayılı Kanunun 4/D maddesinde belirtilen ve bu kanuna tabi olmayan 4857 Sayılı İş Kanununa Tabi Sürekli (Kadrolu) işçilerdir.

Kadrolu işçiler sendikal örgütlenme bakımından diğer çalışanların standartlarının üzerinde bir özlük haklarına sahiptirler. Özlük haklarının belirlenmesinde, işverenle işçi karşılıklı pazarlık sonucuyla belirlenmektedir. Uzlaşamama sonucunda grev hakkı bulunan işçi bu gücü sayesinde istediğini koparmada daha şanslı gözükmektedir.

Sözleşmeli Öğretmenler

MEVCUT DURUM

- Sözleşmeli öğretmenlerin özür durumu hariç il içi ve il dışı tayin hakları yoktur. Oysa bu haklar kadrolulara tanınmaktadır.
- Sözleşmeli öğretmenlerin eş durumundan yapılan il dışı tayinleri sadece ilçeler bazında olup, eşlerinin çalıştıkları kurumun yüzlerce kilometre uzağına yapılabilmektedir. İl içi tayin hakları olmadığından yapılan bu il dışı atamanın da hiçbir anlamı kalmamaktadır.
- Sözleşmeli öğretmenlere özür durumundan yapılan il dışı yer değiştirmelerde yolluk verilmemektedir. Fakat bu hak kadrolulara tanınmaktadır.
- Sözleşmeli öğretmenlerin ek derslerinden SSK kesintisi yapılmaktadır. Kadroluların ek derslerinden herhangi bir kesinti yapılması söz konusu değildir.
- Haftada 15 saat ek dersi olan göreve yeni başlamış kadrolu bir öğretmen, 15 saat ek dersi olan 25 senelik sözleşmeli bir öğretmenden, ek derslerdeki SSK kesintisi sebebi ile toplamda daha fazla maaş almaktadır.

- Sözleşmeli öğretmenler yönetici ve ya müfettiş olamazlar. Bu konuda herhangi bir yasal düzenleme ve mevzuat yoktur. Kadrolu öğretmenlerin ise bu konuda herhangi bir sıkıntısı yoktur.
- Sözleşmeli öğretmenlerin hizmet puanları hesaplanırken belde, köy, kasaba gibi yerlerde çalışanlara verilen ilave hizmet puanı uygulamasından yararlanmamaktadır.
- Sözleşmeli öğretmenlerin çoğu 3. hizmet bölgesinde olduğu gibi batıdakiler de ilçelerin en ücra okullarında görevlendirilmektedirler.
- Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenler de olduğu gibi eş, çocuk, doğum yardımları yoktur.
- Sözleşmeli öğretmenlik hiçbir zemin hazırlanmadan, özlük hakları vb. hiçbir plan program yapılmadan, yönerge dahi hazırlanmadan hayata geçirilmiş ve sözleşmeli öğretmenler bu sebeple birçok sorunla ve de belirsizlikle karşı karşıya bırakılmıştır.
- Sözleşmeli öğretmenler de kadroluların almış oldukları “temel ve hazırlayıcı eğitim kurslarını” almalarına rağmen, kadroluların stajyerliği kalkarken, asalete geçerken bu eğitim sözleşmelilere “mesleki eğitim” adı altında verilmektedir. Herhangi bir şekilde asalete geçme söz konusu değildir.
- Kadrolu öğretmenlerde kıdem ve kademe ilerlemesi varken, sözleşmelilerde göreve yeni başlayanla 25 senelik sözleşmeli bir öğretmen aynı maaşı almaktadır.
- Sözleşmeli öğretmenler geleceklerini göremediklerinden gönül rahatlığı ile aile kuramamaktadırlar.
- Sözleşmeli öğretmenler, kutsal ve onurlu bir meslek olduğu halde göğsünü gere gere “öğretmenim” diyememektedir. Bakanlık tarafından üvey evlat muamelesi görmenin travmasını da çalışma hayatında yaşamaktadırlar.
- Sözleşmede; “personelin sözleşmesi, norm kadronun gerektiği öğretmen temin edildiğinde veya sözleşmeli personel ihtiyacının ortadan kalkması halinde sözleşmesi feshedilir.” hükmü yer almaktadır. Bu madde halen yasal olarak yürürlüğünü korumaktadır. Bu da iş garantisinin olmadığını resmi kanıtıdır.
- Sözleşmenin 13. maddesinin Ğ bendi; “Eğitim ve öğretimin devam ettiği dönemde aralıksız iki aylık süre zarfında sözleşme ücreti karşılığı ders yükünün doldurulamaması durumunda sözleşmesi feshedilir. “ şeklindedir. Bu madde; sözleşmeli öğretmenin uzun süren rahatsızlığı sebebiyle, rapor-

lu dahi olsa 2 ay derse girememesi durumunda sözleşmesinin feshinde kullanılmaktadır.

- Sözleşmeli öğretmenler kadrolular gibi asker öğretmen olarak askerliklerini yapamamaktadırlar. Burada da bir ayrımcılık ve haksızlık söz konusudur.
- MEB yurtdışı öğretmen görevlendirmelerinde şart olarak “Milli Eğitim Bakanlığında en az 5 yıl (kadrolu) çalışmış olma” yı öne sürmektedir. Yani sözleşmeli olarak MEB’de 20 yıl çalışmak dahi MEB’ in yurtdışı öğretmen görevlendirmelerine başvuru hakkını tanımamaktadır.
- Sözleşmeli öğretmenle kadrolu öğretmenin ortak olan en önemli özellikleri ise aynı eğitimi görmeleri, aynı şartlarda, aynı işi yapmalarıdır.

ÖNERİLER

- Eğitim kurumlarında çalışma barışını bozan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına derhal son verilmeli ve bütün sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmelidir.
- 657 Sayılı Kanun’un 4/B maddesine göre istihdam edilen personel kadroya geçirilinceye kadar;
 - Maaş ve ek dersleri ile ilgili problemler düzeltilmelidir
 - Ek ders ücretleri kadrolu öğretmenler gibi olmalıdır.
 - Özlük hakları kadrolu öğretmenler gibi olmalıdır.
 - Her sözleşme döneminde sözleşme bedeli veya başka adlar altında kesinti yapılmamalıdır.
 - Yönetici olabilmeleri sağlanmalıdır.
 - Çocuk ve aile yardımı verilmelidir.
 - Yer değiştirme hakları kadrolularda olduğu gibi olmalıdır.
 - Hizmet puanı verilmelidir.
 - Sicil numarası verilmelidir.
 - Kadrolu öğretmenlerde olduğu gibi adaylık dönemi uygulanmalıdır.
 - Kapsam dâhilinde çalışan personele karşılıklı yer değiştirme hakkı verilmelidir.
 - Sosyal yardımlardan faydalandırılmalıdır.

- 4/B kapsamında çalışan sözleşmeli öğretmenlerin de asker öğretmen olarak görev yapmalarına imkân sağlanmalıdır.
- Özür durumunda yapılan il dışı yer değiştirmelerde sürekli görev yoluğu ödenmelidir.
- Sözleşmeli personelce kullanılmayan yıllık izinlerin bir sonraki yıla devretmesi ve kurumca kullandırılmayan izinlerin, kişilerin maaşları esas alınarak ücretlerinin ödenmelidir.
- Aynı şekilde ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, usta öğreticilik gibi uygulamalardan vazgeçilmesi ve bütün öğretmenlerin 657 Sayılı Kanununun 4/A maddesine göre atanması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin atama ve yer değiştirmesi ve zorunlu hizmet

Milli Eğitim Bakanlığı kadrolarına öğretmen olarak yapılacak atamalarda aranacak şartlar yönetmeliğinde şu şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlik görevine atanacaklarda 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartlar yanında aşağıda belirtilen özel şartlar aranır.

a) Mezun olduğu yüksek öğretim programının Talim ve Terbiye Kurulu'nun öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararlarına göre atanacağı alana uygun olmak,

b) Bakanlıkça veya Bakanlık ile Yükseköğretim Kurulu işbirliği çerçevesinde açılan Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifikası ve İngilizce öğretmenliği için İngilizce Öğretmenliği Sertifikası programlarından birini başarıyla tamamlamış olmak,

c) Yurt dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar bakımından, öğreniminin ve pedagojik formasyon belgesinin yurt içindeki yüksek öğretim kurumlarına veya programlarına denkliği yapılmış olmak,

ç) Sağlık durumunun Türkiye'nin her bölge ve iklim şartlarında öğretmenlik görevini yapmasına engel olmadığını, tam teşekküllü hastanelerden son altı aylık süre içinde alacağı sağlık kurulu raporu ile belgelendirilmek, bedensel engelli adaylar bakımından; bedensel engelinin öğretmenlik görevini yürütmesine engel olmadığına Bedensel Engeli Değerlendirme Komisyonunca karar verilmiş olmak,

d) Öğretmenliğe ilk defa atanacaklar bakımından başvuruların ilk günü itibarıyla kırk yaşından gün almamış olmak,

e) Bakanlık kadrolarına ilk defa öğretmen olarak atanarlardan öğrenimleri süresince en az üç kredilik bilgisayar eğitimi almış olmak veya Bakanlık onaylı bilgisayar kullanım belgesine sahip olmak,

f) Kamu Personel Seçme Sınavında atanacağı alan için Bakanlıkça belirlenen taban puan ve üstünde puan almış olmak,

g) Adaylık dönemi içinde sağlık durumu hariç, görevine son verilenlerden son başvuru tarihine göre üç yılını doldurmuş olmak,

ğ) Öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren tür ve derecede bir ceza almamış olmak, adli sicil kaydı bulunanlar ile işlediği suçlardan dolayı görevine son verilenler bakımından ise Sicil Kaydı İnceleme Komisyonunca atanması uygun bulunmak.

Öğretmenlik kadrolarına yukarıda ifade edilen şartları taşıyanlar 7 şekilde atanabilirler. Bunlar; ilk atama, kurum içi ilk atama, kurumlararası ilk atama, açıktan atama, kurum içi yeniden atama, kurumlararası yeniden atama, açıktan ilk atamadır. Atama türüne göre de atama işlemleri farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin yer değiştirmeleri de kendi içinde çok farklı türlere ayrılmaktadır. İsteğe bağlı yer değiştirmeler, özür durumuna bağlı yer değiştirmeler, zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirmeler, hizmetin gereği olarak yapılacak yer değiştirmeler, olağanüstü hallere bağlı yer değiştirmeler, millî takım antrenörleri ile millî sporcuların yer değiştirmeleri, alan değişikliğine bağlı yer değiştirmeler, ihtiyaç fazlası öğretmenlerin yer değiştirmeleri; yer değiştirme türlerine örneklerdir.

Yer değiştirme türleri çok fazla olsa da en yaygın görülen yer değiştirme biçimleri öze ve isteğe bağlı yer değiştirmelerdir. Bir öğretmen isteğe bağlı yer değişikliği yapabilmesi için şu şartların oluşması gerekmektedir. İl içi ve il dışı değişiklik talebi için bulunduğu okulda 3 yıl çalışma şartı bulunmaktadır. Ancak bu istek, atanmak istenen okulda norm olması ve hizmet puanının yeterli olması durumunda gerçekleşir.

Özür grubunda bir öğretmenin yer değiştirmesi için, öncelikle adaylığının kaldırılmış olması gerekmektedir.. Sağlık, eş ve öğrenim özüne dayalı yapılacak yer değiştirmelerin ayrıca özel şartları vardır.

Sağlık özüne bağlı yer değiştirme için: Öğretmenlerin zorunlu çalışma yükümlülüğünün bulunup bulunmadığı veya buldukları görev yerinde, yerleşim yerinde ya da ilde çalışmalarını gereken süreyi tamamlayıp tamamlamadıklarına bakılmaksızın, bu özür durumundan yer değiştirme

isteğinde bulunabilmesi için; kendisinin, eşinin, ana, baba ve çocuklarından biri ile yargı kararıyla vasi tayin edilmesi kaydıyla kardeşinin, uzun süreli tedaviyi gerektiren bir hastalığa yakalandığını son altı ay içinde hastanelerden alınmış sağlık kurulu raporuyla belgelendirmesi gerekmektedir. Sağlık kurulu raporlarında belirtilen hastalığın tedavisi ve takipleri için hangi şartların gerektiğinin, hastalığın tedavisi süresince hastanın ve ailesinin bakım ve desteğine ihtiyaç olup olmadığının, hastanelerce belirtilmesi şarttır.

Ayrıca, sağlık kurulu raporunda belirtilen hastalığın öğretmenin görevli olduğu veya atandığı ildeki sağlık kurumlarınca tedavisinin yapılıp yapılmayacağı hususunda il sağlık müdürlüklerinden alınacak görüşe dayanılarak, öğretmenlerin görev yerlerinin değiştirilmesi veya yerinde kalabilmesi belirlenir.

Eş durumu özrü: Öğretmenlerin zorunlu çalışma yükümlülüğünün bulunup bulunmadığı veya buldukları görev yerinde, yerleşim yerinde ya da ilde çalışmalarını gereken süreyi tamamlayıp tamamlamadıklarına bakılmaksızın bu özür durumundan yer değiştirme isteğinde bulunabilmesi için eşinin, atanmak istediği yerde herhangi bir sosyal güvenlik kurumuna bağlı olarak çalıştığını belgelendirmesi gerekmektedir.

Öğrenim durumu özrü: Talim ve Terbiye Kurulunun öğretmenliğe atacaklarını mezun oldukları yüksek öğretim programları ile aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin kararında; “belirtilen alanlarda, yurt içindeki yüksek öğretim kurumlarında bilimsel hazırlık, yabancı dil hazırlık ve tez dönemi dâhil tezli/tezsiz yüksek lisans veya doktora eğitimine devam etmekte olan öğretmenler, öğrenim gördükleri yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yere görev yerlerinin değiştirilmesini isteyebilirler. Ancak, zorunlu çalışma yükümlülüğüne tabi olan öğretmenlerin bu özür durumundan yer değişikliği isteğinde bulunabilmeleri için zorunlu çalışma yükümlülüklerini tamamlamış olmaları gerekir.” ifadesi yer almaktadır.

MEVCUT DURUM

- Öğretmenlerin ilk atamasında diğer kamu personelinin atamasında olduğu gibi merkezi sınav yapılmaktadır. Ancak bu sınavlarla ilgili son dönemde ortaya çıkan kopya ve soruların sızdırılması olayları ve ardından eğitim bilimleri sınavının iptal edilmesi, sisteme olan güveni temelinden sarsmıştır. Bu sınavlara olan güvenin tekrar kazanılması oldukça zaman alacak ve öğretmen adaylarındaki tedirginlik devam edecektir.

- İlk atamalarda ihtiyaç olmasına karşın, bazı branşlarda atama yapıl-

maması veya çok düşük kontenjan verilmesi, öğretmen adaylarını zor durumda bırakmaktadır. Bin bir güçlkle üniversite düzeyinde eğitim almış insanların, atamaları olmadığı için bekliyor olmaları, büyük bir sosyal sorun olarak karşımızda durmaktadır.

- Birçok ilde öğretmen açığı olmasına rağmen yeterli kadro verildiği için, öğretmen açığı devam etmekte ve bu açık ücretli öğretmen, vekil öğretmen gibi uygulamalarla daha az maliyetle giderilmeye çalışılmaktadır. Ücretli öğretmen uygulaması öyle yaygınlaşmıştır ki bu durum, sürecin bir sonucu olarak değil de bir bilinçli politika dâhilinde yapıldığı izlenimini güçlendirmektedir.

- Norm kadro uygulaması her kesime aynı şekilde uygulanmamakta, zaman zaman çeşitli kesimlere tanınan ilave kontenjanlar, öğretmenler arasında huzursuzluğa neden olmaktadır.

- Özre bağlı yer değiştirmelerde ücretli-kadrolu ayrımının devam etmesi, aynı işi yapan ve aynı okulları bitiren eğitim çalışanları arasında (Anayasamızda yer alan eşitlik ilkesini ihlal etmek pahasına) sürmektedir.

- Öğrenim ömrünün; adaylığın kalkması, zorunlu hizmetin bitmesi, atanmak istediği yerde norm olması gibi şartlara bağlanması, özre bağlı atamaları imkansız kılmaktadır. Bu şekilde de aslında Bakanlıkça teşvik edilmesi beklenen öğretmenlerin, lisans üstü eğitim yapmaları adeta engellenmekte, öğretmenlerin alanında kariyer yapma imkanları ellerinden alınmaktadır. Yeterli sayıda yüksek lisans yapılamaması, üniversitelerin alandan seçkin akademisyen bulmalarını da olumsuz etkilemektedir.

- Açıktan atama, kurumlar arası atama ve kurum içi görevde yükselmelerde, puan ve hizmet yılı üstünlüğüne bakılmaksızın 76. Madde ile atama yapılması, güven erozyonunu arttırmaktadır.

- Soruşturma sonucu yer değişikliği teklifleri, sistemin suistimal edilmesi neticesinde bir atama biçimi haline dönüştürülmüştür.

- Yer değişikliği yapılamayan kimi nüfuzlu kişilerin, iller arası geçici görevlendirme yoluyla görevlendirilmeleri, bir uygulama olarak halen devam etmektedir.

ÖNERİLER

- Kamu Personeli Seçme Sınavı gibi önemli sınavlar yapan ÖSYM'nin üzerindeki şaibenin kalkması için, zaten özerk olan bu kurumun gerçekten özerk kılınarak siyasi müdahalelerden korunması gerekmektedir.

- Kopya ve soru sızdırma iddiaları, şeffaf bir biçimde soruşturulmalı ve sorumlu kişiler mutlaka cezalandırılmalıdır.
- Her ne sebeple olursa olsun 76. Madde atamalarına derhal son verilmelidir.
- Öğretmen açığındaki gerçek durum kamuoyuna açıklanmalı ve bu açığı giderecek sayıda öğretmen, en kısa sürede kadrolu olarak atanmalıdır.
- Bakanlık, uzun vadeli öğretmen ihtiyacını belirleyen projeksiyonlar yapmalı ve bu ihtiyacın giderilmesinde MEB-YÖK işbirliği sağlanarak, ihtiyaç olmayan branşlarda öğrenci alımı azaltılmalıdır.
- Aynı işi yapacak öğretmenler arasında ayrımcılığa ve eşitsizliğe yol açan sözleşmeli, geçici, vekil, usta öğretici ve ücretli gibi atama biçimlerinden vazgeçilmelidir.
- Açıktan, kurum içi ve kurumlar arası atamalar daha şeffaf kılınmalı ve atama, nakil dönemi dışında, bu yetki kullanılmamalıdır.
- Norm kadro uygulaması gözden geçirilmeli ve özür grubu yer değişikliklerinde norm şartı kaldırılmalıdır.
- Kadroya geçirilinceye kadar, sözleşmeli öğretmenlere de il içi ve il dışı tüm özür gruplarında isteğe bağlı yer değişikliği hakkı verilmelidir. Aile bütünlüğünü parçalayan bir uygulamanın savunulacak hiçbir yanının olmadığı tüm kesimler tarafından bilinmelidir.
- Öğrenim özrü kapsamında yapılacak yer değişikliği talebini güçlendirmek bir yana, öğretmenlerin kariyer yapmaları teşvik edilmelidir. Bu çerçevede daha önce uygulanan yüksek lisans için %25, doktora için %40 fazla ücret uygulaması yeniden getirilmelidir.
- Atama ve yer değiştirmelerde, aile bütünlüğü, sağlık ve öğrenim durumları dikkate alınmalıdır. Eskiden olduğu gibi, tüm atama ve yer değiştirme işlemlerinde hizmet süresi hesaplamasında 30 Eylül tarihi esas alınmalıdır.
- Zorunlu/İsteğe Bağlı/Özür Grubu gibi yer değiştirme dönemlerinde branşlarda illerde fazla açık görünmemektedir. Norm kadro açığı olan tüm branşlar gösterilmelidir.
- Alanları dışında başka bir branşta görev yapmak zorunda kalan öğretmenlere, il dışına başvuru hakkının verilerek, öğretmenlerin alan değiştirmelerine imkân tanınmalıdır.

- Aday öğretmenlerin eş durumu özür grubu nakillerinde stajyerliğin kalkmış olması şartı kaldırılmalı, aile bütünlüğüne saygı duyulmalıdır.

Eğitim çalışanlarının görev tanımları

İş analizinin bir uzantısı olan iş (görev) tanımları; işin organizasyon içindeki yerini ve önemini belirler. Görev tanımları birim düzeyinde yapılacak kapsamlı bir iş analizi çalışmasına dayanması gerekir. İş analizi çalışması ile birimdeki görevler, bu görevi yapacak kişi ve pozisyonlar, birime bağlı bölümler/bürolar, iş yükü ve işlerin aylara dağılımı gibi pek çok konu hakkında bilgi sahibi olunur. Başarılı bir iş analizi birimin optimal büyüklüğe çekilmesini, görev ve sorumlulukların netleşmesini, bölümler arası görev çakışmalarının önlenmesini kolaylaştırır.

İş analizi çalışmaları ile yeniden yapılandırılan kurumda artı görev ve görevliler daha belirgin hale gelir. Bu aşamada hem görevin özelliklerini tanımlayan iş tanımları, standart ve prosedürler belirlenir hem de bu görevi yapacak kişi için yazılı bir görev tanımlaması yapılabilir.

Görev tanımları; görev listesini, görevi yapacak kişide aranacak yeterlikleri, çalışma ortamı ve çalışma koşullarını, görevliye bağlı personeli, görevlinin sorumlu olacağı amiri vb. bilgileri içerir.

Görev tanımlarının belirlenmesi; işlerin sorumlularını belirler, çalışan kendisinden ne beklediğini bilir, hangi şartlarda terfi edebileceğini görür, görevini başarı ile yapabilmesi için hangi alandaki yeterliklerini geliştireceğini görür. Bu sayede daha etkili hizmetiçi eğitim planlaması, insan kaynakları planlaması ve performans değerlendirmesi yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1999 yılında çıkarılan Görevde Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde görev tanımı çalışmaları yapılmakta idi. Bu yönetmelikte bir üst göreve atanacaklarda "görev tanımına uygun olma" şartı getirilmişti. O dönemde bağımsız ve onayla kurulmuş bir daire olan Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı okul müdürlükleri için görev tanımı yapmıştı. Bu görev tanımları Devlet Personel Başkanlığı'nın uygun görüşü de alınarak Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. Daire, aynı şekilde diğer yönetim kademeleri için de görev tanımı hazırlıkları yaparken, Görevde Yükselme Yönetmeliği'ndeki "görev tanımına uygun olma" şartını kaldırmıştır. Yasal dayanaktan yoksun olan görev tanımı çalışmaları da bu düzenlemeyle birlikte MEB'in gündeminden düşmüştür.

MEVCUT DURUM

- MEB'e bağlı kurumlardaki bir kısım personelin görev tanımı bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışanlar, amirlerinden, sorumlulukları dışında emirler alabilmektedirler.
- Bakanlık düzeyinde iş analizi yapılmadığı için Bakanlık birimleri ve bu birimlerde görevli personel arasında görev-yetki çakışmaları yaşanabilmektedir.
- Görev çakışması olduğu gibi bazı işler için, sorumlu birimi ya da sorumlu kişiyi bulmak da güçleşmeye başlamıştır.
- İş analizi ve görev tanımı olmadığı için sağlıklı bir insan kaynakları planlaması, sağlıklı bir hizmetiçi eğitim planlaması yapılamamaktadır.
- İşlerin çalışanlar arasında dengeli ve eşit bir biçimde dağıtılması güçleşmekte ve ayrımcı uygulamaların, kayırmacılığın ve kollamanın önü açılmaktadır.
- Görevlendirmelerde ve atamalarda kişinin, gerekli niteliklere sahip olup olmadığı belirlenememekte ve keyfi uygulamaların önü açılmaktadır.
- Görevde yükselmelerde kariyer ve liyakat ilkesi işletilememektedir.
- Birimlerde norm kadro anlayışını yerleştirme güçleşmekte, kimi birimlerde gereğinden fazla insan ataması olurken kimi birimler varlıklarını devam ettirecek personeli bulamamaktadır.
- Okul-kurum yönetmeliklerinde ucu açık bir biçimde tanımlanmış kimi görevler dayanak gösterilerek, personele görevi ile ilgili olmayan (çoğu angarya sayılabilecek) işler verilebilmektedir. Hatta çalışanların değerlendirilmesinde, görev tanımında yer almayan hususların değerlendirmeye katılması şeklindeki yanlış ve subjektif uygulamalar görülmektedir.

ÖNERİLER

- Başta MEB Merkez Teşkilatı olmak üzere Bakanlığa bağlı tüm birimlerde iş analizi çalışması yapılarak Bakanlık yeniden yapılandırılmalı ve birimlere verilecek görevler netleştirilmelidir.
- Norm kadro uygulaması Bakanlığın tüm birimlerine taşınmalı ve norm kadro dışına çıkılmasını önleyecek düzenlemeler yapılmalıdır.
- Her unvan için açık ve net görev tanımları yapılmalıdır.
- Görev tanımlarında çalışana bu birimde hangi şartlarda nasıl bir kari-

yer yapabileceği, hangi makamlara nasıl yükselebileceği belirtilmelidir.

- Görev tanımlarında istismara fırsat tanıyacak muğlak ifadelerle yazılmış görev yazımına imkân verilmemelidir.
- Her kademede görev alacak personelde aranacak yeterlikler tanımlanmalı ve bu yeterliklere sahip olmayan insanların terfi etmeleri engellenmelidir. Bu anlamda Bakanlıkça yürütülen öğretmen yeterlikleri, yönetici yeterlikleri gibi çalışmalar sonuçlandırılmalı ve çalışmalardan fayda sağlanabilmesi için personel seçimi, ataması ve görevde yükselmesi ile ilgili mevzuat, bu anlayışa göre yeniden yapılandırılmalıdır.

Yönetici atama ve yönetici akademisi kurulması ve görevde yükselme

Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme konusu cumhuriyetle birlikte gündeme gelmiş bir konudur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile oluşan okul ve kurumlar ile Bakanlığın merkez, taşra teşkilatındaki yöneticiler ile müfettişlerin yetiştirilmesi için 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı olarak “Pedagoji Bölümü” açılmıştır.

Pedagoji bölümüne meslekte tecrübeli, başarılı, yönetici ve müfettiş olmaya yetenekli ilkokul öğretmenleri yazılı ve sözlü sınavlardan sonra alınmışlar ve hazırlanmışlardır. Bu hazırlık sürecinde adaylara eğitim öğretim mesleği, yöneticilik ve müfettişlik konularında temel bilgiler verilmiştir. 1970’e kadar Bakanlık merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik yapanların yüzde doksanının Pedagoji Bölümü mezunu oldukları; bu tarihten sonra yetenek, başarı ve tecrübe ölçütlerinin yerini siyasî tercihlerin aldığı belirtilmektedir (Tekışık, 1996).

1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şurasının ana gündemini oluşturan iki konudan birisini yönetici yetiştirme konusu oluşturmuş ve bu şurada önemli kararlar alınmıştır. Ancak geçen zaman dilimi içerisinde bu kararların uygulandığı söylenemez. Bu kararlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

“Milli Eğitim Akademisine işlerlik kazandırılacak, MEB merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı fonksiyonel olacak şekilde yeniden yapılandırılacak, bu teşkilatlarda çalışacak yöneticilerin ve uzmanların nitelikleri, unvanları, atanmaları ve yer değiştirmeleri ile ilgili mevzuat düzenlemeleri yapılacaktır, Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak ve yöneticilerin yetkileri arttırılacaktır, Müfettişlerin üniversitelerde ve milli eğitim akademisinde yüksek lisans yapmaları sağlanacaktır, Eğitim yöneticiliği politik etkilerden uzak bir yapı ve işleyişe

kavuşturulmalıdır, eğitim yöneticiliği maddî yönden cazip hâle getirilmelidir, eğitim yöneticiliği kademelerinin, görev yetkileri bir iş analizine dayalı olarak hazırlanmalıdır, eğitim yöneticiliği programına, yöneticide bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınmalıdır, ”

Görüldüğü gibi 1993 yılında dillendirilen ve karara bağlanan bu konular hala günümüzde de sorun olmaya devam etmektedir.

Yönetici yetiştirme konusunda 1993 yılından sonra atılan önemli adımlardan bir tanesi de onayla “Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (YÖDGED)” adıyla bir bağımsız dairenin kurulmasıdır. Yönetici yetiştirme ve değerlendirmede söz sahibi olması beklenen ve Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin 3. hedefi gereğince kurulan bu daire kendisinden bekleneni verememiştir. Söz konusu Projenin 3. Hedefi;”yöneticilerin yönetim ve işletme becerilerini geliştirme” olarak belirlenmişti. YÖDGED, bu hedefi gerçekleştirme çabası içerisine girerek eğitim sistemini Toplam Kalite Yönetimi (TKY) kavramı ile tanıştırmıştır. Bu uygulama çerçevesinde kalite ödülleri bile düzenlenmeye başlansa da kalite çalışmalarının amacına ulaştığı ve sisteme yaygınlaştığı söylenemez. Bir süre bağımsız olarak çalışmalarını sürdüren YÖDGED, alınan başka bir onayla Personel Genel Müdürlüğü’ne bağlanmış ve adına inat Yönetici yetiştirme ve geliştirme ile ilgili bir faaliyet yapamaz hale gelmiştir.

Ülkemizde yönetici yetiştirme konusunda önemli adımlardan bir tanesini de 1998 tarihinde çıkarılan yönetici atamalarıyla ilgili yönetmelik gösterilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. Resmî Gazete, 23472:23.9.1998). Bu yönetmeliğin gereği olarak eğitim yöneticilerin atanması ilk kez yetiştirme temeline dayandırılmış, görev öncesi eğitim, sınav ibi şartlar getirilmiştir. Yöneticilerin bulunduğu görev, emsal görev ve bir üst görev tanımlanmış, yatay ya da dikey geçişlerde hangi unvanlı personelin nereye atanabileceği belirlenmiştir. Ayrıca yönetim kademeleri için görev tanımı yapılmasını ve bu görev tanımına uygun yöneticilerin atanmasını hükme bağlamıştır. Liyakat ve kariyer esasını ön planda tutan bu yönetmelik çıkaran hükümet tarafından bile uygulanamamıştır. Birkaç şube müdürlüğü ataması ile okul yöneticiliklerinde kısmen uygulanan yönetmeliğin daire başkanı ve üstü pozisyonlara yapılan atamalarda etkisiz kaldığı bilinmektedir. İlk hükümet değişikliğinde de kariyer ve liyakate ilişkin esasları ortadan kaldırılan ve sınav sistemine son veren bir anlayışla yeniden düzenlenmiştir.

Ancak sınav gibi nesnel ölçütlerin olmaması nedeniyle her çıkan yönetmelik Danıştay’ca iptal edilmiş ve yönetici atama işinde uzun süren boşluk-

lar oluşmuştur. Bakanlık netice de en azından okul-kurum yönetici atamasında sınav uygulamasına yeniden dönmek zorunda kalmıştır.

Okulların dışındaki yönetim kadrolarına ve Bakanlığın uzman kadrolarına hem Başbakanlığın çerçeve yönetmeliğinde hem de MEB'in yönetmeliğinde "yönetim kadrolarına ilk kez gelişler sınavla yapılır" hükmü olmasına karşın, sınavsız şube müdürlüğü atamaları devam etmektedir. Bu konu da Türk Eğitim-Sen tarafından açılan ve kazınılan davaya rağmen uygulama devam ettirilmektedir.

Atamalarda durum böyleyken yönetici yetiştirmede de ciddi bir politikanın oluşmadığı özlenmektedir. Yönetim akımlarının hızla eskidiği günümüzde yönetim ve yönetici yetiştirme konusunun önemi artmaktadır.

Meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve çalışanların görev ve rollerinde önemli değişmelere sebep olmuştur. Sosyal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden payını almıştır. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri yeterince oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1996).

Bakanlık bazı yönetim kadroları için yeterlikleri belirlemeye başladı ise de bu çalışmanın tüm yönetim kademelerine yaygınlaştırılması ve görevde yükselme mevzuatına yansması henüz gerçekleşmemiştir.

Diğer taraftan yönetici ve öğretmen yetiştirmede devreye girecek olan Milli Eğitim Akademisi, hala sonuçlandırılmamıştır. Akademi, MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un 55 inci maddesinde Bakanlığa bağlı bir birim olarak yıllardır yer almaktadır. Bu akademinin, Polis Akademisi, Askeri Akademi gibi bir işlev göreceği, eğitimciler içinden kurmay sınıfının yetiştirileceği bir yer olacağı beklentisi vardı. Hatta öğretilerin bile bir bölümünün burada yetiştirilebileceği hayal edilmektedir.

Yıllarca kâğıt üzerinde yaşayan akademinin, 10 Mart 2009 Tarihinde Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in katılımıyla açılışı yapıldı. Ardından Hizmetçi Eğitim Dairesi Başkanlığı ve Ankara Hizmetçi Eğitim Enstitüsü'nün, Bakanlık Makamı'nın 19/10/2009 tarih ve B.08.MÜB.0.37.02.00/1400 sayılı Onayı ile 20 Kasım 2009 tarihine kadar Hasanoğlan'a taşınması emredildi. Akademinin hizmetiçi eğitime indirgenmesi anlamına gelen bu uygulama bilinmeyen bir nedenle durduruldu. Ancak, akademi ile ilgili halen bir mevzuat düzenlemesi bulunmamaktadır. 10 Mart 2009 tarihinde TBMM'ye sevk edildiği ve hemen yasalaşacağı ifade edilen yasa tasarısı hâlâ yasalaşmamıştır.

MEVCUT DURUM

Yönetici atama konusunda yerleşik bir mevzuat ve bu mevzuata bağlı uygulama geliştirilememiştir.

- Yönetici atamada nesnel ölçütler geliştirilememiş, atamalarda siyasi ve diğer etki gruplarının tavassutu önlenememiştir.
- Yöneticilerde aranması gereken nitelik ve özellikler belirlenmemiş durumdadır.
- 76. madde ataması istisnai bir durum olması gerekirken nerede ise tek atama biçimi haline gelmiştir.
- Yönetici yetiştirmede, bir yöneticide arayacağımız nitelikleri kazandıracak eğitim modülü geliştirilememiştir.
- Yöneticiler görev öncesi eğitim almadan görevlerine başlamakta ve işleri uygulama esnasında öğrenmeye çalışmaktadırlar.
- Türkiye'deki yönetici atama sisteminin teorik-bilimsel bir temeli yoktur. Bulunan aşamada modern liderlik becerileri bir yana, en klasik dönemin yöneticisini yetiştirmekten bile oldukça uzakta bulunmaktayız.
- Mevcut yöneticileri, görev alanları ile ilgili yaşanan değişme ve gelişmelerden haberdar edecek, onlara yeni rolleri kazandıracak, etkili bir hizmetçi eğitim mekanizması kurulamamıştır.
- Yöneticilerin iş analizleri ve görev tanımları yapılmamıştır.
- Okullarda başta finansman sorunları olmak üzere yaşanan sorunlar, yöneticilerin asli görevlerine odaklanmalarını engellemektedir.
- Okul müdürleri, komisyon çalışmaları, inceleme ve soruşturma içeren muhakkiklik görevi, törenler ve toplantılarda bulunma zorunluluğu gibi asli görevinin dışındaki uygulamalarla okullardan koparılmaktadır.
- Mevcut müdürlerin, çağın kavramı olan öğretim liderliğini yerine getirmesini sağlayacak ortam ve zaman yoktur.
- Sınavla gelinebilecek görevlere, sınavsız atama yapma uygulaması devam etmektedir.
- Görevlendirmelerde, kamu yararını gözetecek hiçbir kriter dikkate alınmamaktadır.
- Okul yöneticilerin zorunlu yer değiştirmelerinde, kıdem dışında ayırt edici başka kriterler dikkate alınmamaktadır.

- Uzmanlıklar, kariyer uzmanlığına dönüştürülmemiştir. MEB merkez teşkilatında kadro uzmanlığı uygulaması sürdürülmektedir.
- Yönetici, öğretmen ve müfettişin mesleki gelişimini sağlaması beklenen Milli Eğitim Akademisi'ne işlerlik kazandırılmamıştır.

ÖNERİLER

- Kariyer ve liyakat esasına dayanan objektif kriterlerle aday seçimini içeren ve görev öncesi yetiştirmeyi sağlayan bir yönetici atama sistemi kurulmalıdır.
- Bütün yönetim kademelerinin iş analizleri ve görev tanımları yapılmalı, atamalarda bu görev tanımına uygun olma şartı getirilmelidir.
- Bütün yönetim kademelerinde görev alacak kişilerde aranacak yeterlikler belirlenmeli, atamalarda bu yeterliklere sahip olup olmadıkları değerlendirilmelidir.
- Yeterliklere dayalı yönetici yetiştirme modülü oluşturulmalıdır.
- Yöneticilerin yönetim alanında lisansüstü eğitim yapmalarını özendirilecek tedbirler alınmalıdır.
- Yönetici yetiştirmede üniversitelerin ilgili bölümleri ile işbirliği yapılmalı, Milli Eğitim Akademisi'ne işlerlik kazandırılmalıdır.
- Haksızlığa, hukuksuzluğa meydan veren ve fırsat eşitliğini zedeleyen, 76. Madde atamalarına son verilmelidir.
- İlk-orta ve üst düzey yöneticiliklere yapılan atamalarda siyasi tercihlerin önüne geçilmeli, eğitim siyasetin bir alanı olmaktan çıkarılmalıdır.
- MEB Merkez Teşkilatı'nda var olan uzmanlıkların alan uzmanlığına dönüştürülmesi sağlanmalıdır.
- Sınavla ataması yapılması gereken şube müdürlüğü kadrolarına sınavsız yapılan atamalara son verilmelidir.
- Okul yöneticiliği genel idare hizmetleri sınıfına alınmalı, bu yöneticilerin birer öğretim lideri olarak yetişmeleri sağlanmalıdır.

Hizmetiçi Eğitim

Günümüzde eğitim yaşamın her aşamasında ve herkes için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Hızla küreselleşen dünyamızda bilgilerinde sabit kalması

mümkün değildir. Bu hızlı değişime ayak uydurabilmek için devamlı eğitim faaliyetlerinde bulunulması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, her meslekte yeni bilgi ve teknolojileri öğrenmeyi ve çalışanların bu konularda yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bilgi toplumunda örgütler artık çalışanlarında çok yönlü beceri sahibi, karmaşık örgüt içi ve örgüt dışı ilişkileri kavrayabilen yeterlilikler ve etkili takım çalışmasına uyma yeteneği aramaktadır. Bu nedenle günümüz kurumlarının en değerli sermayesi “insan kaynağına yapılan yatırım” olarak kabul edilmektedir. İnsan kaynakları yönetiminin temel fonksiyonlarından biri olan “eğitim” ise kurumların insan odaklılık amacına ulaşmalarında en etkin yollardan biridir.

Değişim hem insan hayatının her evresinde hem de insanın varolduğu her yerde, dolayısıyla okullarda da zamana meydan okumakta ve insanoğlu her an yeni bir olay, yeni bir teknoloji, vb. ile karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla bu süreç içerisinde ayakta kalabilmek için ilgi ve değerler, bilgi ve beceriler ile örgütsel kavramlarda yaşanan hızlı değişime uyum sağlamak gerekmektedir. Değişime uyabilmenin en önemli yolu ise eğitim faaliyetleridir.

Hizmet içi eğitim kavramının çok değişik tanımları yapılmaktadır.

Hizmet içi eğitim; özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1981).

Hizmet içi eğitim; istihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir. Dolayısıyla, “hizmet içi eğitim, hayat boyu eğitimin içinde yer alan bir alt süreç” olarak nitelendirilebilir (Can,2004).

Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Programları

Türkiye’de öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesinden sorumlu kurumlar Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Milli Eğitim Bakanlığı’dır (MEB). YÖK *hizmet öncesi eğitim ve öğretimden* sorumludur, MEB ise öğrencilerin Eğitim Fakültelerinden mezun olup mesleklerine başlamalarını izleyen *hizmet içi eğitim* sürecinden sorumludur. Orta öğretimlerini tamamladıktan sonra üniversitede öğretmenlik eğitimi alacak tüm öğrenciler, öncelikle, sonuçları son derece önemli olan üniversite giriş sınavı (ÖSS) ile seçilirler. Üniver-

siteye girdikten sonra öğretmen eğitimi iki aşamaya ayrılır: hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve hizmet içi öğretmen eğitimi.

Tüm ilköğretim (ve ortaöğretim) öğretmeni adaylarının bir eğitim fakültesinde 4 yıllık eğitimi tamamlamaları gerekir. Türkiye’de şu anda 139 üniversite bulunmaktadır ve bunların 65’inde eğitim fakültesi vardır. Bu 65 fakültenin çoğu artan talebi karşılayabilmek için çok yakın zaman önce açılmıştır. 1998 yılından bu yana Türkiye’deki bütün eğitim fakülteleri YÖK’ün belirlediği standart bir müfredatı uygulamaktadır. Ortaöğretimde görev yapacak öğretmenlerin ya bir eğitim fakültesindeki 5 yıllık lisans programını tamamlamış olmaları ya da 4 yıllık lisans programını eğitim fakültesi haricindeki bir fakültede tamamlamışlarsa, bir eğitim fakültesinde yüksek lisans yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlik diploması sadece eğitim fakültelerinde verilmemektedir. Lisans eğitimini aldıktan sonra, pedagoji dersi yükümlülüklerini (bir Lisansüstü Eğitim Sertifikası kapsamında) tamamlayan fen fakültesi mezunları da öğretmen olarak iş başvurusu yapabilirler. Öğretmen yetiştiren programların süresi, kredi sayıları, derslerin adları ve programın kazandırdığı vasıflar YÖK tarafından belirlenmektedir.

Üniversitedeki bir programı tamamladıktan ve kısa adı KPSS olan memuriyet sınavını kazandıktan sonra, adaylar mesleğe başlayabilmektedir. Bu sınavdaki konu dağılımı ve ağırlığı, çoktan seçmeli format ve sonuçların değerlendirilmesinden Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) sorumludur. Öğrencilerin KPSS puanları istedikleri yere atanıp atanmayacaklarını belirlemektedir. Ülkedeki öğretmenlerin en büyük kısmını istihdam eden MEB, mesleğe giden yoldaki bu kritik aşamaların hiçbirinde yetki ya da etki sahibi değildir. Ayrıca, öğretmen istihdamı ve yetiştirilmesine ilişkin olarak, YÖK, ÖSYM ve MEB arasında kopukluk vardır ve sistemli bilgi alışverişi ve ortak planlama çok azdır.

**Öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri için bu raporun “Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi” bölümüne bakınız.*

Ek Derslerde Yaşanan Problemler

MEVCUT DURUM

- Ek ders ücretlerinde yaşanan en büyük sıkıntı ek dersin hesaplama yönteminden kaynaklanmaktadır. 2007 yılından önce öğretmenlerin maaş ve ücret karşılığı girdiği dersler haftanın beş gününe eşit bir şekilde dağıtılabildi. Öğretmenin her hangi bir sebeple okula gelmemesi

durumunda veya tatil olması durumunda o güne düşen ek ders kesiliyordu. Bakanlık 2007/19 No'lu Genelge ile bu uygulamadan vazgeçerek ek dersteki maaş karşılığı ve ücret karşılığı girilen dersleri, haftalık hesap etmeye başlamıştır. Bu hesaplama yönteminde hafta içinde girilen derslerden öncelikle maaş karşılığı girilen dersler hesap edilmektedir. Geriye kalan dersler ise ek ders ücreti kabul edilmektedir. Bu durumda bayram, kar tatili, hastalık vb. nedenlerle öğretmenlerin gelmeyeceği bir gün bile o haftanın ek dersini götürmektedir.

- Uygulamadaki bir çarpıklık ise haftanın 2 günü tatil gününe denk gelen bir öğretmen, diğer 3 gün tüm derslere girse dahi ücret alamayacaktır. Bu durumda o öğretmen diğer 3 gün için rapor alarak okula gelmeyebilir.

- Öğretmenlere ödenen ücretin miktarı oldukça düşüktür.

	Türkiye	OECD Ort.	OECD Mak.	OECD Min.	Oran Türkiye/OECD Ort.	Oran Türkiye/OECD Mak.	Oran Türkiye/OECD Min.
Yıllık çalışma Saati	1.832	1.662	1.960 (Japonya)	1.265	1,10	0,93	1,45
15 yıllık deneyimden sonra, öğretme saati üzerinden maaş*	25	49	89 (Lüksemburg)	23	0,51	0,28	1,09

*Satin Alma Gücü Paritesi Ölçümleri kullanılarak hesaplanan ABD Doları eşdeğerinde (Kay. OECD,2009)

Bir yandan, ister mutlak verilere göre, isterse gerçek temas (öğretme) saati başına göre ölçelim, Türkiye'deki öğretmen maaşlarının mutlak seviyesi, OECD ülkelerine göre düşük görünmektedir. Her iki durumda da Türkiye'deki ortalama bir öğretmen, tipik bir OECD ülkesindeki meslektaşına göre kabaca yüzde 50 daha az ücret almaktadır. Türkiye'de ücret sistemindeki sıkışık maaş dereceleri nedeniyle, öğretmen deneyim kazandıkça sorunlar daha da büyümektedir. 15 yıllık deneyimden sonra, Türkiye'deki ortalama bir öğretmen tipik bir OECD ülkesindeki, aynı çalışma süresine sahip meslektaşına göre 3 kat daha az ücret almaktadır (OECD, 2009). OECD ortalamalarına göre durumu bu olan öğretmen, gelirin azımsanmayacak bir bölümünü oluşturan ek ders ücretlerinden vergi kesintileri yapılmaktadır.

- Rehber öğretmenlerin ders kesimi sonrası yürütülen mesleki gelişim çalışmaları döneminde, ücret ödenip ödenmeyeceği konusunda farklı uygulamalar söz konusudur. Ek ders ücretleri ile ilgili kararın ders niteliğinde yönetim görevi başlıklı 10. maddesinin 1. fıkrası (d) bendinde “her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları rehber öğretmenlerinin ders yılı süresince haftada 18 saati, ders niteliğinde yönetim görevi sayılır ve fiilen görev yapma karşılığında ek ders ücreti ödenir.” hükmü bulunmaktadır. Bu hüküm nedeniyle her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları rehber öğretmenlerinin, ilgili mevzuat hükümleri ile tespit edilen inceleme, araştırma, planlama, programlama, yönetim, denetim, eğitim ve öğretim gibi görevlerinden haftada 18 saati ders niteliğinde yönetim görevi sayılıp, fiilen görev yapmaları koşuluyla karşılığında ders yılı süresince ek ders ücretinden yararlandırılması gerekmektedir.

- Yukarıdaki hükümde “ders yılı süresince” ibaresi ise ek dersle ilgili kararın “tanımlar” başlıklı 4. maddesinin 1. fıkrası (e) bendindeki “ders yılı: Derslerin başladığı günden derslerin kesildiği güne kadar geçen ve iki dönemi kapsayan süreyi, ifade eder.” hükmü nedeniyle rehber öğretmenleri, ders kesiminden sonra ve okullar açılmadan önce yapılan sınav ve seminer dönemlerinde görevde olmalarına rağmen, almaları gereken 18 saat ek ders ücretini “ders yılı süresince” ibaresi nedeniyle alamama sorunu ile karşılaşmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı’ndaki bu karmaşa, rehber öğretmenleri sıkıntıya sokmakta, bu konuda okullar arasında farklı uygulamalara ve idarecilerin keyfi uygulamalarına sebep olmaktadır. Örneğin bazı okul müdürleri rehber öğretmenlerine ders kesiminden sonra okula gelmemelerini söylerken, bazı okullarda da bu durum tam tersine işlemekte, ortalama yükseltme ve sorumluluk sınavları bitene kadar rehber öğretmenlerin okula gelmesini istenebilmektedir. Ayrıca bazı illerde rehber öğretmenler ek dersle ilgili kararın “ek ders görevi” başlıklı 6. maddesinin 3. fıkrasındaki hükümler nedeniyle iki hafta üzerinde 15 saat ücret alırken, bazı illerde ise 4 hafta boyunca okula gitmelerine karşılık ücret ödenmemesi sorunu ile karşılaşmaktadırlar.

- Bir öğretmen alanı dışında derse girdiğinde ücret hesaplaması yapılırken maaş karşılığını atandığı branşta dolduramamış ise alanı dışındaki derslerde hesaba katılmaktadır. Atama branşı olmayan bir derse giren öğretmenin ücretinin maaş karşılığı diye kesilmesinde hiçbir mantık yoktur. Çünkü maaşını, alanı ne ise o alandaki derslere girmek için almaktadır.

- Öğretmenlerden kaynaklanmayan, çeşitli sebeplerden dolayı öğrencilerin derse (sınav dönemlerinde öğrencilerin derse girmemesi gibi) gir-

memesi nedeniyle ders işlenememesi halinde öğretmenlere ek ders ücreti verilmemektedir.

- Okul yöneticilerine maaş karşılığı olarak haftada 6 saat derse girme zorunluluğu getirilmiştir. Yoğun iş yükü altında ezilen okul yöneticilerin haftada 6 saat derse girmelerine imkan yoktur. Birçok okulun ikili öğretim yaptığı ülkemizde, okulda haftalık 40 saatten fazla çalışan yöneticileri, bu mesaiyi yetmezmiş gibi maaş karşılığı derse girmelerini de istemek, insaf-la bağdaşır bir durum değildir.

- Ek ders ücretleri ayın birinden birine ödenmektedir. Tahakkuk işlemleri maaşlarda olduğu gibi zamanında okullarca yapılıp ilgili mercilere ulaştırılmasına karşın, ücretlerin öğretmenlerin hesaplarına geçmesi ayın yedisine, sekizine kadar sarkabilmektedir.

ÖNERİLER

- Ek ders hesaplama yönteminde 2007 öncesi döneme dönülmeli ve ders yılı içerisindeki iş günlerinde çeşitli nedenlerle tatil edilen günlerde ders görevlerini fiilen yerine getiremeyen öğretmenlerin, söz konusu gün- lere denk gelen ders görevlerini yapmış sayılmaları hususunda Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı'nda değişiklik yapılmalıdır.

- Dersler aylık ve ücret karşılığı ayrılarak, haftalık ders dağılım çizelge- lerinde ayrı ayrı belirlenmeli ve alanı dışında girilen derslerin aylık karşılığı ders saati ile ilişkilendirilmeksizin ek ders ücreti ödenmelidir.

- Ek ders ücretleri günün koşullarına göre arttırılmalıdır.

- Maaş karşılığı ve ücret karşılığı ders saatleri öğretmenlerin fazla çalış- malarını lehlerine çevirecek şekilde yeniden hesap edilmelidir.

- Bir devlet memurunun haftalık çalışma süresi 40 saat olup, 40 saat- ten fazla yapılan mesaiye ücret ödenmektedir. İkili eğitim yapan okulların yöneticileri 07.00–18.00 saatleri arasında görev yaparak, haftada 40 saatten fazla çalışmaktadır. İkili eğitim yapan okul yöneticilerinin çalışma süreleri dikkate alınarak, ek ders ücretlerinde iyileştirme yapılmalıdır.

- Yöneticilerin 6 saat derse girme zorunluluğu kaldırılmalıdır.

- Ek derslerde yapılan vergi kesintileri derhal kaldırılmalıdır.

- Ek ders esasları, sendikaların görüş ve önerileri mutlaka dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

- Ek ödeme konusunda eğitim çalışanları arasında farklı uygulamalara son verilerek, ek ödeme tüm eğitim çalışanlarına ödenmelidir.
- 631 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 11. Maddesi 2. fıkrası gereğince; üst düzey yöneticilere ödenen görev tazminatının, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı şube müdürleri ile diğer personele de ödenmesi, konusunda yeni düzenleme yapılmalıdır.
- Başta öğretmenler olmak üzere eğitim öğretim sınıfında görev yapan tüm personelin ek göstergeleri 3600' e yükseltilmelidir.
- 16.12.2006 gün ve 26378 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan ve 2006/11350 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslarda, bugüne kadar yapılan uygulamalar ve 5473 sayılı Kanun'la getirilen yeni düzenlemeler sonucu ortaya çıkan yanlış ve eksik konuların dikkate alınacağı yeni bir düzenleme yapılmalıdır.
- İkinci kademe öğretmenleriyle sınıf ve diğer meslek dersi öğretmenlerinin maaş karşılığı girmek zorunda oldukları ders saatleri 15 saat olarak eşitlenmelidir.
- Çalışma şartlarına bağlı olarak nöbetçi öğretmenlere, taşıma merkezli okullardaki öğretmenlere, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere, teneffüs yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ilave ek ders ücreti ödenmelidir.
- MEB Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı'n 12.maddesinin 2.fıkrasında değişiklik yapılarak sınav komisyonu üyeliği ve sınav gözcülüğü görevleri sınırlandırması kaldırılmalıdır.
- İkinci kademe öğretmenleriyle sınıf ve diğer meslek dersi öğretmenlerinin maaş karşılığı girmek zorunda oldukları ders saatleri 15 saat olarak eşitlenmelidir.
- Branş öğretmenlerine verilen rehberlik ek ders ücretleri sınıf öğretmenlerine de verilmelidir.
- Mesai saatleri dışında ve hafta sonlarında yapılan seminer, hizmet içi eğitim kursları ve toplantıları isteğe bağlı olmalı, zorunluluk halinde katılan öğretmen, idareci ve diğer personele ek ders ücreti ödenmeli ve mücavir alan dışından gelenlere harcırah ödenmelidir.
- Sosyal faaliyetler ve sınıf öğretmenliği aynı öğretmene verildiğinde ayrı ayrı ücret ödenmelidir.

- Veli toplantılarında görevli olan öğretmen ve yöneticilere günlük 6 saat ek ders ücreti verilmeli, diğer personele fazla çalışma ücreti ödenmelidir.

Memur, Hizmetli vb. Personelin Fazla Çalışma Problemleri

MEVCUT DURUM

• Eğitim kurumlarında; memur, kaloriferci, müstahdem, bekçi, şoför, aşçı, bahçıvan, şef ve hizmetli gibi çeşitli unvanlarda personel çalışmaktadır. Zor koşullarda hizmet veren bu çalışanların çeşitli problemleri bulunmaktadır. Öncelikle, yardımcı hizmetler sınıfına giren eğitim çalışanlarının görev tanımlarının netleştirilmesine büyük ihtiyaç bulunmaktadır. Birçok hizmetli istekleri dışında başka iş ve kurumlarda görevlendirilmektedir. Genelde sürgün veya ceza olarak yapılan bu uygulamalar, hizmetli personelin önemli sorunları arasındadır.

• Memur ve hizmetlilerin, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na ve İLO standartlarına uygun olarak çalışma saatleri günlük 8 saati, haftalık 40 saati geçmeyecek şekilde olması gerekirken bu kurala uyulmadığı bilinmektedir. Hizmetlilerin sağlığı hiçe sayılmakta çoğunlukla hijyenik olmayan ortamlarda görev almakta, üstelik maske, eldiven ve koruyucu elbise verilmesi gibi tedbirler alınmamaktadır.

• Şoförler için günlük, haftalık, aylık yol takip çizelgesi yapılmadan yine 40 saatlik çalışma süresi dikkate alınmadan gece gündüz göreve çağırılmaktadırlar.

• Memur ve hizmetliler, hizmet içi eğitimden hiç faydalanmamaktadırlar.

• Memur hizmetli gibi kadrolarda çalışan personeli aşağılayan ayrımcılık uygulamaları vardır. Bu personellerin birçok kurumda yemekhaneleri bile ayrıdır.

ÖNERİLER

• Memur, hizmetli vb. personel için görev tanımları yapılmalı, görev tanımlarında yer almayan işlerde çalışmalarını engellenmelidir.

• Eğitim - öğretime hazırlık ödeneği uygun ölçeklerde tüm eğitim çalışanlarına verilmelidir.

• Genel idare hizmetleri sınıfı, teknik hizmetler sınıfı ve yardımcı hiz-

metler sınıfında görev yapan personelin tayinleri sisteme bağlanmalı ve tayinler açık kurumlar duyurulduktan sonra puan esasına göre yapılmalıdır.

- 40 saati aşan her türlü iş, mesai adı altında ücretlendirilmelidir.
- Ayrımcı uygulamalar son verilmeli, memur ve hizmetlileri ikinci sınıf vatandaş olarak gören zihniyete son verilmelidir.
- Hizmetlilerin işlerini yaparken sağlıklarını tehlikeye atmamaları için eldiven, maske, iş elbisesi gibi koruyucu önlemler devlet tarafından karşılanmalıdır.
- Her düzeydeki personelin başta hizmetiçi eğitim, lojman, yemek vb. hizmetlerden eşit bir şekilde yararlanması sağlanmalıdır.
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 178.maddesinde değişiklik yapılarak, Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarından şoför, memur, hizmetli, teknisyen, VHKİ, gece bekçisi ve açılara fazla çalışma ücreti ödenmelidir.
- Hizmetli kadrosunda olup da, valilik onayı ile memur veya veri hazırlama ve kontrol işletmeni olarak görevlendirilen hizmetliler, bu kadroların yararlandıkları yan ödeme ve göstergelerinden yararlandırılmalıdır.
- Döner sermayeli kurumlarda çalışan hizmetli ve memurların da döner sermayeden adil biçimde pay almaları sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Yönetim Süreçlerinin Demokratik Katılımı Açısından Yeniden Yapılandırılması, MEB-STK-SENDİKA İlişkileri

MEVCUT DURUM

• Bugün 23 milyonu aşan genç nüfusu ile başka ülkelerin özendiği, imrenerek baktığı, kıskandığı ve beyinsel bir güç olarak gördüğü; sırf bundan dolayı Avrupa Birliği'ne trenine almak istemedikleri Türkiye Cumhuriyeti'nin genç potansiyeli, acaba doğru eğitimi alabiliyor mu? En önemlisi de bu süreçte sivil toplum ile ne kadar işbirliği yapılıyor? Eğitim üzerinde alınan kararların, yapılan projelerin kaçınılmaz olarak yukarıdan inme, kaçınılmaz olarak sivil toplum ile işbirliği dâhilinde yapılıyor? Anayasamızda da vurgulanan demokrasi ve insan hakları kavramı öğrencilerimize gerçekten nasıl ve hangi yöntemlerle öğretilmektedir?

• Her toplumun yaşadığı asıl hayat anlamında sahip olduğu medeniyetin temel dinamiklerinden biri de yönetilen- yönetici ilişkisidir. Genel olarak, her toplum medeniyetinin özünü oluşturan yönetilen-yönetici ilişkisi, toplumsal erkin ya da gücün kullanımı bakımından, çağdan çağa, toplum-

dan topluma, örgütten örgüte ve sosyal grupların yaşadıkları farklı aşamalar veya süreçlere göre değişikliklere ve dönüşümlere uğramaktadır. Bununla birlikte, her dönemdeki her insanın hayatının önemli bir kesitini, mikro ölçeklerde olmak üzere, ailede çocuk-ebeveyn, okulda öğrenci-öğretmen, işletmelerde işçi-işveren, örgütlerde üye-başkan ilişkileri; makro ölçeklerde ise bazen kul-yaratıcı, bazen vatandaş-devlet, bazen de bu ikisinin farklı kombinezonları şeklindeki ilişkileri olarak yönetilen-yönetici ilişkileri kuşatmaktadır.

- Yönetişim kavramı, Birleşmiş Milletler (UNDP) siyasi belgelerinde “bir ülkenin her düzeydeki işlerinin yönetiminde iktisadi, siyasi ve idari otoritenin kullanımı” şeklinde tanımlanmıştır. Yönetim, yönetmek, giderek yerini yeni bir kavrama, “ yönetişime ” bırakmaktadır. Bu tek taraflı, yöneticiler ve yönetilenlerin kesin bir şekilde birbirinden ayrıldığı bir süreçten, karşılıklı etkileşimi ve katılımcılığı içeren bir sürece geçişi ifade ediyor. Kaynağını da bireylerin ve grupların kendi gelecekleri üzerinde daha fazla söz sahibi olma arzusundan alıyor. Yönetişim; vatandaşların ve grupların, çıkarlarını iletebilecekleri, hukuki haklarını kullanabilecekleri, yükümlülüklerini yerine getirebilecekleri ve farklılıklarının arasını bulabilecekleri mekanizmaları, süreçleri ve kurumları kapsamaktadır. Yönetişimin üç boyutundan söz edilmektedir: iktisadi yönetişim, bir ülkenin iktisadi faaliyetlerini ve diğer ekonomilerle olan ilişkilerini etkileyen karar süreçlerini; siyasi yönetişim, siyaset oluşturmadaki karar süreçlerini; idari yönetişim ise siyaset uygulama sistemini içerir. Sonuçta “iyi” yönetişim, siyasi ve sosyo-ekonomik ilişkileri katılımcı, şeffaf ve sorumlu (accountable) biçimde yönlendiren süreç ve yapılar anlamına gelmektedir.

- Yönetişimin aktörler bazındaki üç boyutu ise: devlet, özel sektör ve sivil toplumdur ve her birinin kendine özgü rolleri vardır. İyi yönetişimin özellikleri şöyle sıralanabilir: katılım, hukuk devleti, şeffaflık, duyarlılık, uzlaşma, hakçalık, etkinlik ve verimlilik, sorumluluk, ve stratejik vizyon.

- Sivil toplum üyeleri devletle olan ilişkilerinde kamu görevlileri ve bürokrasi ile yüz yüze gelmektedir. Kamu sektörünün işleyiş biçimi bu karşılaşmanın niteliğini belirlemektedir. Pek çok ülkede kamu sektörünün etkin işleyişi, aşırı merkezîyetçilik, kamu hizmetlerinin etkin/verimli sunulmaması ve merkezi hükümetin katı karar ve uygulamaları gibi yapısal sorunlar yüzünden kısıtlanmaktadır. Desantralize hükümet, halkın karar verme mekanizmalarına dolaysız katılımına olanak vermeli ve sivil toplumu güçlendirmelidir. Bu bağlamda, katılım, karar süreçlerine doğrudan katılım veya halkın çıkarlarını temsil eden meşru ara kurumlar aracılığıyla vatandaşların seslerini duyurabilmeleri demektir.

- Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının yönetime katılımı son dönemde gelişen bir alandır. Kamu kurumlarında başlatılan stratejik planlama çalışmaları, çalışanların ücret ve özlük hakları ile ilgili değerlendirmelerin yapıldığı komisyonlar (kurum İdare Kurulu vb.), sivil kurumların yaptığı projeler yoluyla yönetime katılımı sayılabilir.

ÖNERİLER

- Vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi ve örgütlenme önündeki engellerin kaldırılmalıdır.
- Bilgiye erişim kolaylaştırılmalıdır. Yerel yönetimlerin oluşturacakları kent bilgi sistemleri internet aracılığı ile ulaşılabilir olmalıdır.
- Sivil, kamu ve özel girişimin birbirlerinin etkinliklerinden haberdar olmasını ve işbirliğinin artmasını sağlayacak platformlar oluşturulmalıdır.
- STK’lar arasında yatay ve dikey ilişki ve işbirliğine imkan verecek adımlar atılmalıdır.
- Halk katılımının yerel yönetim işleyişiyle eşgüdüm içinde olabilmesi için, yerel yönetimler, çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla katılımı teşvik etmelidirler.
- Yerel yönetimlerin halk tarafından finansal denetimini sağlayacak mekanizmalar geliştirilmelidir.
- İllerde de KİK benzeri kurulların oluşturularak yetkili sendikalarla birlikte, yerele ait sorunların veya çalışmaların tespit edilebileceği ve çözüm bulunabileceği toplantılar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Can, N. (2004)**, “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 16, Yıl: 2004/1
- Çelik Vehbi (1996)**, “Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü”, Eğitimimize Bakışlar. İstanbul:Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 1,
- OECD (2009)**, creating effective teaching and learning environments, first results from TALIS, Paris
- Taymaz, Haydar, A.,(1981)**, Hizmet İçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Sevinç Matbaası, Ankara, 1981
- Tekışık. H.Hüsnü (1993)** “Eğitimde Yöneticilik Sorunu ve Millî Eğitim Akademisi”, Çağdaş Eğitim, Yıl 18, Sayı 192

OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM

OKULÖNCESİ EĞİTİM

Mevcut Sistemde Yaşanan Problemler

Çocuklarda 0–7 yaş; gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu süreçte verilecek eğitim, sağlığa verilen önem kadar önemlidir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmı yetişkinlik döneminde bireyin; tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmektedir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuğun sağlık, bakım ve beslenme gibi gereksinimleri karşılanırken; aile ve yakın çevresi ile kuracağı olumlu duygusal bağlar, onun etkin birey olması sürecindeki vazgeçilmezidir.

Çocukta doğumdan itibaren başlayan öğrenme sürecinde; aile ve yaşadığı çevre ve bu çevreden edindikleri ya da edinemedikleri şeyler birinci derecede önemlidir. Çocuktaki potansiyelin işlenebilmesi ve sergilenebilmesi için uyarıcı ortamlara ve uyaranlara gereksinim vardır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de;

Kadının iş hayatına gittikçe daha çok katılması, bu durumda annelerin çocuklarıyla yeteri kadar uğraşamaması ve analık eğitimi görevini tam yapamaması,

Birçok annenin, çocuğun özelliği, çocuk ruh bilimi ve çocuk eğitimi alanlarında yeterli bilgi ve beceri sahibi olmaması,

3–6 yaşlarındaki çocukların, kendi yaşındakilerle bir grup hâlinde ve uygun bir ortamda gelişme ihtiyaçları,

Okul öncesi yaşlarının (3–6 yaşları) çok önemli bir dönem olması ve çağımız insanının bilgi, beceri ve yöntem bakımından mümkün olduğu kadar iyi yetişmesine ihtiyaç duyulması,

Değişen sosyal ve ekonomik yapı,

Vb. nedenlerle okulöncesi eğitimin önemi artmıştır.

Okul öncesi kurumlarda yapılan bir grup çalışması sonucuna göre, kuruma devam eden çocukların böyle bir deneyimi olmayan çocuklara göre sosyal yeterlilik, yetişkin ve akranlarla ilişkilerde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, okulöncesi kurum deneyimi olan çocukların kazandıkları olumlu sosyal beceriler çocukluk ve erginlik gibi daha sonraki yaşlarda da süreklilik göstermektedir. Benzer biçimdeki bulgular uzun vadede çocukların bilişsel, dil, akademik beceri, öğretime devam etme

süreci, sınıf tekrarında azalma, suç oranındaki düşme gibi değişkenler üzerinde nitelikli okulöncesi eğitim ve erken çocukluk dönemindeki müdahale programlarının olumlu etkilerini bildirmiştir.

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

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Özel ya da Resmi Bağımsız Anaokulları: 3-6 yaş (36-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okul. Özel ya da Resmi Anasınıfları: 5-6 yaş (60-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf. Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları: 3-6 yaş (36-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan eğitim-öğretim kurumları (örneğin kız meslek liseleri) bünyesinde açılan sınıf.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları, gündüz bakımevi, kreş, yuva, çocuk kulübü, çocuk evi gibi farklı adlar taşımaktadır. Kreş ve Gündüz Bakımevleri: 0-6 yaş çocuklarının bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek, temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulmuştur. Kreşler 0-3 yaş grubu çocuklara hizmet verirken, gündüz bakımevleri 3-6 yaş grubuna hizmet vermektedir. Bu kurumlar birlikte açılabilirdiği gibi ayrı ayrı da açılabilmektedir. Çocuk Yuvaları: 0-12 yaş arası korunmaya muhtaç çocukların bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla yükümlü, yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır.

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

Diğer Kurum ve Kuruluşlara Bağlı Olarak Açılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Üniversiteler, belediyeler vb. kuruluşlar kendi iç yönetmeliklerine dayanarak okul öncesi eğitim kurumu açabilmektedir. Bu kurumlarda rehberlik ve denetimin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması, 2006 yılı itibariyle yürürlüğe girmiştir.

Bugünkü duruma bakıldığında, okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlarda yönetim, amaç, program, öğretmen/egitici ve donanım açısından farklılıklar olduğu, bunun da kalitede standardı tutturmayı zorlaştırdığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF ve Marmara Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilen “Okul Öncesinden İlköğretime Geçiş Projesi” kapsamında yürütülen “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması” (Yılmaz, 2003) konulu yüksek lisans tezinde tablo konuda aşağıda sunulmuştur.

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

MEVCUT DURUM

- Türk Milli Eğitim Sistemi’nde okullaşma oranının en düşük olduğu kademe okulöncesi eğitim kademesidir. Eğitime erişimde bölgeler arası farklar son derece yüksektir. Dezavantajlı bireyler açısından okulöncesi eğitim daha önemli olmasına karşın, okulöncesi eğitimin sosyo-ekonomik açıdan daha iyi olan bölgelerde yaygınlaştığı görülmektedir. Bölgeler arasında okula kaydettirme oranlarındaki farka bakıldığında en yüksek oran 4-5 yaş grubu için yüzde 81,3 ve 3-5 yaş grubu için yüzde 56,3 olmak üzere Amasya’da (Karadeniz Bölgesi), en düşük oran ise 4-5 yaş grubu için yüzde 17,4 ve 3-5 yaş grubu için yüzde 12,1 olmak üzere Hakkâri’dedir (Doğu Anadolu) (MEB, İstatistikler 2009-2010).

- Ülke genelinde 4–6 yaştaki %21’lik okullaşma oranının artırılması için resmi anasınıflarında ‘ikili eğitime’ geçilmesi kararlaştırılmıştır. Çocuğun ilköğretime başlamadan önce bir yıl boyunca yarım günlük eğitim alması, hiç almamasından daha iyi olmakla beraber, ikili eğitim kalıcı bir çözüm yolu olarak görülmemelidir. Ancak bu konuda yapılan bir araştırmada, yarım gün eğitim alan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin, tam gün eğitim alanlara oranla daha geride olduğu saptanmıştır (Özgülük, 2006). Bu sonuca dayanarak, yarım gün eğitimin, çocuğun diğer gelişim alanlarının da istenilen düzeye gelmesini engelleyeceği varsayılabilir.

- Erken yaşlarda kurumda eğitim almanın ve bunun yaygınlaştırılmasının önündeki önemli bir engel de özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının ücretlerinin pek çok ailenin karşılayamayacağı kadar yüksek olmasıdır.

- Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenler farklı kaynaklardan yetişmektedir. 4 yıllık ‘okul öncesi öğretmenliği’, 4 yıllık ‘çocuk gelişimi ve eğitimi’, son yıllarda açılan 2 yıllık ‘çocuk gelişimi’, kız meslek liselerinin ‘çocuk gelişimi ve eğitimi’, 4 yıllık ‘sınıf öğretmenliği’, sağlık meslek liselerinin ‘hemşirelik’ programlarından mezun olanların MEB ve SHÇEK’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışabildikleri görülmektedir. Bu durum, aynı standart ve kalitede öğretmenlerin görevlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

- İlköğretim okulları bünyesinde açılan okulöncesi anasınıflarında nitelikli öğretmen sıkıntısı yaşanmaktadır. Özellikle, okulöncesi eğitimdeki öğretmen ihtiyacı konusundaki açığın meslek lisesi mezunu usta öğreticiler tarafından kapatılmaya çalışılması, eğitimin kalitesini düşürmektedir.

- Bilindiği gibi ilköğretimde ders saatleri ve teneffüs saatleri belirlidir ve nöbetçi öğretmen uygulaması vardır. Okul öncesi eğitimde ise öğretmenlerin kurumdaki tüm zamanlarını çocuklarla geçirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin belirli aralıklarda dinlenmesi ve gereksinim duyulan durumlarda (özel eğitim gerektiren çocuklar, geziler, acil durum, kaza gibi) desteklenememesi, en az bir yardımcı öğretmenin olmaması önemli bir sorundur.

- Türkiye’de okul öncesi eğitim, ağırlıklı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında verilmektedir. Bu okulların anasınıflarından da sorumlu olan yöneticilerin hemen tamamına yakını, okul öncesi eğitim alanının dışındadır.

- Okul önce eğitim şu anda 54 ilde zorunlu hale getirilmiştir. Ancak

İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana gibi büyük illerde hala zorunlu hale getirilememiştir.

- Okul öncesi okulların öğretmen ihtiyacı hala karşılanamamıştır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetmeliğin aksine sınıf mevcutlarının hala çok fazla olduğu görülmektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının paralı olması bir başka büyük sorundur.
- Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları farklı kanun, tüzük ve yönetmeliklerle farklı birimlere bağlıdır. Bu durum, eşgüdüm sağlanmasında, kaynakların verimli harcanmasında, standart geliştirilmesinde, yönetim ve denetimde sıkıntı yaratmaktadır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda ortak bir eğitim programı uygulanmakla birlikte, diğer okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar çeşitlilik göstermektedir ve yeterlilikleri tartışılabilir. Örneğin, anaokulları ve anasınıflarında çocuklara okuma-yazma öğretilmemesi
- Pek çok resmi anaokulu ve anasınıfı ile SHÇEK'e bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartlarının ve donanımının uygun ve yeterli olmadığı bilinmektedir. Bu durum, verilen eğitimin kalitesini de olumsuz yönde etkilemektedir.
- Özel ya da resmi anaokullarının büyük bir kısmında psikolog olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde rehberlik bir başka önemli konudur. Kurumda gerçekleştirilebilecek rehberlik çalışmaları, çocuğu tanıma, çocukların okula uyumu, çocuğun sorunlarını belirleme ve yardımcı olma, özel eğitim gerektiren çocukların tespiti, çocuğun okula hazır bulunuşluğu ve ailelere rehberlik olarak sayılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm öğretim kademeleri için önemle üzerinde durduğu özel eğitimde kaynaştırmayı gerçekleştirebilmek için sınıf mevcudu, görev yapan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgisi ve okulların fiziksel şartları yeterli değildir. Örneğin, İstanbul'daki resmi (n=400) ve özel (n=66) ilköğretim okullarında yapılan bir çalışmada (Yılmaz, 2003), resmi ilköğretim okullarının %85.25'inde asansör, %80.75'inde tekerlekli sandalye yolu, %73.50'sinde engelli bir öğrenciye yardım edebilecek bir görevlinin olmadığı, bu oranların özel ilköğretim okullarında daha düşük olmakla birlikte yeterli olmadığı saptanmıştır (Yılmaz, 2003).
- MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının denetimleri ilköğretim müfettişleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Müfettişler alan uzmanı ol-

madığından, programın uygulanmasına yönelik bilgileri hizmet içi eğitim ile sağlanmaya çalışılmaktadır.

ÖNERİLER

- Okulöncesi eğitim, ülke genelinde bütün illerde zorunlu ve ücretsiz hale getirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde alternatif modeller artırılmalı, kurum dışında eğitim modelleri ve aile katılımı yaygınlaştırılmalıdır. Örneğin; yaz okulları, mobil anaokulu, ev yuvalar, uzaktan eğitim, büyük çocuk parkları içinde bir birim (uygun olan çocuk parklarının bir köşesine ailelerin çocuklarını birkaç saatliğine getirebilecekleri okul öncesi eğitim birimi) gibi. Alternatif modellerin uygulanmasında sivil toplum kuruluşlarının desteği artırılmalıdır. Uzaktan eğitimin önemli araçlarından biri olan televizyonlardaki çocuk programlarına baktığımızda, hemen hepsinin çeşitli çizgi filmler yayımladığını görmekteyiz. Televizyonda yayınlanacak olan çocuk programlarının uzmanlarca denetlenmesi, eğitici ve eğlendirici özellikler taşıması ve bu programların hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği yapması önerilmektedir.
- İlköğretim bünyesindeki okul öncesi sınıflarda usta öğretici uygulamasına son verilmelidir. Bunun için eğitim fakültelerinin okulöncesi eğitim bölümü mezunlarına yeterli kontenjan verilerek, eğitimdeki kalitenin artırılması sağlanmalıdır.
- Ancak büyük maliyet gerektiren binalar yerine, daha ucuza mal edilebilecek ve daha güvenli tek katlı, 2-3 sınıflı prefabrik yapılar, okul öncesi eğitim kurumu olarak kullanılabilir.
- Alanda çalışacak tüm öğretmenlerin aynı programdan mezun olmaları mümkün değildir; ancak şu andaki farklı programlarda okul öncesi eğitim ile ilgili aynı temel derslerin yer alması sağlanmalıdır.
- Yeni inşa edilecek olan ilköğretim binalarının bünyesinde açılacak olan anasınıflarının ve bağımsız anaokullarının uygun fiziksel şartlarda inşa edilmesi zorunlu hale getirilmeli, inşa koşulları için de okul mimarlarından yardım alınmalıdır.
- Okul öncesinde sınıf mevcutları mutlaka azaltılmalıdır.
- Okul öncesi öğrencilerinin fiziki ve zihinsel gelişimleri için; çalışma ortamları (laboratuar tarzı odalar), oyun ortamları (araç gereç ve oyun bahçesi gibi) hazırlanmalıdır.

- Okul öncesi öğrencilerinin müzik-beden eğitimi-resim dersleri için branş öğretmenleri görevlendirilebilmelidir.
- Okul öncesi sınıflarının donatımı için belli bir standart oluşturulmalıdır.

İLKÖĞRETİM

MEVCUT DURUM

• İlköğretim: Ülkemizde ilköğretim okulları 6 yaşını doldurmuş öğrencilerin eğitim-öğretim gördüğü okullardır. Temel eğitim, eğitimin ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır ve bu nedenle Türkiye'nin herkese eğitim sağlama hamlesinin de temelini oluşturmaktadır. 4306 Sayılı Yasa ile zorunlu eğitimi beş yıldan sekize çıkartan Milli Eğitim Bakanlığı (kabülü 17 Ağustos 1997), ilköğretime erişimi önemli ölçüde arttıran bazı stratejilerin de öncüsü olmuştur.

• Eğitime erişimde kayda değer bir gelişme ortaya koymuş ve ilköğrenime kayıt, 2009/2010 eğitim-öğretim yılındaki yüzde 98,2'lik oranla neredeyse yüzde yüze ulaşmıştır. 1997 yılından beri, ilköğrenime girişteki yıllık artış (yüzde 1,9) okula başlama yaşındaki nüfus artışını (yüzde 1,2) geride bırakmıştır. Bugün sistemde, cinsiyette çok az da olsa erkeklerin lehine olarak, neredeyse 11 milyon öğrenci bulunmaktadır. Bölgeler arası fark hızla kapanmaktadır. Buna rağmen, bazı bölgelerde okula kaydolma oranı yöreye ve cinsiyete göre değişiklik göstermeye devam etmektedir. Örneğin, Vanda 2008/2009 ilköğretime kaydolma oranı, en son verilere göre erkekler için yüzde 91,7 olduğu halde, kızlar için sadece yüzde 84,6'dır (MEB, İstatistikler 2009–2010)

• Eğitimin kalitesi değerlendirildiğinde, ülkedeki eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğu, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunduğu görülür. Halen okula gitmekte olan 15 yaşındaki öğrencilerle yapılan uluslararası bir öğrenim değerlendirmesi (OECD, PISA 2006), 15 yaşındaki ortalama bir Türk öğrencinin OECD üyesi ortalama bir öğrenciden matematik, okuma ve fen becerilerinde 1,5 ila 2 eğitim yılı geride olduğunu göstermektedir (OECD 2007). Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin neredeyse yarısı en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer almaktayken, bu oran ortalama bir OECD ülkesinde yüzde 20'dir

• İlköğretimde hemen hemen yüzde yüz katılımı sağlayan Türkiye, şimdi de eğitim kalitesini geliştirmek durumundadır.

- Türkiye'nin doğusunda ve daha uzak bölgelerinde, ortalama olarak kalite bölgelere göre değişmekte ve daha düşük düzeyde ve yeterlilikte seyretmektedir. Örneğin; Doğu Anadolu'da halen kayıtlı olan 15 yaşındakilerin ortalama PISA puanları 372 veya Akdeniz bölgesindeki ortalama puanın yüzde 82'sidir. Üstelik doğu bölgelerinde, özellikle kızlar için ilkokullara kayıtların daha düşük olması nedeniyle, okulu bırakan öğrencilerin yetenekleri ortalamalara bile yansımamaktadır.

- İlköğretim düzeyinde okul terkleri sistemde gözükmemektedir. Öğrenci ilköğretim yaşını tamamlayana kadar sürekli devamsız olsa bile okulda kayıtlı olduğu için sistemde eğitim alıyor konumundadır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin okula kayıt olmaları ve sisteme katılmaları sağlandığı halde, belli bir oranının sekiz yıllık eğitimi çeşitli nedenlerle tamamlayamadığını ve zorunlu eğitimini yarıda bırakarak okulu terk ettiğini göstermektedir.(Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008).

- Yapılan bir araştırmada 2001–2002 eğitim-öğretim yılında yaş nedeniyle ilişik kesme sonucunda meydana gelen öğrenci kaybı % 13,50'dir. Üzerinde durulması gereken başka bir önemli nokta, kız öğrencilerde bu oranın daha yüksek olduğudur (Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008).

- İlk ve ortaöğretime devam eden özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilerin eğitimlerine erişimde ve eğitim niteliğindeki yetersizlikler vardır. Karma eğitim uygulanan sınıflarda görevli öğretmenlerin özel eğitim alanında gerekli eğitim almamış olmamaları, eğitim ortamlarının bu öğrencilerin hayatını kolaylaştıracak şekilde inşa edilmemiş olması bu durumu daha da karmaşık hale getirmektedir.

- Eğitime erişimde bir strateji olarak gelişen YİBO'ların kapasiteleri yeterli olmakla birlikte yönetim, işletme, donanım, yaşam alanları açısından yetersizlikler söz konusudur. Son dönemde ulusal basına da yansıyan kimi YİBO'lardaki vahşet derecesindeki cinsel istismar olayları bu okullara olan güveni sarsmıştır.

- Ezberci eğitim ve yarışmaya dayalı sınav anlayışı devam etmektedir.

- Veli okul işbirliği istenilen düzeye erişememiştir. Zorunlu-gönüllü bağış uygulamalarının bir sonucu olarak görülen bu durumun bir an önce düzeltilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, veliler okullarda düzenlenen toplantılara, sosyal etkinlikler ve okul-aile birliği çalışmalarına yeterince katılmamakta, okul veli öğrenci işbirliğinde kopukluklar olmaktadır. Bu da okul, öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.

- İlköğretimlerin alt yapı ve imkânları eşit değildir. Bu farklılık bölgeler

arasında gözlemlendiği gibi, yerleşim yerine (köy-kasaba, kent) göre de farklılaşabilmektedir.

- İlköğretime öğretmen yetiştirme meselesi bir sorun olma özelliğini korumaktadır. Zaman zaman farklı alanlardan alınan öğretmenler, çeşitli eğitimlerle öğretmen olabilmekte ve ilköğretimlerde görev alması sağlanabilmektedir.

ÖNERİLER

- İlköğretimde okullaşmanın bölgeler ve cinsiyet ayrımını da bitirecek şekilde %100'e ulaşması sağlanmalıdır.
- Temel eğitim çağındaki çocuklardan sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olanların aileleri mali olarak desteklenmelidir.
- İlköğretimlerde okul terkleri araştırılmalı %100 okullaşma, kayıtlara göre değil mezunlara göre takip edilmelidir.
- Eğitime erişimde belli bir başarıyı yakalayan ülkemiz, eğitimin kalitesi üzerine de odaklanabilmelidir.
- İlköğretimde uygun eğitim ortamı oluşturma ve araç-gereç yetersizlikleri üzerinde çalışılmalı, bu konuda ülke genelinde standartlara ulaşılmalıdır.
- İlköğretim düzeyinde uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulaması, ikili öğretim gibi uygulamalara son verilmeli, sınıf mevcutları makul seviyelere çekilmelidir.
- İlköğretim düzeyinde yapılan kaynaştırma eğitimlerinde, öğretmenlerin bilgi-beceri eksikliği giderilmeli, ilköğretim okullarının fiziki yapısında, engelli bireyleri de kapsayacak (çağın gerekleri de dikkate alınarak) düzenlemelere gidilmelidir.
- İlköğretim düzeyinde uygulanan program ile merkezi düzeyde yapılan sınavlar arasındaki anlayış farkı giderilmelidir.
- İlköğretimlerin finansman sorunları çözülmeli, okullara cari harcamaları için bütçe gönderilmeli ve veli ile okul arasındaki ilişkileri zedeleyen bağış-aidat uygulamalarından vazgeçilmelidir.
- Farklı branş ve eğitim fakültesi dışı okullardan sınıf öğretmeni alımı uygulamaları artık sonlandırılmalı, mevcut alan dışı öğretmenlerin eğitim açığı giderilmelidir.

SBS Sınavları ve Alternatifler

Yenilenen ilköğretim programları sonrasında ilköğretimden ortaöğretime geçişte yapılan OKS sınavı 2007 yılında kaldırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, OKS'yi kaldırma kararının temel gerekçesi olarak, yenilenen müfredatın farklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımını gerektirdiğini vurgulaması olmuştur. Ayrıca, OKS'nin neden olduğu ve dolayısıyla yeni sistemin çözmesi beklenen sorunlar şu şekilde sıralanmıştır:

OKS, öğrencileri sadece sınava hazırlamakta fakat hayata hazırlamamaktadır;

OKS, sadece sonucu ölçmekte ve süreci değerlendirmemektedir;

OKS, sınavda sorulmayan dersleri önemsizleştirmektedir;

OKS, tek oturumda gerçekleştirildiğinden dolayı, öğrenci ve veli için ciddi bir stres kaynağı olmakta ve okul disiplinini olumsuz etkilemektedir. Dahası, aileye ek mali yük getirdiği ve öğrencileri okul dışı kaynaklara (dershane, vs.) yönlendirdiği belirtilmiştir.

Bakanlık yeni sınav sistemini, yukarıda ifade edilen sorunları adeta bir çırpıda çözebilecek sihirli bir formül olarak sunmuştur. SBS'ler henüz bir devir yapmışken yani altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfın tümünde sadece bir kez uygulanmışken, 2010 yılı itibarıyla SBS'lerin kaldırılıp yerine sadece sekizinci sınıf için tek SBS'nin uygulanacağı kararının alınmış olması, Bakanlığın 2007'deki yaklaşımın gerçekçi olmadığını bir kanıttır.

Millî Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu 28 Haziran Pazartesi günü, ortaöğretime geçiş sistemiyle ilgili bir açıklama yapmıştır. Açıklamada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda uygulanan Seviye Belirleme Sınavlarının kademeli olarak kaldırılacağı ve bundan sonra sadece sekizinci sınıf sonunda bir tane Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanacağı belirtilmiştir.

Bundan sonra sekizinci sınıf sonrasında uygulanacak olan SBS'nin, 2008 öncesinde uygulanan Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'nin aynısı olmadığı da iddia edilmiştir. OKS'de öğrenciler altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf müfredatlarından sorumlu olurken, yeni uygulanacak SBS'de öğrenciler sadece sekizinci sınıf müfredatından sorumlu olacaklardır. Yeni uygulanacak sistemde, SBS'nin ortaöğretime yerleştirmede %70 oranında, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf not ortalamalarının ise %30 oranında etkili olması kararlaştırılmıştır.

Çubukçu, açıklamasında ortaöğretime geçiş sistemindeki değişikliğin, öğrencileri sınav odaklı sistemden kurtaracağını, aileleri ve öğrencileri aşırı

stres ve kaygıdan uzaklaştıracağını belirtmiştir. Ayrıca, değişiklikle birlikte, öğrencilerin okul dışı kaynaklara (dershane, özel öğretmen, test kitapları vb.) daha az ilgi göstereceği ve velilerin artı mali yükünün azalacağı beklentisi ifade edilmiştir. Alınan kararın öğrenci ve velilerden gelen talepler ile bir takım bilimsel raporların önerileri doğrultusunda alındığı da iddia edilmektedir. Dahası, alınan kararın, Bakanlığın “eğitim politikaları doğrultusunda ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmalarını destekleyici” olduğu belirtilmektedir. Böylece, ortaöğrenime ilişkin bazı sorunlarının çözülmesi umulmaktadır. Buna göre, genel liseler Anadolu liselerine ve meslek liselerine dönüştürüleceklerdir. Daha önce konuyla ilgili yayınlanan genelgeden anlaşıldığı kadarıyla, Dokuzuncu Kalkınma Planından mülhem bir şekilde Milli Eğitim Bakanlığı, lise öğrencilerinin çoğunluğunun meslek liselerine “yönlendirilmesi” ilkesi benimsenmiştir (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2010/30 nolu Genelge).

OKS'nin kaldırılması ve SBS'lerin getirilmesi, ilköğretim açısından bazı olumlu sonuçlarının olduğu söylenebilir. Öncelikle, SBS'lerle birlikte gelen yeni sistem, okul müfredatını sınavlara yansıtma gayesi gütmüş ve okul başarı puanlarını yerleştirme puanlarına dâhil ettiği için, öğrencilerin müfredatla ve okulla ilişkileri nispeten sağlamlaştırılmıştır. Ne var ki, Milli Eğitim Bakanlığının en temel vaatlerinden biri olan, yeni sistemle okul dışı kaynaklara (dershane, vs.) yönelmenin azalacağı ve dolayısıyla daha eşitlikçi bir sistem oluşturulacağı iddiaları gerçekleşmemiştir. Yeni sistemle, öğrenciler artık daha erken yaştan itibaren dershanelere gitmeye başlamıştır. Özellikle altıncı ve yedinci sınıfların dershaneye bağımlılığı artmıştır. SBS'ler, öğrencilerdeki stres ve kaygıyı artırmış ve aynı zamanda daha erken yaşlara çekmiştir. Tabi ki ailelerin stresi ve kaygısı da daha erken ve uzun süreli olmaya başlamıştır.

Erken yaşlarda yapılan SBS'lere dayalı olarak liselere öğrenci yerleştirmenin en tehlikeli yönü, başarı ile sosyo-ekonomik yapı arasındaki ilişkinin daha da belirginleşme riskidir. Bir başka ifadeyle, bir ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, çocuğun eğitime katkı yapma imkânı artmaktadır. Benzer şekilde, ekonomik gücü daha fazla olan aileler, çocuklarının daha uzun süre ve daha erken yaşlardan itibaren okul dışı destek almalarını sağlamaktadırlar. Aşağıda açıklayacağımız üzere, çocuğun hangi liseye gideceğine 12 yaşından itibaren karar verilmesi, öğrencinin hangi üniversiteye gideceğinin ve dolayısıyla hayatının 12 yaşından itibaren önemli ölçüde belirlenmesine yol açmıştır.

Ekonomik ve kültürel sermayenin eğitim sistemindeki belirleyiciliği

OKS'den SBS'ye geçişle daha erken yaşa çekilmiş ve 12 yaşındaki çocuğun ya da ailesinin ihmali, çocuğun hangi üniversiteye gideceği konusunda önemli olmaya başlamıştır. Öğrencinin 12 yaşındaki başarısızlığına telafi imkânı vermeyen bu durum, toplumsal tabakalaşmaya yol açmaktaydı. Sadece bu boyutu ile birlikte değerlendirildiğinde SBS'lerin altıncı ve yedinci sınıfta kaldırılması oldukça önemli bir adımdır.

Bunun dışında, SBS'ler, okulları sınav odaklı anlayıştan kurtarma ve aile bütçesinden okul dışı kaynaklara ayrılan payı azaltma hedeflerini gerçekleştirememiştir. Dahası, okullar, daha başarılı olmak adına test tekniklerine yönelik özel çalışmaları artırmışlardır. Ayrıca, ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren çocuklar yardımcı kitaplar ve yaprak testlerle tanışmışlardır.

SBS'ler rekabetçiliği engelleyememiş hatta daha da arttırmış ve erken yaşlara çekmiştir. Ayrıca MEB, SBS'den elde edilen veriler ile etkin bir değerlendirme yapılacağını ifade etmiştir. Oysa Bakanlığın SBS sonuçlarını etkin bir şekilde değerlendirdiğini ve buna göre gerekli tedbirleri aldığını söylemek mümkün değildir.

Tek SBS Uygulaması: Yukarıda 2007 yılında SBS'lerin getirilmesiyle birlikte Bakanlığın beklentilerinin gerçekçi olmadığına işaret edildi. Peki, Bakanlığın bugünkü kararlarının gerçekçiliği için neler söylenebilir?

Ortaöğretime geçiş için sınavın sadece son sınıfta uygulanacak olması ve sadece son sınıf müfredatının sorulacak olması, daha erken yaşlarda okul dışı kaynaklara yönelmeyi doğal olarak azaltacaktır. Bu yönüyle karar, hedefine ulaşabilir ve çocuklar en azından altıncı ve yedinci sınıflarda kendilerine daha fazla zaman ayırma fırsatı bulacaklardır.

Sadece sekizinci sınıfta uygulanacak olan SBS'nin diğer olumlu bir yanı, yukarıda işaret ettiğimiz üzere, altıncı sınıfta sınav yapılmasının sekizinci sınıfta sınav yapılmasına göre daha fazla eşitsizlik riski taşımasıdır. Bakanlığın açıklamasında yer almayan ancak bizce öğrencilerin yaşadığı stresten daha önemli olan husus budur. Bu yönüyle de yeni alınan karar, oldukça olumludur. Bir başka ifadeyle, çocuklarının eğitim kaderlerinin 12 yaş yerine 14 yaşlarında belirlenmesi daha iyidir.

Bakanlık, SBS'lerin kaldırılmasını ve sadece sekizinci sınıfta SBS uygulamasına geçilmesinin temel nedenlerinden birini, çocukların yaşadığı stresi azaltmak ve okul dışı kaynaklara bağımlılığı azaltmak olarak ifade etmiştir. Stresi azaltmak adına 2008 yılından itibaren uygulamaya konulan bir sistemin yine stresi azaltmak gerekçesiyle 2010 yılında kaldırılması Bakanlığın ciddi bir çelişkisidir. Daha tuhafı, yine 2010 yılında uygulamaya konulan

yeni üniversite giriş sistemi, stresi azaltmak gayesiyle, tek oturumdan iki aşamalı ve altı oturumlu bir sınav sistemine geçmiştir! Hem ortaöğretime geçişteki hem de yükseköğretime geçişte aynı yıl yapılan bu değişiklikler birlikte değerlendirildiğinde, stresi azaltmak gerekçesinin aslında hiçbir anlam ifade etmediği daha iyi anlaşılabilir. Zaten pratiğe bakıldığında, öğrencilerin streslerinin azalmasından ziyade, erkene çekilmesi veya ertelenmesinden bahsediyoruz. Benzer şekilde, okul dışı kaynaklara bağımlılığı azaltmak gerekçesiyle gelen bir sistem aynı gerekçeyle kaldırılmıştır.

Ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan değişikliklerde temelde gözden kaçırılan husus, öğrencilerin ve ailelerin yaşadığı stresin kaynağı, sınavların varlığı değil, sınavlar sonucunda yerleşilen lisenin öğrencinin eğitim hayatında belirleyici olmasıdır. Dolayısıyla sorunun temelinde, ortaöğretim sistemindeki fırsat eşitliği sunmayan kalite ve imkânlar açısından eşit olmayan yapı yatmaktadır. Bakanlık da bu gerçeğin farkında olduğu için, ortaöğretime geçişteki düzenlemelerle birlikte ortaöğretimde de bir takım düzenlemelere gitmiştir.

Ortaöğretimde Anadolu, fen, sosyal bilimler vb. okulların imkânları ile diğer okulların imkânları eşitlenmedikçe bu yarış sürecektir. Ayrıca ortaöğretimden yüksek öğretime geçiş sistemindeki meslek liseleri aleyhine olan düzenlemeler kalkmadıkça Anadolu lisesine girme yarışı devam edecektir. Meslek liselerinin güçlendirilmesi, yetiştirdiği öğrencilerin iş piyasasında aranır hale gelmesi ve iş bulabilmeleri, mesleki okullarda okuyan öğrencilerin kendi alanlarında yüksek öğrenime gitmelerinin özendirilmesi halinde SBS türü sınavların önemi azalacaktır.

Bir diğer önemli konu da ilköğretimden ortaöğretime yönlendirme meselesidir. Bugün için tavsiyeden öteye gidemeyen yönlendirme sistemi, öğrencinin yeteneklerini keşfedecek yapıya kavuşmalı ve öğrencinin okul tercihinde etkili hale gelmesi gerekmektedir. Ortaöğretim kurumları içerisinde de ilköğretimin devamı olan etkili bir yönlendirme olmalı; ortaöğretim öğrencilerinin gerekli olması halinde yatay ve dikey geçişlerine imkan verilmelidir.

Okul Öncesinin Zorunlu Eğitim İçerisine Alınması

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim haline gelmesi, çocuğun bireysel gelişimi açısından çok büyük önem arz eden bu eğitimin çağ nüfusunun tamamına ulaşmasını sağlayacaktır. Bu önemli adımın atılması halinde sağlanabilecek faydalar şu şekilde sıralanabilir:

Fırsat ve imkân eşitliğini sağlama görevi olan devletin önemli bir sorumluluğunu yerine getirme şansı olacaktır.

Erken yaşta eğitim alan çocuklar, erken yaşta fark edilecek ve yetenekleri daha hızlı bir şekilde gelişme imkânı bulacaktır.

Dezavantajlı bölgelerde bulunan çocuklar, aldıkları eğitimle ilköğretime başlamada eşitlenebilecektir.

Türkçe'nin yaygınlaşması ve daha güzel konuşulmasına katkı sunacaktır.

Uygun bir düzenleme yapılması ve okulöncesi eğitim kurumlarına gerekli imkânlar sağlanması halinde özel eğitim gerektiren bireyler daha erken yaşta belirlenecek ve erken tedbir alma şansı doğacaktır.

Amaçlarına ulaşan ve başarılı olan bir okul öncesi eğitim sistemi, ilköğretim ve ortaöğretimin de kalitesine katkı sunacaktır.

Okulöncesi eğitimle birlikte bilinçlenen ve bu kapsamda eğitime alınan anne ve babalar çocuklarına daha olumlu katkı sunabilecektir.

Yukarıda sıralanan faydalara başkalarını da eklemek mümkündür. Ancak okul öncesi eğitimin yıllarca ihmal edilmiş olması, bu yaygınlaşma için ciddi bir kaynak ayırmayı zorunlu kılmaktadır. Yeterli kaynak ayrılmadan ve gerekli alt yapı hazırlanamadan bir oldubittiyle bu okulların sayısını arttırmak, beraberinde başka sorunları doğurabilir. Şöyle ki, okulöncesi eğitim yaygınlaşsın diye ilk ve ortaöğretimdeki atıl bölümler anasınıflarına dönüştürülmektedir. Çocukların eğitimi için uygun olmayan bu alanlarda eğitim yapmak başlı başına sorundur. Okulöncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi için diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi uygun ortamın sağlanması çok önemlidir. Anasınıfı öğrencilerinin yetişkin çocuklarla aynı ortamı paylaşması, uygun tuvaletlerin olmaması, zeminin ve sınıf düzeninin çocuğun gelişim özellikleri ile uyumsuzluğu, sınıflarda eğitimi sağlayacak donanım ve araçların olmaması sorunlara neden olacaktır.

Yaygınlaşmada bir diğer sorun da öğretmen yetiştirme sorunudur. Bakanlık kadrolarında zorunlu eğitimi sağlayacak sayıda öğretmen yoktur. Hatta mevcut halde bile birçok sınıf usta öğreticiler tarafından doldurulmaktadır. Yeterli sayıda kadrolu öğretmen alımı yapılmadan okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıfların gerekli eğitimi almamış, usta öğretici, vekil öğretmen, ücret karşılığı öğretmen gibi unvanlara sahip kişilerce doldurulması ile sonuçlanacaktır.

Kısacası, gerekli şartlar sağlanmadan, alt yapı hazırlıkları tamamlanmadan veya gerekli bütçe ayrılmadan okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmak

eşitsizliği, okulöncesi çağa kadar çekme ile sonuçlanacaktır.

Ders Çeşitliliği/Müfredat Yoğunluğu

Temel eğitimde ders yükünün belirlenmesinde; bu eğitim kademesi için belirlenen amaçlar ile öğrencinin hazır bulunuşluk durumu ve toplumsal ihtiyaçlar belirleyici olacaktır. İlköğretim programlarının içeriği belirlenirken bir üst öğrenim kurumu için temel oluşturması, bir üst öğrenim kurumuna devam etmediği takdirde öğrencinin bundan sonraki hayatını devam ettirmesi için gerekli tüm bilgi ve becerileri içermesi beklenir. Bu bakımdan bakıldığında bir üst öğrenime devam etme durumu dersleri azaltabilecekken, öğrencinin ilköğretim sonrası okumayacağı varsayımı derslerin sayısını artıran bir etkidir.

Eğitimde dünyanın geldiği noktaya bakılacak olursa; her bilginin mutlak bir değer olarak verilmesi (ezberletilmesi) yerine, çocuklara bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önemli hale gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında her konunun bir ders olarak sunulması yerine, çocuklara ihtiyaç duyduğu bilgiyi nereden-ne şekilde bulacağı ve bu bilgilerden nasıl yararlanacağını öğretmesi daha önemlidir.

Ülkemizde eksikliği hissedilen her konunun bir ders olarak müfredata ilave edilmesi eğilimi yüksektir. Çevre, medya okur-yazarlığı, trafik gibi derslerin programlara ilavesi genelde bu şekilde olmuştur.

Mili Eğitim Bakanlığı bu yıl derslerin çeşitliliği ve ders saati sayılarında düzenlemeye giderek, ders yükünü azaltmayı amaçlamıştır. Bu şekilde öğrencilerin ders dışı etkinliklere daha fazla zaman ayırması, sınıfta daha az kalması ve bu şekilde okulun sadece ders işlenen kurumlardan çıkarılarak öğrenci gözünde daha cazip hale getirilmesi hedeflenmiştir.

Ders programlarının içerik, zaman ve çeşitlik açısından değerlendirilmesinde artık okulöncesi eğitimden yükseköğrenime kadar bir bütün olarak bakılması gerekir. Çünkü ortaöğretime erişim oldukça yükselmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere kazandırılacak davranışlara ilköğretim, ortaöğretim şeklinde ayrı ayrı bakmak yerine 2 yıl okul öncesi, 8 yıl ilköğretim ve 4 yıl ortaöğretim birlikte düşünülerek 14 yıla yayılmalıdır. Bu şekilde okul kademelerine göre tekrarlar önlenabilir ve daha az ders yükü ile sonuç alınabilir.

Ders yükünün hafifletilerek, ders süresinin kısılmasından beklenen yararın sağlanması okulların ortamları ile sınırlıdır. Öğrencilerin etkinlik yapabilecekleri mekanların olmaması, ya da yetersiz olması durumunda bu

beklenti boşa çıkacaktır. Birçok okulda spor salonu, çok amaçlı salon, geniş bir bahçe, etkinlik odaları, tiyatro vb. ortamlar bulunmazken öğrencilere “sınıftan çıkıp etkinlik yapın” demenin bir anlamı olmayacaktır.

Diğer taraftan programların yükü derslerin süresi ile ilişkilidir. Programlarda bir sadeleştirmeye gitmeden ders süresinde azaltmaya gitmek, o dersin öğretmenlerini ve öğrencilerini sıkıntıya sokacaktır. Kalabalık sınıflara ve imkânsızlıklara rağmen programı yetiştirme çabası içerisindeki öğretmenler, bu yük hafifletilmeden daha zor durumlara düşeceklerdir.

Bir diğer önemli konu ise ders saatlerinin düşürülmesi, öğretmen normunu ve öğretmenlerin alacağı ek ders ücretlerini de etkileyecektir. Bazı branşlarda normu azaltan bazı branşlarda normu arttıran bu yeni durum öğretmen alımlarının planlanmasını da ilgilendirmektedir. Bu planlama zamanında yapılmaz ise derslerin öğretmensiz kalması durumu kaçınılmaz olacaktır.

Öğretmenlerin maaş karşılığı gireceği ders saati düşürülmeden ders saatlerinin azaltılması zaten düşük gelire sahip öğretmenlerin daha az ücret almalarına neden olacaktır.

Son olarak değinilebilecek bir diğer önemli konu ise merkezi sınavlardır. SBS gibi sınavlardaki ağırlık ve güçlük düşürülmeden okuldaki eğitimi etkinlik ağırlıklı bir noktaya çekmek, dersanelere yönelimi artırma gibi bir sonuca neden olabilir.

Özel Eğitim

Ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler Rehberlik Araştırma merkezlerinin yönlendirmesi ile normal okullarda kaynaştırma yoluyla veya ilgili özel eğitim kurumunda uzman kişilerce verilmektedir. Türkiye’de bu anlamda ilk, ortaöğretim düzeyinde örgün ve yaygın eğitim veren özel eğitim kurumları bulunmaktadır. Bu kurumlara bakıldığında;

Görme Engelliler İlköğretim Okulları: Yatılı ve gündüzlü eğitim yapılı. Topluma uyumun yanında normal ilköğretim programları uygulanır.

İşitme Engelliler İlköğretim Okulları/Liseleri: Yatılı ve gündüzlü eğitim yapılı. Topluma uyumun yanında normal ilköğretim programları uygulanır.

Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları: Yatılı ve gündüzlü eğitim yapılı. Topluma uyumun yanında normal ilköğretim programları uygulanır.

Eğitilebilirler İlköğretim Okulları: Gündüzlü eğitim verilir yatılıdır. Hafif zihinsel engelli bireyler bu okullarda özel eğitim alırlar. Toplumsal uyum becerilerinin kazandırılmasının yanında çeşitli derslerde de eğitim yapılır.

İş Okulları: Ortaöğrenim düzeyinde gündüzlü eğitim verilir yatılıdır. Hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin yönlendirildiği okullardır. Öğrencilere mesleki beceriler kazandırılması hedeflenir. Alınan diploma ortaöğrenim diploması olmasına karşın bu öğrencilerin yükseköğrenime devam etme hakları yoktur.

Eğitim ve Uygulama Okulları: Zorunlu eğitim çağı-orta/ağır zihinsel engelli bireylerin gündüzlü eğitim gördüğü özel eğitim kurumlarıdır.

İş Eğitim Merkezi: Zorunlu eğitim sonrası- orta/ağır zihinsel engelliler ile işitme, görme ve ortopedik engelli öğrencilerin gündüzlü eğitim aldıkları yaygın eğitim kurumlarıdır.

Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM): Otizm teşhisi konulan öğrencilerin eğitim gördükleri okullardır.

Bilim Sanat Merkezleri: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin yaygın eğitim kapsamında eğitim gördükleri eğitim kurumlarıdır.

Hastane Okulları: Hastanelerde tedavileri devam ettiği için okula devam edemeyen çocukların tedavi gördüğü hastanede eğitim verildiği okul türüdür.

MEVCUT DURUM

- Ülkemizde yeterli sayıda ve çeşitlilikte özel eğitim kurumu yoktur. Bu sebeple bazı illerde öğrenciler evinden alınarak okulun bulunduğu il merkezinde yatılı olarak okutulmaktadır. İlköğretim çağındaki olan ve ailesinden koparılan bu çocuklar eğitim almakla birlikte bu ayrılık sebebiyle başka problemler yaşamaktadır.
- Öğrencilerin özel eğitim alması için bireysel tanılama ve yönlendirme geçmeleri gerekmektedir. RAM'lar eliyle yapılan bu yönlendirme, RAM'larda yeterli nitelik ve nicelikte uzman bulunmaması nedeniyle istenilen hızda ve nitelikte yapılamamaktadır.
- Ailelerin bilinçlendirilmesinde eksiklikler devam ettiği için birçok aile çocuklarının engellerini saklamakta ve müdahalenin erken yapılmasına engel olmaktadır.

- Kaynaştırma yoluyla yürütülen eğitimlerde öğretmenlerin özel eğitim konusunda yetersiz olması nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır.
- Özel eğitim kurumlarında uzmanlaşma olmasına karşın farklı engelleri olan öğrenciler tek tipteki bir özel eğitim kurumunda eğitim görmektedir.
- Birden fazla engeli olan öğrenciler, sadece bir engeline uygun olan okula yönlendirilmekte ve bu durum uygun ortamda eğitim almasını güçleştirmektedir.
- Özel eğitim branşında yeterli sayıda öğretmen bulunmadığı için, bu açık, kurslar yoluyla yetiştirilen öğretmenlerle kapatılmaya çalışılmaktadır.
- Özel eğitim kurumlarının birçoğunda ortam, donanım ve araç-gereç durumunda ciddi eksiklikler bulunmaktadır.
- Mesleki özel eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerin istihdamında yasa rağmen sorunlar bulunmaktadır.
- Özel korunaklı iş yerleri bulunmadığı için bazı öğrenciler gerekli eğitimleri aldıkları halde iş bulamamaktadırlar.
- Özel eğitim kurumlarında denetim eksikliği hat safhadadır. Devletten ücret alabilmek için engelli bireyleri eğitim vermeden kayıtlı gösteren özel eğitim kurumlarının olduğuna ilişkin şaibeler her geçen gün artmaktadır.
- Özel eğitim branşında yetişmiş eğitim müfettişinin yeterli sayıda olmaması denetim açısından yaşanan başka bir sorundur.
- Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitim kurumları olan Bilim Sanat Merkezleri'nin sayısı ve imkânlarındaki eksiklikler devam etmektedir.
- Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerle ilgili BİLSEM dışında ciddi bir devlet politikası ve uygulaması yoktur.
- Bu öğrencilerin yüksek öğrenim ve istihdamlarına yönelik bir planlama bulunmamaktadır.

ÖNERİLER

- Özel eğitim kurumlarının sayısı artırılmalı, donanım, ortam ve araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir.
- RAM'ların iş yükü hafifletilecek şekilde sayıları arttırılmalı, bu kurumlara yeterli sayıda ve nitelikte uzman personel istihdamı sağlanmalıdır.

- Özel eğitimde erken tanı ve erken eğitim yolları aranmalıdır.
- Özel eğitim kurumlarının öğretmen eksiklikleri giderilmeli, her engel türü için yeteri sayıda öğretmen ve uzman personelin bu kurumlarda kadrolu olarak istihdam edilmesi sağlanmalıdır.
- Özel eğitimde çok önemli yeri olan yardımcı personel ihtiyacı giderilmelidir.
- Aile eğitimlerine ağırlık verilerek engelli çocukların eğitiminde aile desteği sağlanmalıdır.
- Özel eğitim kapsamında örgün ya da yaygın mesleki eğitim gören öğrencilerin istihdamında yaşanan sorunlar giderilmelidir. Bu öğrencilerin istihdamını kolaylaştıran kanuni düzenlemeler gerçekleştirilmeli ve denetimleri sağlıklı yapılmalıdır.
- Özel eğitim müfettişi yetiştirilerek denetimden kaynaklanan yetersizliklerin önüne geçilmelidir.
- Özel eğitim kurumlarının engelli bireyler üzerinden rant elde etmesinin önüne geçecek denetim ve düzenlemeler yapılmalıdır.
- BİLSEM'lerin sayısı arttırılmalı, ülkemizin en kıymetli varlığı olan üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerimizin kazanılmasına ve yurt dışına göç etmesine engel olunmalıdır. Bu öğrencilerimizin eğitimde yönlendirilmeleri, yüksek öğrenime ve istihdamlarına yönelik planlamalar bir devlet politikası ciddiyetiyle ele alınmalıdır. BİLSEMlerin iş ve işleyişine yönelik MEB tarafından bir yönetmelik hazırlanmalıdır.

Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Arttırılması

İlköğretimde geç kayıtlar ve erken terkler; kız çocuklarının eğitime erişimi ve okullaşma oranının istenilen düzeyde artmasını engelleyen başlıca faktörler arasındadır. Dini, ekonomik, bölgesel ve diğer sosyo-kültürel faktörlerle ilgili yerel gelenek ve görenekler kimi bölgelerde genellikle kadınların değil, erkeklerin gelişimine öncelik verilmesine yol açabilmektedir. Kadınlar geleneksel yapıları korumak için eğitimden uzak tutulabilmektedir. 2004–2005 öğretim yılı sonunda ilköğretimden mezun olanların içinde kızların oranı Türkiye genelinde yüzde 45,7 iken, bu oran bazı illerde yüzde 25'lere kadar düşmektedir. 2002 Hane Halkı Bütçe Anketi'ne göre hiç okula gitmeyen çocukların yüzde 72,2'sini kız çocukları oluşturmaktadır. 1997 yılında kabul edilen ve temel eğitimi sekiz yıla çıkaran yasa, özellikle kız çocuklarının okullaşma oranına önemli katkıda bulunmuştur. Yasanın yürür-

lûge girdiği tarih olan 1997–1998 öğretim yılında kız çocukları için % 78,9 olan ilköğretimdeki okullaşma oranı, 2003–2004 öğretim yılında % 95,7 olarak gerçekleşmiştir. 2003 yılında başlatılan UNICEF destekli “Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası” 53 ilde hayata geçirilmiştir.

Kampanya sayesinde, 2003 yılında ülke genelinde okul çağında olup, okula devam etmeyen 640.000 kız öğrenci mevcut iken, 2005 yılına kadar bu kızların 114.000’inin okula devamı sağlanmıştır. Bu da okula kayıtlı olmayan kız çocuklarının sayısını % 17,8 oranında düşürmüştür. Yine bu kampanya çerçevesinde, yoksulluk nedeniyle çocuklarını okula göndere-meyen veya okuldan almak zorunda kalan aileleri desteklemek amacıyla düzenli olarak ekonomik yardım başlatılmıştır (Kadının Statüsü Genel Mü-dürlüğü, 2005; 2007 Yılı Yatırım Programı, 2006; DPT, 2006).

Günümüzde Türkiye, temel eğitime erişimde önemli bir ilerleme kaydet-ti ve 2009/2010 eğitim yılında tüm ülkede ilkokula kaydolma oranı yüzde 98,2’ye ulaştı. Bölgeler arası fark hızla kapandı. Buna rağmen, bazı bölge-lerde okula kaydolma oranı yöreye ve cinsiyete göre değişiklik göstermeye devam etmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenci kayıt ve takibinin MEBBİS üzerinden e-kayıt yoluyla gerçekleştirilmiş olması bu oranların artmasında etkili olmuştur. Ancak, göçer, tarım işçiliği yapan, ormanda çalışan, sisteme kayıt olmayan, plansız şehre göçen vb. ailelerin çocukla-rının özellikle kız çocukları ve özel eğitim gerektiren öğrencilerin, okuma oranının hala çok düşük olduğu söylenebilir.

İlköğretim düzeyinde okul terkleri de sistemde gözükmemektedir. Öğrenci ilköğretim yaşını tamamlayana kadar sürekli devamsız olsa bile okulda kayıtlı olduğu için sistemde eğitim alıyor konumundadır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin okula kayıt olmaları ve sisteme katılmaları sağlan-dığı halde, belli bir oranının sekiz yıllık eğitimi çeşitli nedenlerle tamamlama-yamadığını ve zorunlu eğitimini yarıda bırakarak okulu terk ettiğini göster-mektedir.(Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008).

Yapılan bir araştırmaya göre 2001–2002 eğitim-öğretim yılında yaş ne-deniyile ilişik kesme sonucunda meydana gelen öğrenci kaybı % 13,50’dir. Üzerinde durulması gereken başka bir önemli nokta, kız öğrencilerde bu oranın daha yüksek olduğudur (Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008).

Göç Halindeki Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğretim Hakkından Yararlanması

Eğitime erişimde %100'e ulaşamamasının bir nedeni de göç halindeki ailelerin çocuklarıdır. Mevsimlik işçi olarak çalışan ve başka geçim kaynağı olmayan aileler, buldukları ilden çıkarak tarım bölgelerine geçici olarak göç etmektedirler. Ayrıca bu ailelerin, çocuklarını da tarımda çalıştırdıkları bilinmektedir. Dolayısı ile tamamen ekonomik nedenlerle yaşanan bu sorun yine ekonomik tedbirlerle çözülmelidir.

Gezici okul uygulaması bu anlamda önemli bir uygulamadır. Gezici okullar tarla başlarına kadar giderek öğrencilere eğitimler vermektedir. Ancak çok dağınık bir çalışma alanının olması, farklı seviyelerde ve az sayıda öğrenci olması genelde birleştirilmiş sınıf uygulaması gibi bir yöntemle eğitimlerin verilmesini sağlamaktadır.

Göçmen işçiliğin ucuz iş gücü arayışından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Her ilde oldukça işsiz olmasına rağmen işçinin şehir dışından gelmesinin başka bir açıklaması yoktur.

Devletin ucuz ve sigortasız işçiliğin önüne geçecek tedbirler alması, işsizliğe her ilde çare üretecek politikalar üretmesi bu sorunu önemli oranda çözecektir. Yine, zorunlu eğitim çağındaki çocukların tarımda işçi olarak kullanılmasını önleyecek tedbirlerin alınması önemli olacaktır.

Türkçe'nin Kullanımı ve Yaygınlaşması

Dil, bireyin tüm akademik yaşantısını biçimlendiren bir olgudur. Bireyin ilköğretimden başlayarak tüm eğitim basamaklarında ve daha sonra da bir yetişkin olarak sürdüreceği yaşamındaki başarısında temel belirleyicilerdendir. Okullarda anadili öğretiminde temel alınan dil ölçünlü dildir. Ölçünlü Türkçe'nin konuşulan ve yazılan biçimleriyle öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Birey, değişik bölgesel ve bireysel dil türü kullanabilir ama toplum içinde ölçünlü dil kullanılmalıdır. Çocuk hangi dil türünü edinmiş olursa olsun, okula başladığında ölçünlü dili düzenli bir biçimde öğrenecektir. Bu nedenle her birey kendi ulusunun bilimsel temellere dayalı anadili öğretimini almak zorundadır. Çünkü dil, toplum ve kültür iç içedir, birbirinden soyutlamak olanaksızdır. Atatürk, çağdaş toplumu yaratma, çağdaş toplumda ulus bilincini oluşturabilme, bu ulus bilinciyle kültürünü etkileyerek yeniden biçimlendirme sürecinde dilin önemi ve yerini kavramış, Türk toplumuna en uygun dilin Türkçe olduğunu vurgulamıştır. Böylece Cumhuriyet dönemi ile birlikte gerçekleştirilen Türk Dil Devrimi

ile konuştuğumuz anadilimiz Türkçe, eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiştir.

Ülkemizde Türkçe öğretimini irdelemek amacıyla yapılan araştırmalar, anadili eğitiminin yeterli düzeyde verilmediği ve anadili etkinliklerinin bilimsel ölçütler çerçevesinde planlanıp örgütlenecek sunulmadığını göstermektedir. Pek çok dilbilimci genel eğitim sisteminin, çocuklarda anadilini kullanma becerisini geliştirmeyi engellediğini; çocukların evrene ilişkin bilgilerini, ilgilerini göz önünde bulundurmadığını ileri sürmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde süren bu durum, yükseköğretimde öğrencilerin özellikle okuduklarını anlamalarına, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersiz kalmalarına neden olmaktadır.

Türkçe öğretim programları hazırlanırken içerik düzenlemesi sürekli tartışıla gelen bir konu olmaktadır. Öğrencilere, hangi amaçlar doğrultusunda hangi bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği açık seçik belirtilmemiştir. Program içerikleri, dilbilgisi kuralları ve tanımları ezberletmeyi amaçlamaktadır. Oysa öğrencilere dilbilgisi yanı sıra öğrencilerin Türkçe bilgisini genişletmesi öğrenciye kuraldışı birim ve biçimleri fark etmesi için farklı yöntemlerle sunuş gerekmektedir.

Eğitim sistemimizde halen kullanılmakta olan pek çok ders kitabının Türkçe programının temel amaç ve ilkelerine ters düştüğü, ders kitaplarının eksik ve yanlış bilgilerle dolu olduğu, metin seçiminde çocuğa göreliliğin göz önünde bulundurulmadığı gibi anlaşılabilirlikten yoksun oldukları görülmektedir. Ders kitaplarının içerikleri konu merkezli, dilbilgisi kurallarının da yapısalcı bir yaklaşımla düzenlendiği görülmektedir.

Sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması, anadilinin beceri alanlarında uygulamalı çalışmalara yeterince yer verilememesine neden olmaktadır. Doğal olarak bu durum, öğrencilerin düşünebilme, yaratıcı olabilme ve etkili iletişimci olabilmelerine ket vurmaktadır.

Türkçe öğretiminde öğretmen merkezli bir yaklaşımın esas alındığı, eğitim ortamlarından, teknolojiye gereği gibi yararlanılmadığı görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin yalnızca bilgi yoklanmasıyla sınırlandırıldığı dikkat çekmektedir. Şüphesiz bu sorunlar çoğaltılabilir. Yukarıda belirtilen sorunlar irdelendiğinde, anadili eğitiminin öğretmen yetiştirme, program geliştirme boyutunda eksikler olduğu; ders kitaplarının hazırlanmasında dilbilimcilerin görüş ve araştırmalarından yararlanılmadığı dikkat çekmektedir. Anadili öğretimi, çok yönlü birbiriyle kaynaşık etkinlikleri içeren bir

özelliğe sahiptir. Öğrenciler gereksiz bilgi ile donatılacaklarına, Türkçenin bilimsel olarak kullanımını ve betimlenmesini öğrenmelidirler. Bu durum “ne”, “nasıl” öğretilecek konusunu gündeme getirmektedir. Sorunun bu boyutu, halen uygulamada görev yapan öğretmenlerin çağdaş yöntemlerle hizmetiçi eğitimden geçirilmelerini; yeni yetişmekte olan öğretmen adayları için ise, araştırmacı ve yeni öğretme-öğrenme modellerini kullanmaya açık öğretmenler yetiştirmeyi gündeme getirmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ile doğrudan ilişkili olan konu da üniversitelere önemli görev düşmektedir. (Kaynak: Türkçe Öğretimi Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587)

Yurtdışı Eğitimi

Yurtdışı eğitim, genellikle az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere yönelen bir öğrenci akımı olarak algılansa da, aslında bir insanın kendi toprakları dışında, dini, dili, kültürü farklı yabancı bir ülkede eğitim almasıdır.

Yurtdışı eğitimin tercih edilmesi sebepleri şu şekilde özetlenebilir:

Dil Öğrenmek,

Üniversite eğitimi almak,

Daha iyi bir kariyer için yüksek lisans yapmak,

Mesleki ve kariyer eğitimi yapmak,

Farklı kültürleri tanımak

Beyin göçü (uluslararası burslar),

Küreselleşen ve bilgi ekonomisine giden bir dünyada rekabet, her alanda olduğu gibi iş gücü piyasasında ve bilgi işçileri arasında her geçen gün artmaktadır. Mezuniyet sonrası iş hayatıyla tanışan kişi için, artık diploma yeterli olmamakla birlikte kişide yabancı dil, özgüven, duygusal zeka, yaratıcılık gibi yetkinlikler de aranmaktadır. Bu nedenle, Türkiye’den yurtdışına giden öğrenci sayısı her yıl artmaktadır. Türkiye, çoğunluğu genç bir nüfusa sahip olması nedeniyle, eğitim turizmi yapan ülkeler için, son derece önemli bir ülke olarak görülmektedir.

Türkiye’deki öğrencilerin yurtdışı eğitim konusundaki genel eğilimi Amerika ya da Almanya’da eğitim almak olarak belirlemiştir. Yurtdışında eğitim almak isteyen öğrencilere, gidilecek ülke konsololuklarında öğrenci vizesi verilerek, o ülkede belirli bir süre ülkenin haklarından sınırlı olarak yararlanma hakkı tanınmaktadır.

Ancak Türkiye’de öğrenim gören yabancı öğrenci de vardır. Bunların çoğu Türk Cumhuriyetleri’nden, Ermenistan’dan, İran’dan ya da Gürcistan’dan gelmektedir.

Yurt dışı eğitimde ülkelerarası rekabet de her geçen gün artmakta ve başta İngiltere, Amerika, Avustralya, Kanada ve bazı Avrupa ülkeleri olmak üzere gelişmiş ülkeler aktif olarak düzenledikleri yıllık eğitim fuarlarıyla Türkiye’deki pazar paylarını genişletmeye devam etmektedirler.

Ancak danışman firmalar aracılığı ile yürütülen bu uygulamalarda en büyük sorun “firmalara güven”dir. Öğrenciler tamamıyla danışmanlık firmalarının yönlendirmesiyle hareket ettikleri için bazen eğitim ticaretinin mağduru olabilmektedir..

Bir diğer problem de konsoloslukların uyguladıkları vize prosedürleridir. Maalesef ekonomik ve siyasi açıdan güçlü olmayan ülkelerin vatandaşları, konsolosluklar önünde uzun kuyruklar oluşturmaktadır. Vize almak için aranan şartlar, bazen bıktırarak düzeye ulaşsa da ülkesinde aradığı nitelikte eğitimi bulamayan insanların arayışları sürmektedir.

Yurtdışı eğitime karşı olmanın anlamı yoktur. Ancak ülkenin en önemli değeri olan üstün yetenekli ve üstün zekalı öğrencileri, bu milletin temel değerlerini kazandırmadan yurt dışına göndermek, ilerde onların ülkelerine dönmeleri ile sonuçlanabilmektedir.

Yine ülkemizde aradığı çalışma ve araştırma ortamını bulamayan nice değerler istemeseler de yurt dışında kalmayı tercih edebilmektedirler.

KAYNAKLAR

Gökşen F., Cemalcılar Z., Gürlesel F. (2008), Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ve Önlenmesine Yönelik Politikalar, İstanbul,

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2005), Nimet Çubukçu’nun 14.06.2005 Tarihinde İstanbul’da Türkiye-AB Karma Parlamentosu Toplantısı Konuşma Metni, <http://www.kssgm.gov.tr/metin1.html>

OECD (2007), “PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow’s World: Results from PISA 2006”, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pınar, İ. (2000). Son Değişiklikleriyle 675Sayılı Devlet Memurları Kanunu. Ankara: Seçkin Yayınevi.

TED (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Yılmaz, Ş. (2003). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

HALK EĞİTİMİ

Kuramsal Bilgi (Özet)

Milli Eğitim Bakanlığı “Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği” nde yapılan tanıma göre halk eğitimi; herhangi bir örgün eğitim kurumuna gitmeyen veya bitiren ya da örgün eğitimin bir kademesinden ayrılan bireylerin ilgi ve gereksinmelerini karşılamak ve belli bir meslek kazandırmaya yönelik olarak düzenlenen kısa süreli eğitim etkinlikleridir. Bu nedenle:

1. Halk Eğitimi'nin hedef kitesini; zorunlu öğrenim çağı dışına çıkmış herhangi bir örgün eğitim kurumuna gitmeyen ve okul dışında bulunan her yaştaki bireyler oluşturur.
2. Halk Eğitimi'nin içeriğini; bireylerin gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazandıracak kısa süreli kurs programları oluşturur.
3. Kurs olduğu için etkinlikler, belli bir program çerçevesinde ve belli bir zaman süresince yürütülür.

Ancak, bir halk eğitimi etkinliğinin temel amacı; bireye bir meslek kazandırmak olmayabilir. Bireyin, kendisi için önemli olan ve onun toplumsal yapı içerisindeki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirmeye yönelik bir eğitime de dayalı olabilir.

Çağdaş anlamda halk eğitimi; örgün eğitimden sonra hangi yaşta olursa olsun, bireyin, demokratik bir toplumun temel ilkeleri ile çatışmamak koşuluyla, gereksinme duyduğu bir konuyu dilediği amaçla öğrenmesi için, toplumun kamu hizmeti veya gönüllü kuruluşlar aracılığı ile sunduğu olanakları içerir.

Halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimle eşanlamli olarak kullanılmasına karşın, İngilizce olarak “Non-Formal Education”ın karşılığı olan yaygın eğitim; bireylerin kişisel gelişimlerini içermekten çok, istihdama yönelik yetiştirmeyi içermektedir. Bu bağlamda, yaygın eğitim, temelde bireylere veya gruplara bir meslek kazandırmaya yönelik eğitsel etkinlikleri içermektedir.

Oysaki İngilizce “Adult Education”ın karşılığı olan halk eğitimi veya yetişkin eğitimi, bir mesleğin yanı sıra, bireyin toplumsallaşmasına yönelik diğer eğitim gereksinimlerini de içine almaktadır. Bu nedenle, halk eğitimi içerik olarak yaygın eğitimden daha geniştir.

Yaygın eğitimin temel işlevleri öncelik sırasına göre şu şekilde belirtilebilir;

- * Okuma-yazma ve temel bilgiler kazandırma,
- * Mesleki bilgi ve beceri kazandırma.

Halk eğitimin temel işlevleri ise şöyle sıralanmaktadır:

- * Mesleki bilgi ve beceri kazandırma,
- * Kişisel gelişmeyi sağlama,
- * Toplumsallaşmayı sağlama.

Halk eğitimi ve yaygın eğitimi kavramlarını da içeren bu iki alanı da kapsayan kavram; “yaşam boyu eğitim” ya da “hayat boyu öğrenme” kavramıdır.

Halk eğitimi, yetişkinin değişmesini sağlayacak olan yeni bilgi ve becerinin kazandırılmasını amaçlar. Bu nedenle halk eğitimi programlarını, örgün eğitim programları gibi bir standart programlar halinde düzenlemek doğru değildir. Bir halka eğitim programında bulunması gereken basamaklar şunlardır (Geray, 1978):

1. Yetişkinlerin eğitsel gereksinmelerinin saptanması,
2. Amaçlarının saptanması,
3. Öğrenim etkinliklerinin düzenlenmesi
4. Uygulama,
5. Çalışmaların değerlendirilmesi

Yetişkinlerin Eğitim Gereksinmelerinin Saptanması: Bir toplumdaki bireylerin gereksinimleri ve beklentileri farklılık gösterdiğinden, eğitim gereksinmelerinin saptanması kolay olmamaktadır.

Sorun, yalnızca güncel gereksinimler değil; aynı zamanda fiziksel ve sosyal çevredeki değişmelere bağlı olarak yeni gereksinimleri kestirebilmektir. Günümüzde gereksinimler, ya hiç fark edilmemekte, ya da belirgin hale getirildiğinde fark edilmektedir. Bunun için, ulusal düzeydeki eğitim gereksinmelerinin saptanması; ancak ekonomik ve sosyal göstergelere dayalı olarak merkezi bir birim tarafından yürütülmesine gereksinim vardır. Eğitim gereksinmesini saptayan merkezi bir örgütün bulunmasına karşın, eğitim gereksinmesinin neye göre saptanacağı ve çok farklı gereksinimler

karşısında, sınırlı kaynaklardan dolayı hangisine öncelik verileceği sorun önemli bir sorundur.

Yetişkinin eğitim gereksinmesini saptamayı engelleyen etmenler şöyle sıralanmaktadır (Lowe, 1985);

Belli bir yerleşim biriminin ilgili uzmanlarca saptanan eğitim gereksiniminin, o yöredeki bireyler veya gruplarca öncelik verilmeyen bir gereksinim olması,

Belli bir yerleşim biriminin kendi içindeki veya yerleşim birimleri arasındaki eğitim istemlerindeki uyumsuzluk,

Yetişkinin belli bir eğitime gereksinme duymasına karşın, öğrenmeye güdülenmemiş olmasıdır.

Eğitim Gereksinmesini Saptama Basamakları

Halk Eğitiminde Öncelikler: Bir toplumun sahip olduğu sınırlı kaynaklarına karşın, yetişkinlerin eğitim gereksinmelerinin çeşitlilik göstermesi nedeniyle, bu gereksinmelerin öncelik sırasına göre karşılanması bir zorunluluk haline gelmektedir.

Halk eğitiminde öncelikler, bir ülkenin toplumsal yapısına ve gelişme düzeyine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde, bu gereksinimler daha çok; kişisel gelişim, bireyin boş zamanının değerlendirilmesi ve toplumsallaşmayı sağlamaya yönelik etkinlikleri içermektedir. Oysaki geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde bu, daha çok bireyin yaşamını sürdürmesini sağlayacak ve ekonomik gelir getirecek etkinliklere yönelik olup, genelde mesleki bilgi ve beceri kazandırmaya dayanır.

Ülkemizde halk eğitim programlarında modüler sisteme geçilmiştir. Modüler program yaklaşımı; değişikliklere kısa sürede cevap verebilen, esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle tercih edilmektedir. Modüler programların içerikleri modüllerden oluşmaktadır. Modül; sonunda bir işin bir parçasını temsil eden bir yeterlik kazandıran, öğrenme bütünüünün bir parçasını kapsayan, öğrenme amaçlarına ve içeriklerine sahip bir öğrenme birimidir (MEB,2006). Talim ve Terbiye Kurulu kararına göre şekillen programlarda eskiden olduğu gibi insanlara okuma – yazma, biçki-dikiş, çember dokuma, nakış, arıcılık, seracılık, bilgisayar kullanımı gibi alanlarda kurslar düzenlemeye devam edecektir. Ancak yapılan yeni modül program düzenlemeleriyle halk eğitimi merkezinin açmış olduğu meslek edindirmeye yönelik kurslar sonucu kursiyerlere çıraklık, kalfalık ya da ustalık belge-

si gibi belgeler verilebilecek. Kursiyerler almış oldukları ustalık belgesiyle kendilerine iş yeri açabilecekler. İsterlerse de herhangi bir iş yerinde usta olarak çalışabileceklerdir.

Halk eğitim merkezlerince tanıtımı da yapılan söz konusu modüler sistemde yer alan diğer programlar şu şekildedir: Ahşap Teknolojisi, Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi, Bahçecilik, Bilişim Teknolojileri, Biyomedikal Cihaz Teknolojileri, Büro Yönetimi ve Sekreterlik, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Deniz Araçları Yapımı, Denizcilik, Eğlence Hizmetleri, El Sanatları Teknolojisi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Endüstriyel Otomasyon Teknolojisi, Gazetecilik, Gıda Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Grafik ve Fotoğraf, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Hasta ve Yaşlı Hizmetleri, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Kuyumculuk Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Matbaa, Metal Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Müzik Aletleri Yapımı, Pazarlama ve Perakende, Plastik Teknolojisi, Radyo Televizyon, Raylı Sistemler Teknolojisi, Sanat ve Tasarım, Seramik ve Cam Teknolojisi, Tekstil Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Uçak Bakım, Ulaştırma Hizmetleri.

Halk eğitim merkezlerinde verilecek bu programlardan birinin açılabilmesi için en az 12 kişilik öğrenci grubunun oluşması, programın açılacağı uygun bir mekânın oluşturulması ve programı verecek öğretmenlerin bulunabilmesi genel şart olarak aranmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin en az ilköğretim okulu (İlkokul) mezunu olmaları ve mesleğin gerektirdiği işleri ve yeterlilikleri yapacak bedensel ve fiziksel özelliklere sahip olmaları özel şart olarak aranmaktadır.

Geliştirilen bu programlara ilaveler yapılabilmekte, yerel bir ihtiyaçtan doğan yeni bir alan Bakanlığa bildirilmesi halinde modülü yazılabilmekte veya var olan bir modül gelen öneriler doğrultusunda yenilenebilmektedir.

Modüler programda yer alan “Modül Seviye Basamakları” şu şekildedir.

1. Seviye (İLKÖĞRETİM)	Meslek öncesi yeterlilikler. vasıfsız, temel okuma-yazma,
2. Seviye (ÇIRAK)	Yarı vasıflı, kısıtlı yetenekler ve bilgi,
3. Seviye (KALFA)	İş için gerekli teknikleri ve aletleri bağımsız kullanabilme, belli düzeyde kişisel sorumluluk,
4. Seviye (USTA)	Önemli ölçüde sorumluluk, kendi kendine karar verme, diğer çalışanları denetleme,

Geliştirilen modüler programların;

UNESCO tarafından geliştirilen ve birçok AB ülkesinde kabul gören “Uluslararası Eğitim Standardı Sınıflandırması (ISCED 97)” temel alındığı,

Program geliştirme sürecine iş piyasasının ihtiyaç analizine göre alan/dalların belirlendiği,

Alan ve dal programları arasında esnek geçişlerin olduğu,

Program geliştirme sürecine sosyal ortakların aktif olarak katılımının sağlandığı,

Geniş tabanlı ve alan/dal ve sertifika esasına göre düzenleme yapıldığı,

Öğrenci merkezli yaklaşımın hâkim kılındığı,

Öğrenci öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrıldığında, sertifika alabilme esnekliğinin sağlandığı,

Meslek değiştirmek isteyenler fark modülleri alarak meslek değiştirmek imkânı sunulduğu,

Örgün eğitimle birlikte yaygın eğitimde ve hayat boyu eğitimde de etkili olarak kullanılabilme esnekliğinin sağlandığı,

Yeterliğe göre değerlendirme ve yeni teknolojik gelişmeleri modüler öğretim programları sayesinde kısa sürede öğretime yansıtılabilme esnekliği sağlandığı **iddia edilmektedir.**

Ayrıca, Bakanlığın yayınladığı kılavuzda uygulanan **yeni modüler sistemin özellikleri** şu şekilde ifade edilmektedir:

Esneklik: Modüler sistemin esnekliğinin dört boyutu vardır;

1. Eğitim yoluyla elde edilen becerinin bireysel esnekliği: Eğitimin, iş piyasasının belirsizlikleri ile baş edebilecek, çeşitli mesleklerde ve ortamlarda çalışabilecek ve yeni becerileri çabucak kazanabilecek bireyler yaratması beklenmektedir. Bireysel esneklik klasik olarak ders programlarını artırarak, “öğrenmeyi öğrenmeye” ve “asli” becerilere ağırlık verilerek ve genel eğitimle yakın ilişkiler kurarak sağlanır. Bireysel esneklik sıklıkla uzmanlaşmayı geciktiren, uzmanlık alanlarını değiştirmeyi kolaylaştıran ve genel eğitim ile meslekî eğitimi yakınlaştıran eğitim programı reformları ile gerçekleştirilmektedir.

2. Eğitim programı esnekliği: Eğitim programı esnekliğini zaman, ortam (mekân) ve birey boyutunda tanımlayabilmekteyiz, ancak bu esnekliğin birden fazla boyutu bulunmaktadır. Eğitim programının zaman esnekli-

ği, değişen beceri gereksinimlerine göre programının güncelleştirilebilirlik kapasitesidir. Eğitim programının ortam esnekliği, programın yerel koşullara ve yerel iş piyasasına uygun şekilde biçimlendirilebilir olması anlamına gelmektedir. Eğitim programının bireysel esnekliği ise programın, öğrencinin tercihlerine göre veya öğrencinin belli ihtiyaçlarına göre, özellikle dezavantajlı durumda olanların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde biçimlendirilebilir olmasıdır. Eğitim programının esnekliği; eğitim programının modüllerden oluşması veya programın yapısında gerçekleştirilecek diğer değişikliklerle, eğitimin kontrolünün merkezîyetçilikten uzaklaştırılmasıyla, ekonomik değişikliklere daha iyi cevap verebilmek için “iş hayatının” koşullarını dikkate alan düzenlemelerle, uluslararası, ulusal ve yerel düzeyde çalışma yaşamı ile daha sıkı bağlar kurularak sağlanabilir.

3. Sunum esnekliği: Bu esneklik, farklı öğrencilerin aynı eğitim programını farklı öğrenme yöntemleri ile farklı kurumsal bağlamlarda ve farklı zaman birimlerinde takip edebilmelerini sağlar. Sistemin, farklı geçmişleri olan, farklı ortamlardan gelen öğrencilerin, özellikle yetişkinlerin, dezavantajlı öğrencilerin, sistemden ayrılanların veya ayrılma riski içinde olanların, geleneksel öğrenme yöntemleri kendilerine uygun olmayan bireylerin ilgisini çekmesini sağlar. Sunum esnekliği aynı zamanda maliyetleri düşürür ve verimliliği artırır. Esneklik; farklı pedagojik yaklaşımlar desteklenerek, eğitimde tüm süreçlerin özgürce çeşitlenmesi sağlanarak da gerçekleştirilebilir.

4. İzlenecek yolların esnekliği: Bu esneklik eğitime ulaşımın serbest olması, farklı disiplinlerdeki öğrenciler arasında uçurumlar bulunmaması, geçişlerin kolay olması ve her bir yolun çok sayıda iş ve eğitim hedefine açılması anlamına gelmektedir. Böylece meslekî eğitimden daha fazla bireyin yararlanmasını sağlamak, meslekî eğitim gelecekteki beceri gereksinimlerinin belirsizliği ile daha iyi başa çıkabilecek, bireysel seçeneklere açık olacak ve meslekî eğitimin statüsü yükselecektir. İzlenecek yolların esnekliği müfredatın kapsamını genişletmek, meslekî eğitim ile genel eğitim arasındaki sınırları azaltmak ve aralarında köprüler kurmak, giriş için kolaylaştırıcı düzenlemeler yapmak, önceden öğrenilenleri saymak ile sağlanabilir.

Modüler Sistemin Aşamaları ve Modülün Sistem İçerisinde İşlevi: Öğrenciler gelecekteki fikirlerine veya gelecekteki mesleklerine uygun uzmanlık alanı seçmekte özgürdürler. Her öğrenci, okulun sunduğu çerçevede alan ve dal seçimi yapar. Seçtiği mesleğe yönelik yeterlikleri ilgili alan ve dal modülleri ile kazanır. Bu modüller meslekî becerileri kazanmak isteyen her öğrenci için alınması zorunlu olan modüllerdir. Öğrenci modül alır-

ken öncelikle temel olan ön koşul modüllerinden baslar. Seçimlerine göre diğer alanlardan alacağı farklı seçmeli modüller ile meslekî yeterliklerini genişletebilir. Bazı modüller öğrencileri tüm alan ve mesleklerde kullanabilecekleri ortak beceriler konusunda eğitir. Bu ortak beceri modülleri tüm bireylerden ve meslek elemanlarından ulusal ve uluslararası düzeyde beklenen temel yeterlikleri kazandıracaktır.

Öğrenme Hızında Farklılık: Belirli sınırlar içerisinde her öğrenci kendi hızında öğrenmelidir. Bunun öğretmen veya eğitmenin planlama ve uygulama çalışmaları ile öğrencinin eğitim aktivitelerinin düzenlenmesine etkileri olacaktır.

Önceki Çalışmaların Dikkate Alınması: Modüler sistemlerde önceki çalışmalarla kazanılan bilgi ve becerileri ödüllendirmek mümkündür. Bu bazen eğitim süresinin kısaltılmasını sağlar.

Modüler Eğitim Sistemi ve İş Piyasası Yeterlilikleri: Pek çok ülkede başlangıç düzeyinde meslekî eğitim ve yetiştirme yaşam boyu öğrenme sistemlerine dahil edilmiştir. Yaşam boyu süren “Modüler Meslekî Eğitim Sistemi”, meslekî yeterlilik sistemi ile birlikte düzenlenmektedir. Eğer bir öğrenci meslekî eğitimi başlangıç düzeyini tamamlamadan terk ederse, elinde tamamladığı modüllerin belgeleri olacaktır. Yetişkin eğitimi, öğrencilere yeterliliklerini iş basında eğitimle sağlamaktadır. Bu koşullar altında daha önce eğitimden ayrılanlar eğitimlerini tamamlayarak işlerinde ve yaşantılarında ekonomik ve sosyal açılarından yaşam standartlarını yükseltebilirler. Bu durumda modüler öğretim sistemi meslekî yeterlilikler, akademik beceriler ve bireysel yetenekler ile birleşmiş olmaktadır. Deneyimler de modül ya da yeterlik olarak kabul görebilmektedir.

Modüler sistemin tasarımı ulusal düzeyde işveren kuruluşları, ticarî kuruluşlar ve meslekî eğitim kurumları arasında iş birliğini gerektirmektedir. Bu etkinlikler bir veya birkaç meslek sektöründe baslar, sonra ulusal düzeyde yasallaşır ve etkinlikler diğer alanlara aktarılır. Bu süreç ülkemizde MEGEP ile başlamış ve tüm alanlarda sistemleşmektedir. Modüler sistemin meslekî eğitimde uygulanması bazı taleplerin karşılandığını varsayar. Bu talepler; öğrencilerin uygunluğunun sağlanması için öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ortamlarının düzenlenmesidir.

Öğrenme ortamı kavramı, çalışılan yer, öğrenme atölyesi, vb. yerine kullanılır. Eğitimin amaçları çok çeşitli olabilmekte ve belirli öğretim bileşenleri çerçevesinde, bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili öğrenme süreçlerine karşılık gelmektedir. Öğrenme sürecinde istenilen sonuçlara ulaşmak için

bir öğrenme ortamının gerekli olduğu açıktır. Öğrenme ortamı öğrenme sürecinin bir aracıdır, çünkü öğrenme sürecinin düzgün ve etkin yürümesi için gerekli koşulları yaratır. Öğrenme ortamı kavramı eğitim veya öğretim amaçları ile ilişkilidir. Farklı eğitim ve öğretim amaçlarına bağlı olarak öğrenme ortamları çeşitlilik gösterir. Aslında, her eğitim ortamı öğrenmeye uygun hâle getirilebilir. Öğrenme sürecini desteklemek açısından çevre/ortam şu taleplere cevap vermelidir:

Ortam, amaçlanan öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilmek için gerekli tüm bileşenlere sahip olmalıdır.

Ortam, gerekli zihinsel ve öğrenme etkinliklerini uyarmalıdır. Ortam, olabildiğince gerçekçi olmalıdır.

Ortam, modeller içermeli ve destek sağlamalıdır. Ortam, öğrenme sürecinin yönlendirilmesini öğrenciye bırakmalıdır.

Ortam, öğrenciye süreç konusunda bilgi edinme olanağı tanımalıdır. Sözü edilen bu talepler, modülün uygulanmasından önce ve sonra cevaplanması gereken sorulara dönüştürülebilir.

Eğitim ve Öğretim Ortamları: Öğretimin gerçekleştirilmesinde yararlanılan ders kitabı, modüller, televizyon programı, deney, bilgisayar destekli öğretim, seminer, okul, sınıf, atölye, laboratuvar gibi donanım, araç-gereç ve etkinliklerin her birine öğretim ortamları denir.

Öğrenme ortamları geniş ve çeşitlidir.

Öğretmen destekli öğrenme ortamları: Öğretmen, belirleyici, denetleyici kişidir. Öğrenci, öğretmenin aktardığı bilgilere bağımlıdır. Öğretmen hem uzman hem de bilgi kaynağı ve yönlendiricidir.

İş birliğine dayalı öğrenme ortamları: İşbirliği, bu öğrenme kategorisinin anahtar sözcüğüdür. Öğrenciler arasında olduğu kadar öğretmen ile öğrenciler arasında da iş birliğini ve öğretmenin etkinliklere eşit katılımını gerektirir.

Kendi kendine öğrenme ortamları: Kendi kendini motive etmek anahtar sözcüktür. İlke olarak öğretmen hizmet veren değil yönlendiren konumdadır. Öğretmen öğrenciye yardımcı olan rehber kişidir. Öğrenci bilgiyi ve beceriyi, bağımsız olarak, çeşitli öğretim materyallerini ve iletişim teknolojilerini kullanarak edinir ve uygular. Öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidirler ve öğrenme potansiyeline sahiptirler. Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenler öğrencilerin öğrenebildiklerine inanmakta ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

Öğrenme ortamına ilişkin talepler

Öğrenme ortamları zengin ve tam olmalıdır: Öğrenme ortamının hedeflenen öğrenme süreçlerini mümkün kılmak için akla gelen tüm bileşenleri içermesidir. Öğrenme ortamı değişik öğrenme deneyimleri sunmalı, bireysel ihtiyaçları, fırsatları ve öğrenme tarzlarını tahmin etmeli ve öğrenme stratejilerinde çeşitlemelere izin vermelidir.

Öğrenme ortamları faaliyetleri çekici kılmalıdır: Öğrenme ortamı gerekli olan zihinsel öğrenme faaliyetlerini teşvik etmelidir. Öğrenme süreci öğrencinin materyaller ile bir şeyler yaptığı durumlarda gerçekleşir.

Öğrenme ortamları gerçekçi olmalı veya gerçek yaşantı bağlantısı bulunmalıdır: Öğrenci her zaman ne yapabildiğini ve öğrenme ortamında öğrenmiş olduğu bilgileri ve becerileri nasıl kullanabildiğini tecrübe edebilmelidir.

Öğrenme ortamları modeller içermelidir: Öğrenciyi, öğrenme süreciyle ilgili zihinsel ve uygulamalı öğrenme faaliyetlerine odaklamak ve başarılı öğrenme sonuçları ortaya çıkaracak biçimde desteklemek için ortamda farklı modeller geliştirmek gerekmektedir.

Öğrenme ortamları yön tayinini kademeli olarak öğrenciye bırakmalıdır: Öğrenci öğrenmeyi öğrenmelidir. Biçimler, içerikler ve yönlerle ilişkin olarak kendi öğrenmesini giderek artan bir biçimde şekillendirebilmelidir. Aynı zamanda, öğrenme ortamının yapısına giderek daha az bağlı olacak ve öğrenme ortamı içinde giderek daha fazla “yön bulabilecektir”. Güçlü bir öğrenme ortamı öğrenme için olan sorumluluğun kademeli olarak ortamdaki öğrenciye kaydırılacağı bir biçimde yapılandırılmalıdır.

Öğrenme ortamları öğrencinin kendi becerilerinin farkına varmasını sistematik olarak geliştirmelidir: Öğrenme ortamının öğrencilerin kendi ilerlemesini belirleyebileceği bir olanak sunması gerekmektedir. “Bir şeyler yapabilmeye başlanması” (kişinin kendi çabalarının sonucunda yeterliğini arttırması) öğrenci için olumlu bir duygudur. Öğrenme sürecini, biçimi ve içerikleri bakımından şekillendirecek olan öğrencinin kendisidir. Öğrenme içinde düzenlenen ortamın öğrenci üzerinde destekleyici etkisi vardır.

Sosyal çevre ve şartlara bağlı olarak öğrenme ortamı; etkileşim için yeterli yer ve imkân sunacak biçimde düzenlenir. Öğrencilerin sosyal temaslara ihtiyacı vardır ve genellikle birlikte çalışırlar. Birbirlerinden çok şey öğrenebilir ve birbirlerine çok şey öğretebilirler. Bu bakımdan öğrenme ve çalışma ortamları bireysel kullanıma ve grup hâlinde çalışmaya da uygun olmalıdır.

Yetişkin Eğitiminde Öğretim İlkeleri

Yetişkin eğitiminin bazı olmazsa olmazları vardır. Dönüt alma bunların başında gelmektedir. Sertifika ve benzeri kısa süreli eğitimler-seminerler karşılığında alınan belgeler önemli olduğu gibi, yetişkinler öğrenmelerinin düzeyini anlamalarını sağlayacak olan proje üretimi gibi etkinliklerden de hoşlanırlar. Genel olarak yetişkin eğitiminde öğretim ilkelerini aşağıdaki başlıklarda toplayabiliriz:

1) İlk İzlenim: Yetişkin açısından katıldıkları eğitimin ilk birkaç günü çok önemlidir. Yetişkinler, başlangıç günlerinde eğitimin yararlılığı, öğretmenin tutum ve davranışı ve katılanlar arasındaki ilişkinin niteliği konusunda algılar geliştirirler. Bu geliştirdikleri ilk algı olumsuz ise bunu düzeltmek zordur.

2) İlgi: İnsanlar, özellikle yetişkinler kendilerine hoşnutluk veren, doyum sağlayan, bir merakını gideren ve ilgilerini çeken konuları öğrenme eğilimindedirler. Bunun karşısı bir durumda, öğrenme isteği ortadan kalkar. Bu nedenle, bir yetişkin eğitiminin başarısı; eğitimin yetişkinin ilgi, istek gereksinimini karşılamaya yönelik olması veya sorununu çözümedeki etki derecesine bağlıdır.

3) Tekrar ve Pekiştirme: Öğrenmenin pekiştirilmesi, tekrarın sıklık derecesine bağlıdır. Tekrar, özellikle devinimsel boyuttaki öğrenmede daha etkili olabilmektedir.

4) Etkileşim: Öğrenmede etkileşimin birey açısından yoğunluğu, öğrenmeyi kolaylaştırır ve kalıcılığını sağlar. Etkileşim, ne kadar sıcak, heyecan verici, çekici ve etkileyici ise, o derecede kolay öğrenme olur. Daha çok duyu organı etkileşime girdikçe ve öğrencinin katılımı arttıkça öğrenilenin kalıcılığı artar.

5) Ortak Amaç: Öğretim hedefleri, sınıfın ortak hedefi haline getirilmelidir. Öğretmen, dersin ve öğrencilerin amaçlarını bütünleştirebilmelidir. Bunun için, amaçların saptanmasında öğrencilerin katılımını sağlamalıdır.

6) Açık Kurallar: Kursun başında öğrencilerin uyacakları kurallar açıkça belirtilmelidir. Yönetmelikle belirlenmiş kuralların dışında belirlenecek kurallar öğrenci ile birlikte saptanmalıdır. Öğretmen tarafından ortaya konulan kuralların nedenleri de açıklanmalıdır. Böylece öğretmen-öğrenci ilişkisinde ortaya çıkabilecek gereksiz tartışmalar önlenebilir.

7) Kendini Değerlendirme: Yetişkin eğitiminde amaç not vermek değil, öğretmektir. Bunun için öğretmen, yetişkinin kendi başarı düzeyini ken-

disinin değerlendirmesine olanak sağlamalıdır. Yetişkin kendi başarısını değerlendirmek için ölçüt verilebilirse, hem onun küçük düşmesi önlenmiş, hem de bu değerlendirme yoluyla öğrenmesine katkıda bulunmuş olunabilir.

8) Sorun Merkezli Öğrenme: Yetişkin eğitiminin amacı, yetişkinin işi, evi, yaşamı ile ilgili sorunlarının çözümüne yönelik olmalı; bu sorunlara çözüm getirebilmelidir. Sorun merkezli öğrenme, öğrenmeyi yetişkin için anlamlı yapabilir.

9) Yaşantı Merkezli Öğrenme: Öğretimde, öğrencinin bizzat kendisinin yaşantıdan geçmesi hedef alınmalıdır. Öğrenci, eğitim sürecinde içsel bir yaşantıdan geçmiyorsa, verilenlerin bir yararı yoktur. Daha doğrusu, öğrenci her verileni yaşantı ile bütünleştirebilmelidir. Bunun için öğretim sürecinde verilen bilgiler yaşantıya yönelik olmalıdır. Özellikle meslek edindirmeye yönelik programlarda bu daha da ön plana çıkar.

10) Serbest İletişim: Öğretim etkinlikleri sırasında iletişime bir sınırlama konulmamalıdır. Eğer öğretmen ve öğrenciler, çeşitli nedenlerle, bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini açıklamaktan çekinirlerse ya da öğretmen tarafından bir sınırlandırma getirilirse, öğrenmenin etkililiği azalabilir, iletişimi açık tutmak, öğrenme konusu ile ilgili olmayan konuların konuşulması anlamına gelmemelidir.

11) Serbest Davranma: Öğretmen, öğrencilerin sınıftaki davranışları üzerine gereğinden fazla baskı ve kontrol koymamalıdır. Ancak, bu serbestlik yalnızca öğretimin daha etkili bir biçimde yürütülmesine dayalı olmalıdır. Yoksa saygısızlığı, başına buyrukluğa ve göz yummaya neden olan bir ortamın oluşmasına izin verilmesi anlamını taşımamalıdır.

Halk Eğitimi Programlarının Etkililiği

Bir halk eğitimi programının etkililik ve başarı derecesi, öğrenme ortamının aşağıda belirtilen özelliklere sahip olma derecesine bağlıdır (Bülbül, 1991):

1. Öğrencilerin, öğrenme sürecinde sorumluluk almalarına izin vermesi,
2. Öğrenen öğrencilerin ödüllendirilmesi,
3. Öğrencileri öğrenmeye güdülemek,
4. Öğrencileri, kendileri için uygun yeni öğrenme yollarını bulmaya güdülemesi,

5. Yeni öğrendiklerinin yaşamlarında kullanmalar, konusunda öğrencilere rehberlik etmesi,

6. Öğrenmeyi kolaylaştıracak gerekli araç ve gerecin bulunması,

7. Kültürel etkinlikleri içermesi,

8. Öğretmen ve öğrencilerin programın amaçlarını bilme derecesi,

9. Program amaçlarının belirlenmesine öğrencilerin katılım derecesidir.

MEVCUT DURUM

• Kuramsal olarak açıklanmaya çalışılan halk eğitiminin ülkemizdeki durumu ise şöyledir. Türkiye genelinde 966 Halk Eğitim Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde 4.908 öğretmen/yönetici, 15.383 ücretli usta Öğretici, 474 kadrolu usta öğretici olmak üzere toplam 20.765 kişi görev yapmaktadır (MEB, 2008–2009). Bakanlığın kendi sayfasından alınan bilgilere göre Bu merkezlerde verilen kurslara ilişkin bilgiler ise şu şekildedir (MEB, 2008–2009):

Halk Eğitim Merkezleri İstatistikleri Tablosu (2008–2009 Öğretim Yılı Sonu)

Meslek Kursları			
Kurs Sayısı	Erkek	Kız	Toplam
66.347	462.073	808.985	1.271.058

Okuma Yazma Kursları			
Kurs Sayısı	Erkek	Kız	Toplam
28.943	111.294.	274.062	385.356

Sosyal Kültürel Kurslar			
Kurs Sayısı	Erkek	Kız	Toplam
80.820	775.622	977.022	1.752.644

Genel Toplam Kursiyer Sayısı			
Kurs Sayısı	Erkek	Kız	Toplam
176.110	1.348.989	2.060.069	3.409.058

Kursiyerlerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş	6-14		15-22		23-44		45 ve Üstü	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Okumaz-Yazmaz	1.349	4.263	26.137	26.953	17.695	99.609	11.828	86.692
Okur-Yazar	248.515	288.753	27.944	27.151	34.825	41.595	6.687	23.103
İlkokul	36.274	44.695	17.270	29.177	68.805	152.494	25.502	40.820
İlköğretim	248.767	296.083	96.577	136.149	50.652	89.194	9.298	17.959
Lise	10.318	12.608	125.122	193.409	101.004	164.941	13.898	37.517
Meslek Lisesi	10.013	12.097	20.414	31.216	20.062	30.494	2.840	7.246
Yüksek Okul	0	0	23.302	45.055	78.731	95.688	15.160	28.108

- Mevcut durumu belirtilen halk eğitimler istatistiklere bakıldığında küçümsenemeyecek sonuçlar elde eden halk eğitimler aslında ciddi sorunlarla boğuşmaktadır. Bu sorunlar gruplandırılarak aşağıda sunulmuştur.

- Finansman Sorunları: Gelişmekte olan ülkeler, genel eğitim sorunlarını çözemedikleri için bütçelerinin önemli bir bölümünü örgün eğitim kurumlarına aktarmaktadırlar. Ülkemizde de durum böyledir. Halk eğitimine bütçeden ayrılan pay ihtiyaçları karşılayamamaktadır. Hayırsever kişi ve kuruluşlardan edilen bağışların da örgün eğitim kurumlarına yöneltilmesi nedeniyle bu kurumların gelir yaratma da ciddi sıkıntıları vardır.

- MEB'in dışında birçok kurum eliyle de halk eğitimi yapılmaktadır. Ancak, kurumlar eliyle yapılan yaygın eğitim faaliyetleri gerekli koordinasyon sağlanmadığı için verimli olmamaktadır.

- Halk eğitiminin etkililiğini de olumsuz etkileyen bu sorunun çözümü için yaşam boyu eğitimin temelini oluşturan halk eğitim faaliyetleri için makro düzeyde bir bakış, planlama, uygulama ve bütçeleme sistemine ihtiyaç vardır.

- Türkiyede yaygın bir aksaklık olan hedefleri büyütürken finansmanı planlamama alışkanlığının halk eğitimler içinde geçerli olduğu söylenebilir. Son 10 yıllık dönemde amaç ve hedefleri hızla büyütülen ve bu kurumlara yeni misyonlar yüklenirken, bütçenin aynı titizlikle arttırılmadığı bilinmektedir.

- Personel Sorunu: Halk eğitimi çok uzun bir geçmişe sahip olmasına karşın eğitici personel sorununu hala çözememiştir. Mevcut durumda örgün eğitim için yetiştirilmiş öğretmenler, halk eğitimin birçok alanında çalıştırılmaktadır. Üniversitelerimizde halk eğitimi bölümleri olmasına rağmen uygulamada halk eğitimlerde görevli öğretmenlerin daha çok sınıf

öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada mevcut halk eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin görevlerini sağlıklı olarak yerine getirebilecek yeterliklere sahip olmadığını göstermektedir (Okçabol,1987; Boz, 1986;Aydın,1985; Kılıç,1982 vb.).

- Toplam öğretmen sayısının ancak % 24'ü kadrolu çalışmaktadır. Bu personelin önemli bir bölümü ise yönetici konumundadır. Kadrolu öğretmenlerin sayısı toplam merkez sayısına bölüldüğünde 5,5 çıkmaktadır. Bu, ortalama olarak idareciler dahil halk eğitim merkezlerinde istihdam edilen kadrolu personel sayısının 5-6 civarında olduğunu gösterir. Bu sonuç, 70 milyona hitap eden bu merkezlere verilen personel sayısının, çok düşük olduğunu gösteren çarpıcı bir kanıttır.

- Merkezler eğitici personel açığını ücretli olarak çalıştırdıkları usta öğreticilerle gidermeye çalışmaktadırlar.

- Halk eğitim merkezlerinde uygulanacak olan modül program anlayışı uçak bakımından, raylı sistemlere kadar çok geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu kadar çeşitlilik içeren programlara talep olması halinde bu programları verecek gerçekten yeterli usta öğreticilerin bulunmasında sıkıntı olacağı açıktır. Ücret karşılığı verilen bu kurslara, toplamda asgari ücret bile etmeyen ücretlerle nitelikli eleman bulunması oldukça güçtür.

- Usta öğreticiler, Çıraklık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı halk eğitim merkezlerinde, Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurum ve kuruluşlarda ve Ticaret ve Turizm Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurum ve kuruluşlarda bilgisayar, giyim, makine nakışları, el sanatları, kuaförlük ve en önemlisi de ana sınıfı öğreticisi ve benzer branşlarda uygulamalı meslek eğitimi veren kişilerdir. Türkiye'de 16 bin civarında halk eğitim merkezlerinde, 20 bin civarında okul öncesi eğitimde, 10 bin civarında ticaret ve turizm genel müdürlüğüne bağlı kuruluşlarda olmak üzere 46 bin civarında usta öğretici görev yapmaktadır.

- Usta öğreticiler, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 89'uncu maddesine göre istihdam edilmektedirler. usta öğreticiler, yaygın eğitim kurumlarında öğretmen ihtiyacı sebebiyle öğretmeni bulunmayan meslek dallarında herhangi bir kadroya bağlı olmadan ek ders ücreti karşılığında istihdam edilmektedirler.

- Milli Eğitim Bakanlığı'na ait yayımlanan tüm yönerge ve genelgelerden de anlaşıldığı üzere, usta öğreticileri görevlendirme yol ve yöntemleri, her değişim ve düzenlemelerde daha da mağdur edici olmuştur. 2009 eğitim-öğretim yılına kadar eksik ödenen SSK primleri ile usta öğreticilerin

emekli olma şansı ve hakkı bulunmuyordu. Oysa sosyal güvenlik kurumunun yeni düzenlemesinde, SSK primlerinin 30 gün üzerinden yatırılması ile ilgili kanun teklifinin ardından, çalışanın yasal hakkı olan emeklilik hakkını (sürekli görev alması halinde) elde etmişlerdir. Ücretli usta öğretici kavramı bu yasal düzenleme ile sigortalı usta öğretici olmuştur.

- Milli Eğitim Bakanlığı da, uzun yıllar hizmeti olmuş on binlerce lise ve dengi okul mezunu, deneyimli çalışana statü vermemektedir.

- 2006 yılından itibaren uygulanan (Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı halk eğitimi merkezlerindeki yöneticiler dışında görevli diğer personelin görev, yetki ve sorumlulukları ile belge ve değerlendirmelere ilişkin yönerge Temmuz 2006/2586) ile halk eğitim merkezlerinde 30 yıla yakın zamandır görev yapmış, lise mezunu olduğu için ilgili yönergenin 11.maddesinde belirtilen ibareler sonucu görev alamamış ve SSK primlerinin 30 gün üzerinden yatırılması hakkından mahrum bırakılmış yüzlerce usta öğretici, tekrar görevine dönebilmeyi sabırla beklemektedir.

- Çıraklık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, usta öğreticinin yaşadığı bu sorunların 2008 yılı eğitim-öğretim dönemine kadar devam etmesi sonucunda, 01.12.2008 tarih, b.08,0.ÇYG.0.15.04.03/324()-7066 sayı ve 2008/80 nolu genelge yayımlamıştır.

- Genelgede, ilgili yönergenin 11.maddesindeki usta öğreticilerin seçiminde özel şartlar ibaresinin göz önünde bulundurulmaması gerektiği belirtilmiştir. Ancak tarih itibariyle eylül, ekim aylarında yapılan görevlendirmelerden dolayı, genelge tam anlamıyla uygulanamamış ya da bazı yerlerde kısmen uygulamaya konulmuştur. 30 yıla yakındır bu ve buna benzer binlerce sorun yaşanmış ve usta öğreticilerin bir kısmı mağdur olmuştur. Sorunların çözümlenmesinde kalıcı haklar verilmediği takdirde yaşanan sıkıntılar son bulmayacak, katlanarak artacaktır.

- Statüsüz çalıştırılan usta öğreticilerin, halk eğitim merkez müdürlüklerinin insiyatifleri doğrultusunda, bazı illerde altı veya sekiz ay, bazı illerde on veya on bir ay, haftada on beş saat ya da otuz saat arasında görevlendirmeleri yapılmaktadır. Bu adaletsiz dağılım hem ücretlerde hem de SSK prim ve gün sayılarında eşitsizliğe neden olmaktadır.

- Halk eğitim merkezlerinin önemli sorunlarından bir tanesi de alt yapıdan kaynaklanan donanım ve araç-gereç eksikliğidir. Modüler sistem nedeniyle çok geniş alana yayılan eğitim konuları bir birleriyle uyumlu olmayan çok farklı eğitim ortamlarını gündeme getirmektedir. Halk eğitim yöneticilerinin bireysel çabaları ve işletmelerle yapılan işbirlikleri ile aşı-

maya çalışılan bu sorun bazen talep olmasına karşın uygun araç-gereç temin edilemediği için kurs açılmasına engelleyecek boyutlara ulaşmaktadır.

- Donanım ve araç-gereç durumu açısından bakıldığında ülke genelinde dngeli bir dağılımın sağlanamaması ayrı bir eksiklik. Dezavantajlı ve işsiz insanları çoğunlukta olduğu bölgelerde sorumlulukları bir kat daha artan halk eğitimler, bu sorumlulukları ile asimetrik kaynağa sahiptirler.

- Başta bilgi-iletişim olmak üzere teknolojik donanımda da iller, bölgeler arasında derin farklılıklar devam etmektedir. Atölye, derslik ve diğer ortamlar modüler programların gereklerini karşılamaktan oldukça uzaktır.

- Halk eğitim merkezlerinde bulunan sosyal mekânlar, ihtiyaçları karşılamaktan oldukça uzaktır. Halk eğitimler, daha çok örgün eğitim dışında kalmış bireylere yöneldikleri için haftaiçi kurslara yeterince rağbet yoktur. Bunun yanında mesai sonrası ve hafta sonu kursları ise zaman zaman talebi karşılayamamaktadır.

- Bireyin istek beklenti ve ihtiyaçları ile ülke gereksinimleri ve kurum potansiyeli arasında dengesizlik devam etmektedir. Bu sorunun ülke düzeyinde bir planlama ve yönlendirme sorunu olduğu değerlendirilmektedir.

- Halk eğitimde önemli bir sorunda yetişkinlerin ilgisini çekme ve bir farkındalık oluşturma meselesidir. Kimi bölgelerde insanlar, eksikliklerini nasıl giderebilecekleri konusunda bilgi sahibi değilken kimi yerlerde de bu ilgi varken tanıtım yeterli yapılmamaktadır.

- Halk eğitim merkezlerinde verilen eğitimin niteliği ile ilgili yapılmış araştırma sayısı oldukça azdır. Sınırlı sayıda yapılan bu araştırmalardan bir tanesinde Elazığ ve Diyarbakır illeri örneklem alınarak inceleme yapılmıştır. Bu incelemede yapılan tespitlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: (İbrahim Yaşar KAZU, Yetişkinler Mesleki Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Elazığ ve Diyarbakır İlleri Örneği) Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü) Halk eğitim kursunda karşılan sorunlarla ilgili olarak kursiyerlerin yüzde 41.1'i eğitim araç ve malzemelerin yetersiz olmasına, yüzde 33.3'ü kaynak yetersizliğine, yüzde 8.5'i ise eğitim ve öğretimin yetersizliğine dikkat çekmektedir.

Halk Eğitimi Kurslarında Karşılaşılan Sorunlar	Elazığ		Diyarbakır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kaynak yetersizliği	54	32.5	113	34.1	167	33.3
Öğretmen sayısının az olması	9	5.4	22	6.6	31	6.0
Eğitim araç ve malzemelerinin yetersiz olması	65	39.2	142	42.9	207	41.1
Programların kursun amaçlarına uygun olmaması	7	4.2	16	4.8	23	4.5
Eğitim ve öğretimin yetersizliği	16	9.6	24	7.3	40	8.5
Diğeri (İhtiyaç duyulan kursların açılmaması)	15	9.0	14	4.2	29	6.6
Toplam	166	100.0	331	100.0		100.0

• Araştırmada öğretmenler, halk eğitiminin sorunlarını; **bürokratik yapıdan kaynaklanan engelleri** (yüzde 21.4) en öncelikli sorun olarak görmektedir. Halk eğitim merkezleri bürokratik engeller nedeniyle yeteri kadar bağımsız değildir. Bu sebeple verimli çalışmamakta; halkın isteğini karşılayabilecek esnekliği ve çabukluğu gösterememektedir. Bu durum eğitsel etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında halkın etkin katılımını engellemekte, yerel kuruluşlarla yaygın eğitim kurumlarının işbirliğini güçleştirmektedir. İkinci sırada ise yüzde 20.4 ile **fiziksel olanakların azlığı** yer alırken onu yüzde 19.5 ile **bütçeden yeterli kaynak ayrılmaması** takip etmektedir. Bunların dışında yetişkinlerin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamama, yetişkinler eğitimi ile ilgili yapılan araştırma ve projelerin yetersiz olması, yetişkin eğitimi ile ilgili belirgin politikaların oluşturulamaması, asıl yetişkin eğitime gereksinim duyan kesime hizmetlerin ulaştırılmaması gibi sorunlar öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Halk Eğitimi Kurslarında Karşılaşılan Sorunlar	Elazığ		Diyarbakır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yetişkin eğitimi ile ilgili belirgin politikaların oluşturulamaması	2	10.0	11	9.9	13	9.8
Yetişkinlerin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamama	3	15.0	12	10.8	15	12.8
Yetişkin eğitimiyle ilgili yapılan araştırma ve projelerin yetersiz olması	2	10.0	17	15.3	19	12.5
Bütçeden yeterli kaynak ayrılmaması	5	25.0	16	14.4	21	19.5
Fiziksel olanakların azlığı	5	25.0	18	16.2	23	20.4
Bürokratik yapıdan kaynaklanan engeller	3	15.0	25	22.5	28	21.4
Asıl yetişkin eğitime gereksinin duyan kesime hizmetlerin ulaştırılmaması			12	10.8	12	9.2
Toplam	20	100.0	111	100.0	131	100.0

Öğretmenlerin yüzde 53,8'i daha önce yetişkin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını ifade ederken, yüzde 46,2'si yetişkin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. HEM'nin fiziki ortamının (sınıf, laboratuvar, kantin vb.) ihtiyaçları karşılama konusunda kursiyerler öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Halk eğitim merkezinin sınıf ve laboratuvarlarının sayısı olarak yeterliliğine ilişkin soruya verilen cevaplarda kursiyer ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kursiyerler, halk eğitim merkezinin sınıf ve laboratuvarlarını sayısı olarak "çok az katılıyorum" düzeyinde yeterli bulmakta iken, öğretmenler "kısmen katılıyorum" düzeyinde yeterli bulmaktadırlar. Halk eğitim merkezi teknolojik araç-gereçlerinin sayısı olarak yeterliliğine ilişkin değerlendirmede kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kursiyerlerin "çok az katılıyorum" düzeyinde ifade ettikleri teknolojik araç-gereçlerinin sayısı olarak yeterliliği öğretmenler tarafından "kısmen katılıyorum" düzeyinde ifade edilmiştir. Kurs ortamının (sınıf, laboratuvar, atölye) etkili bir öğrenme için uygunluğu konusundaki kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki grubun da kurs ortamının (sınıf, laboratuvar, atölye) etkili bir öğrenme için uygunluğu konusundaki görüşleri "kısmen katılıyorum" düzeyinde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Derslerin başlangıç ve bitiş sürelerinin uygunluğu ile ilgili

kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kursiyerlerin ortalaması =3.51 ve öğretmenlerin ortalaması =3.94 ile her iki grubun da derslerin başlangıç ve bitiş sürelerinin uygunluğu ile ilgili görüşleri “katılıyorum” düzeyinde toplanmıştır. Toplam kurs süresini gerekli bilgi ve becerileri kazanma açısından yeterli görmeye ilişkin kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hem kursiyerlerin hem de öğretmenlerin yeterlilik görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde tespit edilmiştir. Akşamları, hafta sonları, yaz ayları gibi zamanlarda daha fazla kurs açılmasının faydalılığına ilişkin kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu iki cevap da oldukça düzeyini gösterse de öğretmenlerin düşünceleri daha olumsuzdur. Akşamları, hafta sonları, yaz ayları gibi zamanlarda daha fazla kurs açılmasının faydalılığına ilişkin ortaya çıkan bu sonuçlar Okçabal (1987’in tespitleriyle benzerlik göstermektedir. Kurs programlarının ilgi, ihtiyaç ve beklentileri karşılama düzeyine ilişkin kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Kursiyerlerin görüşleri 3.20 aritmetik ortalama ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken; öğretmenlerin görüşleri 4.39 aritmetik ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Düzeyler arasındaki farkın bu kadar açık olması ve öğrencilerin olumsuz görüşleri dikkat çekicidir. Kurs programlarını teknolojik gelişme ve yeniliklere uygun bulma ile ilgili kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrenciler kurs programlarını teknolojik gelişme ve yeniliklere “kısmen katılıyorum” öğretmenler ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde uygun bulmuşlardır. Halk eğitim merkezinin fiziki ortamının (sınıf, laboratuvar, kantin vb.) ihtiyaçları karşılama düzeyi konusunda kursiyer ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kursiyerlerin görüşleri 2.82, öğretmenlerin görüşleri de 2.81 aritmetik ortalama ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Halk eğitim merkezinin fiziki ortamının (sınıf, laboratuvar, kantin vb.) ihtiyaçları karşılama düzeyi konusunda kursiyer ve öğretmen görüşlerinin birbirine en yakın olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

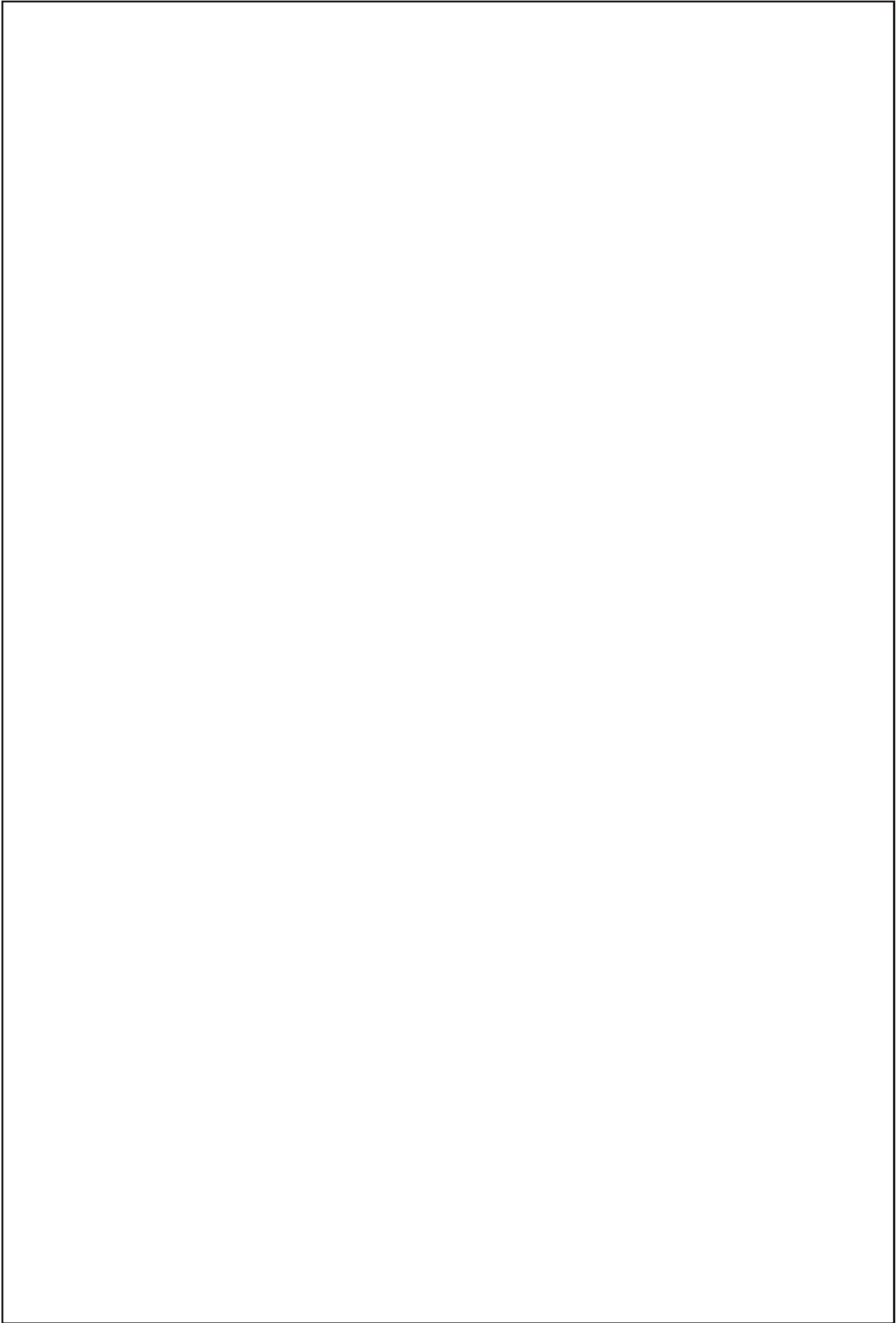
- Halk eğitimi konusunda ülke düzeyinde bir planlamaya ve yönlendirmeye ihtiyaç devam etmektedir. Bu anlamda “ulusal strateji belgesi” hazırlanmalıdır. Çünkü ülkemizde başta belediyeler olmak üzere birçok kamu kuruluşu milli eğitimden bağımsız yaygın eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Bu durum kaynak israfına ve eylem birliği oluşmasına engel oluşturmaktadır.

- Türkiye'nin kısa ve orta vadede çözmesi gereken en önemli sorunlarından biri işsizlik sorunudur. Hayat boyu öğrenme faaliyetleri içinde hem niteliksiz işgücüne nitelik kazandıracak çalışmalar planlanmalı, hem de işsiz nüfusu ihtiyaç duyulan alanlarda mesleki eğitim görmeye teşvik edecek düzenlemeler getirilmelidir.
- Kamu kurum ve kuruluşlarının yerel temsilcileri ile meslek kuruluşlarının ve yerel sivil kuruluşların sıkı işbirliğini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Halk eğitimlerin finansal ihtiyaçları, kurumsal beklentilerle örtüşmelidir. Özellikle daha fazla ihtiyaç duyulan bölgelerde görev yapan halk eğitimlere ciddi kaynak desteği verilmelidir.
- Sürücü kursları gibi kimi gelir getirici kurslar özel öğretim kurumları eliyle yürütülmektedir. Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda yapılacak bir değişiklikle sürücü kursları gibi kimi kursları açma görevi halk eğitimlere de verilirse kaynak sorunu önemli oranda çözülebilir. Bugün halk eğitimler, dozer, greyder, kepçe gibi ağır iş makinelerine operatör yetiştirirken sürücü kursu açamamaları anlaşılır değildir.
- HEM'lerde personel sorunu çok detaylı bir şekilde önceden verilmişti. HEM'leri personeline göre kurs açmaktan, ihtiyaca göre kurs açmaya yönlendirmek için personel sorunun çözülmesi gerekir. Halk eğitim merkezinin bulunduğu bölgenin ihtiyaçları düşünülerek bu kurumlara kadrolu uzman personel ya da öğretmen verilmelidir.
- Öğretici personelin kültür ve eğitimcilik formasyon düzeyi arttırılmalıdır.
- Usta öğreticilerle ilgili olarak; kamu kurum ve kuruluşlarında usta öğretici olarak en az beş yıl çalışmış olanlar, kadroya alınmalıdır.
- En az yirmi yıl usta öğretici olarak çalışmış olanların 1.10.2008 tarihinden öncesine ait çalışma sürelerinin, eksik hizmetlerinin, işveren prim hissesi tutarlarının Bakanlıkça, sigortalı hissesinin usta öğreticilerin kendilerince ve geriye dönük gecikme zammı uygulanmaksızın prim tutarları üzerinden borçlanmaların yapılmalıdır.
- 20 yıl ile 30 yıla yakın çalışan usta öğreticilerin, mezuniyetine ve SSK gün sayısına bakılmaksızın, bir defaya mahsus yapılabilecek düzenlemelerle, emeklilik hakkının verilmesi halinde, yüzlerce çalışanın yüzü gülecektir.
- 1996 yılında yapılan merkezi sınav sonucu usta öğretici görevlendirilmesinde uygulanan sınav+kıdem puanı uygulamasının yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

- HEM lerin fiziki ihtiyaç problemlerinin bir anca giderilmesi gerekmektedir.
- Eğitimin başarısı için yetişkin öğrencilerin ilgileri uyandırılmalı, kendilerine güvenleri artırılmalı, eğitim sürecinin her aşamasında aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır.
- Halk eğitimlerde verilen kurslar ve modüler program hakkında ülke düzeyinde tanıtım kampanyaları yapılmalıdır.
- Çalışmalarda, yetişkin öğrencinin, aile ve sosyal durumu, oturduğu yer ve kişisel özellikleri dikkate alınmalıdır.
- İhtiyaçların saptanması, program geliştirme, programı uygulama ve değerlendirme gibi eğitim sürecinin her aşamasında yetişkinlerin kararlara katılmaları sağlanmalı, eğitim faaliyetleri yetişkinlerin çalıştıkları ve yaşadıkları çevrede değişiklik meydana getirme amacına hizmet edecek şekilde planlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- AYDIN, A., (1985)**, Halk Eğitim Merkez Müdür ve Yardımcılarının Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sos. Bil. Ens., Ankara
- BOZ, H., (1986)**, Ankara ili Halk Eğitim Merkez Öğretmenlerinin, Yetişme, Yönetim ve Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunları Hakkında Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sos. Bil. Ens., Ankara
- BÜLBÜL, S. (1991)**, Halk Eğitimine Giriş, Eskişehir, A.Ü. AÖF Yayını No:213
- CELEP, C. (1995)**, Halk Eğitimi Kavramlar, İlkeler Yöntemler, Teknikler, Ankara
- GERAY, C.(1978)**, Halk Eğitim, A. Ü. Eğit: Fak. Yay. Ankara
- KILIÇ, E. (1981)**, Halk Eğitiminde Kurum ve Uygulama, Ankara, TODAİE Yayınları
- LOWE, J.(1985)**, Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış, (Çev. Turhan OĞUZKAN), Ankara, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- MEB, (2006)**, MEGEP, Uygulama Kılavuzu (Öğretim Programları ve Modüller Öğretim), Ankara
- MEB, (2008–2009)**, 2008-2009 yılı sonu Halk Eğitim Merkezleri İstatistikleri Tablosu, <http://cygm.meb.gov.tr/birimler/istatistik/hem/HalkegitimMerkezleriGenelToplamTablosu.pdf>
- OKÇABOL, R. (1987)**, Halk Eğitim (Yetişkin Eğitimi), İstanbul, Der Yay.



İLKÖĞRETİMDEKİ BAZI DERSLERİN AZALTILMASI YA DA KALDIRILMASININ GETİRECEĞİ SORUNLAR VE ORTA ÖĞRETİMDE ALAN BÖLÜMLERİN KALDIRILMASININ YARATACAĞI PROBLEMLER

Derslerin azaltılması konusuna girmeden önce; “ders programı nedir? eğitim-öğretim programı nedir?, programlar nasıl belirlenir?, programı geliştirilen bir dersin süresi nasıl belirlenir?” konularına ilişkin özet bilgi verilecektir.

Eğitim Programları

Programların içinde yaşadığımız çağın gerçekleri ve bilimsel gelişmelerin ışığında yenilenmesinden daha doğal bir durum olamaz. Ancak program geliştirme çalışmaları, programın başarısı açısından yeterli bir hazırlık, alt yapı ve uyum çalışmalarını gerektirir. Bu çalışmalar gereğince yapılmaz ise program kendi iç dinamiğinde çok doğru bile olsa başarısız olabilir.

Her sistemin bir alt sistemi olduğu gibi eğitim sisteminin de alt sistemleri vardır. İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi yapılanmalar eğitim sisteminin alt sistemini oluşturur. Yine okutulan dersler de sistemin birer alt unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır. Her bir alt sistemin başarısı, başka bir deyişle amaçlarına ulaşması eğitimin de amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır. Bu sebeple eğitim sistemimizin önemli bir alt sistemi olan ilköğretim okullarının amaçlarına ulaşması, genel anlamda eğitimden beklentilerimizin karşılanması için zorunludur.

Ülkemizde, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesi gereğince programlar Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlanmaktadır. Program; “insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanı” olarak tanımlanabilir (Saylan, 1985).

Varış (1988) ise programları eğitim, öğretim ve ders programı şeklinde üçe ayırmaktadır. Eğitim programı denilince eğitim kurumunun birey için faaliyetlerinin anlaşılması gerektiğini söylemektedir. Öğretim programını ise “belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program” türü olarak görmektedir.

Bilindiği üzere içinde yaşadığımız çağda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bilimdeki gelişmeler toplumun yapısını da etkilemektedir (Kalaycı, 1994). Artan bilgi, değişen toplumsal değerler sebebiyle hazırlanan programların sık sık değerlendirilmesi ve yenilenmesini zorunlu kılmaktadır.

Programın temel öğeleri;

1. Amaç
2. İçerik
3. Yöntem
4. Değerlendirme

Eğitimde Program Hiyerarşisi: Programlar geliştirilirken belli bir hiyerarşi takip edilmelidir. Bu hiyerarşi şöyledir;

Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı,
Ünite (Modül) Programı, Günlük Ders Programı (Plan)

Eğitim programı tasarımı: Bir programın hangi öğelerden oluşacağı- nın ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımı, endüstriyel tasarım kavramında da olduğu gibi öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlar. Bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanmalıdır. Bu aynı şekilde bir mimarın bir yapıyı tasarlaması ve plan çizmesi sürecine benzer. Program geliştirme uzmanı da program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce bu program tasarımını ortaya koymalıdır. (Demirel, 2007)

Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Eğitim programı tasarımları bu öğelere farklı ağırlıklar verilerek oluşur. Böylece tasarımcı kendine özgü tasarımını ortaya koyar. Genelde bu öğeler içinde en çok içerik boyutuna ağırlık verildiği görülmektedir. Kimileri de öğrenme yaşantılarına ya da değerlendirme boyutuna ağırlık vermektedir. Örneğin *süreç değerlendirme ağırlıklı bir program tasarımında, öğrenme yaşantılarını düzenleme daha çok ağırlık kazanmakta; ürün değerlendirme ağırlıklı programda ise ölçme teknikleri daha çok ön plana çıkmaktadır.* (Demirel, 2007)

Öğretim programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dâhilinde düzenlenmesiyle

oluşmaktadır. Örneğin: 9.-10.-11. sınıflar matematik programı, fen programı, sosyal bilgiler programı.

Ders programı: Konunun özel amaçlarını gerçekleştirmek üzere, belli bir süreye göre planlanmış üniteler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, konunun özüne uygun öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulanması, programlarda içerik ögesini destekleyen ve zenginleştiren ders kitapları ve diğer materyallerin geliştirilmesi esastır.

Konu planı: Her bir derse girmeden, öğretmenin o derse ilişkin bir plan hazırlaması ise doğaldır. *Eğitim programı* konular listesidir. Ders içerikleridir. Çalışmaların programlanmasıdır. Öğretim materyalleri listesidir. Derslerin sıralanmasıdır. Hedef davranışlar grubudur. Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir. Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Hedef: Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikası'na, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürmesi söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış 1976). Eğitimde program geliştirme süreci, program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanır.

Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğitimle kazandırılması mümkün özellikler arasında en önemli sayılanlar belirlenerek uygun önlemlerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar... vb. olabilir.

İçerik: Amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için işlenecek ünite, konu, etkinlik, ölçme araçları vb. bölümleri kapsar.

İçerik Düzenleme Stratejileri

Doğrusal Programlama Yaklaşımı (Bloom ve Tyler): Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı oldu-

ğu konuların düzenlenmesinde doğrusal programlama yaklaşımı kullanılır. Özellikle aşamalılık özelliği taşıyan dersler için kullanılır. Örnek; hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi. Anahtar kelimesi ardışıklık ve sıradır.

Sarmal Programlama Yaklaşımı (Bruner): Konuların yeri geldikçe tekrarlandığı, konuların kendi içinde ve birbirleriyle ardışıklık ilişkisinin bulunduğu, özellikle dil öğretiminde ağırlıklı olarak kullanılan bir programlama yaklaşımıdır.

Modüler Programlama Yaklaşımı: İçerik düzenlenirken konular öbekler, üniteler halinde düzenlenir. Bu öbeklerin (ya da modüllerin) birbiriyle ilişkili olması beklenmez. Bu programla öğretim sonunda alınacak sonuçlar bellidir. Konuların hangi sırayla öğrenileceği açısından esnekler. Öğrenme ünitelerinin, aşamalı olup olmadıklarına bakılmadan anlamlı parçalara ayrılarak düzenlenmesidir.

Çekirdek Programlama Yaklaşımı: Çekirdek programda ise ilk önce ortak öğrenilecek konular verilir. Sonra öğrencilere seçenekler sunularak ilgi duyduğu alanlarda ders almaları sağlanabilir.

Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı: Konu ağı-proje merkezli program yaklaşımında öğrencilere konuların ağı bir harita gibi çıkartılıp verilir ve belirli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir. Bu yaklaşımda konuların içeriğine öğrenciler kendi kendine ya da grup halinde karar verirler. Konular küçük projeler olarak da belirlenebilir.

Piramitsel Programlama Yaklaşımı: İlk yıllarda geniş tabanlı konuların yer alması, ileriki yıllarda alanın gittikçe daralarak uzmanlaşmanın küçük birimlerde olması söz konusudur.

Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı (J.Dewey): Baştan içerik belli değildir. İçerik düzenlemesi öğrencilerin ihtiyaçları ve sorularına göre oluşturulur. Bu yaklaşım öğrencilerin sorularına ve gereksinimlerine yanıt verme gerekliliğini benimseyen felsefi görüşe göre dayanır. Uyarı en esnek-değişebilir yaklaşımdır.

Belirtke Tablosu (Hedef-İçerik Tablosu): Bir eğitim programında yer alan hedef ve hedef davranışlarla, program içeriğinin iki boyutlu bir çizelge üzerinde gösterilmesidir.

Eğitim Durumları (Süreç- Nasıl Öğretelim): Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutudur. Belirlenen hedef davranışların öğrencilere nasıl kazandırılacağı sorusuna cevap aranır. Öğretim durumlarında öğrenci, öğretmen, yöntem, teknik, araç-gereç, strateji, içerik vb. konuların birbirleriyle etkileşimleri ile ilgili etkinlikler söz konusudur.

Değişkenleri (PİDE): İpuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme, geri bildirim (dönüt) ve düzeltmedir. İpuçları, öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğrenebileceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan faaliyetlerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci katılımı, öğrencinin istenilen davranışı kazanması için kendisine sağlanan ipuçları ile belli bir düzeyde açık ya da kapalı şekilde etkileşmesi ve bu çabayı davranışı kazanıncaya kadar devam ettirmesidir. Pekiştirme, davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işidir. Olumlu ya da olumsuz olarak pekiştirme yapılabilir. Dönüt düzeltme, öğrenciye kendi öğrenmesiyle ilgili sonuçları, geldiği düzeyleri bildirme işidir. Düzeltme ise, ulaşılamayan hedeflerin, gerçekleşmeyen veya olumsuz olarak ortaya çıkan durumların gerek öğretmen ve gerekse öğrencinin kendi etkinliği içerisinde düzeltilmesidir. (Kaynak;Dr. Eren Arslan <http://www.frmkpss.com/program-gelistirme-puf-noktalari-t3158.0.html;wap2>)

Milli Eğitim Bakanlığı, gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar, akademik çevreler ve alandan gelen geri bildirimler ile 15-16 Mart 2010 tarihinde konuyla ilgili yapılan çalıştay sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu ders yükünü hafifletmek, öğrencilere okulu daha çok sevdirmek, istek ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler yapmalarına ve ders seçmelerine imkân vermek amacıyla çalıştayın sonuç bildirgesinde “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri'nin” yeniden düzenlenmesi teklif edilmiştir.

Bu teklifin oluşumuna kaynaklık eden **çalıştay raporu** şu şekildedir:

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca düzenlenen çalıştayda görev alan komisyonların hazırladığı raporda, ortaöğretim 11. sınıfın sonuna kadar öğrencilerin alan değiştirebilmesi önerilerek, “Ders saati tüm ortaöğretim kurumları için 40 dakika olarak düzenlenmeli, teneffüslerin süresi en az 10 dakika olmalı” görüşüne yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca düzenlenen “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinin Değerlendirilmesi Çalıştayı”nın raporunda, komisyonların ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki derslerle ilgili önerileri sıralanmıştır.

Raporda, ilköğretimde Türkçe, hayat bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, inkılap tarihi, Atatürkçülük, müzik, görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım derslerinin ders saatlerinin yeterli olduğu belirtilerek, “Toplam ders saatlerinin azaltılmasına ilişkin görüş, okul öncesi eğitim henüz istenilen düzeyde olmadığı için kabul görmemiştir” denilmiştir.

İlköğretimde yabancı dil ders saatlerinin 4-8. sınıflarda uygun olduğu belirtilerek, 1, 2 ve 3. sınıflarda seçmeli yabancı dil dersi önerisine de raporda yer verilmiştir.

Raporda, beden eğitimi dersinin ders saatinin ilköğretim okullarının tüm kademelerinde iki saate çıkarılması gerektiği kaydedilirken, müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerinin notla değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Okul olanaklarının uygun olduğu durumlarda müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi dersinin 6, 7 ve 8. sınıflarda alana/branşa yönelik çalışma ve etkinliklerle yapılabileceği ifade edilmiştir.

İlköğretim 4. sınıftan 8. sınıfa kadar haftada birer ders saati olmak üzere içeriğini medya okur yazarlığı, halk kültürü, öğrenmeyi öğrenme, zaman yönetimi gibi derslerin oluşturacağı "Bireysel ve sosyal becerileri geliştirme" adı ile bir dersin zorunlu ders olarak çizelgeye eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

«Düşünme eğitimi» dersinin isminin «Düşünme ve sorgulama eğitimi» olarak değiştirilmesi önerilerek, bu dersin işlerliğinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. «Düşünme ve sorgulama eğitimi dersi, 1-8. sınıflar arasında zorunlu ders olarak yer almalı, bu ders felsefe grubu öğretmenleri tarafından verilmeli, yeterli sayıda felsefe öğretmeni bulunmaması halinde Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji ile diğer öğretmenlerden faydalanılmalıdır» denilmiştir.

Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması: İlköğretimdeki seçmeli derslere de değinilen raporda, seçmeli sanat etkinlikleri ile spor etkinlikleri derslerinin öncelikle branş öğretmenlerince verilmesine ilişkin düzenlemenin yapılması üzerinde durulmuştur. Raporda, "Takviye ve etüt çalışmaları 4 ve 5. sınıflarda da seçmeli olarak birer saat okutulabilir" ifadesine yer verilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar için öğretim programının yeniden değerlendirilmesi gerektiği ifade edilerek, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar için ayrı bir ders kitabı, öğretmen kitabı ve çalışma kitabının hazırlanması, koşullar uygun olduğu sürece, birleştirilmiş sınıf uygulamasının taşınmalı eğitime dönüştürülmesi önerisinde bulunulmuştur.

Özel Eğitim Kurumları: Raporda, görme engelliler ilköğretim okullarında müfredat programının yetiştirilebilmesi ve özel eğitim hizmeti verilebilmesi için haftalık ders saati sayısının 35'e çıkarılması görüşüne yer verilerek, "Matematik ve Türkçe derslerine haftada birer saat eklenmeli ve seçmeli dersler haftada beş saate çıkarılarak üç saati özel eğitim alanına ayrılmalıdır" denilmiştir. İşitme engelliler ilköğretim okullarında ise Türkçe ve matematik derslerinin birer saat artırılması önerilmiştir.

Raporda, ayrıca, ders arası uygulanan teneffüslerin yeniden düzenlenmesi, gerektiğinde blok ders uygulaması yapılması, veli toplantı sayısının artırılması, velilere program hakkında bilgi verilmesi, YİBO'ların haftalık ders çizelgesinin yeniden değerlendirilmesi gerektiği ve ders süresinin 40 dakika olmasının uygun olduğu şeklinde görüşlere yer verilmiştir.

Ortaöğretim: Raporda, genel ortaöğretim kurumlarındaki ders çeşitlerinin azaltılması gerektiği ifade edilerek, ortaöğretim kurumlarının 12. sınıflarında okutulmakta olan "analitik geometri" dersi ile "geometri dersi"nin birleştirilerek "geometri dersi" adı altında verilmesi, haftalık ders saatlerinin ise 9. sınıfta 2, 10. sınıfta 3, 11. sınıfta 3, 12. sınıfta 2 şeklinde olması önerilmiştir.

Sağlık bilgisi ile biyoloji dersinin de birleştirilmesi önerilerek, haftalık ders saatleri çizelgesinin buna göre yeniden revize edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Seçmeli derslerin haftalık ders yükü içindeki payının 6 saati aşmaması gerektiği görüşüne yer verilen raporda, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin tüm ortaöğretim kurumlarında ortak ders olarak okutulması teklif edilmiştir.

Raporda şu görüşlere yer verilmiştir. "9. sınıf kesinlikle ortak sınıf olarak kalmalıdır. 11. sınıfın sonuna kadar öğrenciler alan değiştirebilmelidir. 9. sınıfın tüm alanların temelini oluşturacak biçimde, içeriğinin gözden geçirilmesi gerekir. Bir sınıfta ders çeşidi en fazla 12 olmalıdır. Ders saati süresi, tüm ortaöğretim kurumları için 40 dakika olarak düzenlenmeli, teneffüslerin süresi en az 10 (tercihen 15) dakika olmalıdır.

Özel mevzuata bağlı kurumlar hariç, genel ortaöğretim kurumlarında haftalık ders saati üst sınırı 35 saat olmalıdır. Bir öğretim yılı dört dönem olarak düzenlenmelidir. 1. dönem ara karne ve ikinci dönem ara karne sonrası birer hafta tatil, iki dönem arasında ise 2 haftalık yarıyıl tatili olarak uygulama yapılmalıdır."

Derslerin Sınıf Geçmeye Etkisi: Notla değerlendirilen seçmeli derslerin sınıf geçmeye etkisinin devam etmesi gerektiğinin ifade edildiği raporda, etkinlik niteliğinde olan derslerin sınıf geçmeye etkisinin olmaması üzerinde durulmuştur. Seçmeli derslerin seçiminin, alan ayrımı yapılmaksızın serbest olması gerektiği belirtilerek, beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinin, sadece kişisel beceri içermeyecek şekilde uygulanmak kaydıyla sınıf geçmeye etkisinin olmasının oy çokluğuyla kabul edildiği ifade edilmiştir.

Beden eğitimi dersinin tüm sınıflarda zorunlu ve 2'şer saat olması önerilerek, «Görsel sanatlar, müzik dersleri, bütün sınıflarda ortak derslerden olmalı ve bu derslerden biri öğrencilerin isteği doğrultusunda seçilmelidir» denilmiştir. Seçmeli ders havuzunun genişletilmesi önerilerek, seçmeli ders havuzu-

na; topluma hizmet uygulamaları, spor ve spor kültürü, müzik kültürü, koro, orkestra, yaratıcı drama, metin oluşturma teknikleri, metin analizleri, halk bilimi, sanat ve tasarım (fotoğrafçılık, moda tasarım, özgün baskı, iç mimarlık, grafik, animasyon, seramik, resim ve heykel gibi) drama, tiyatro, satranç, Türk müziği gibi konuların eklenmesi kaydedilmiştir.

Raporda, şunlar önerilmiştir: “Resmi ortaöğretim kurumlarının, kendi şartlarına bağlı olarak ve kendi türleri içinde rekabet oluşturacak şekilde, haftalık ders saatlerini ayarlama bakımından serbest karar verebilecekleri bir aralık belirlenmelidir” görüşüne yer verilmiştir. Genel ortaöğretim kurumlarının derslerinin tasnifi ile ilgili dört alanın (fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe-matematik ve yabancı dil), üniversite giriş sınavları puan tasnif sistemi ile uyummadığı hususlar ile ilgili ÖSYM nezdinde girişimde bulunulmalıdır. Genel ortaöğretim kurumlarındaki alan tasnifi uygulaması yerine seçmeli derslerin daha çok ağırlık kazanacağı ders seçme sistemine geçiş imkânları araştırılmalıdır.”

Din Öğretimi Din öğretimi alt komisyonunun raporunda ise üniversite giriş sınavlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularına yer verilmesi önerilerek, “Anayasal zorunluluk olarak okutulan bu dersin hedeflenen amacına ulaşabilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarının sağlanabilmesi için üniversiteye giriş sınavlarında yeterli sayıda soruya yer verilmelidir” denilmiştir.

Anayasa ve yasaların amir hükmü gereğince Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin ilköğretim okulu 1. sınıftan itibaren başlaması ve haftada iki saat olarak devam etmesi görüşüne yer verilmiştir. “9, 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada birer saat okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri 2şer saate çıkarılmalıdır” denilmiştir. Buna “Bir saatlik ders süresi içerisinde müfredatın tamamı işlenememektedir. Mevcut ders süresi nitelikli ölçme ve değerlendirme yapılmasına imkan vermemektedir. Yapılan araştırma ve incelemelere göre Avrupa’da ve gelişmiş ülkelerde din dersleri en az haftada ikişer saat olarak okutulmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına (Alevilik, Bektaşilik gibi) güncel konuların da ilave edilmesi ders saatinin arttırılmasını zorunlu kılmaktadır” görüşü gerekçe gösterilmiştir.

Zorunlu olarak okutulan ortak ders saatlerinin genel ortaöğretim kurumlarına paralel olarak azaltılması gerektiğinin belirtildiği raporda, “İmam hatip liselerinde 10. sınıf seçmeli dersleri, 10 saatten 12 saate çıkartılmalıdır. Böylece öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha fazla ders seçme imkanı verilmelidir” ifadesine yer verilmiştir.

Farklı program uygulayan okul türleri arasındaki geçişlerin, 11. sınıf sonu-

na kadar uzatılması görüşü üzerinde durularak, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okutulan ortak ve seçmeli kültür dersleri ders saatlerinin, genel ortaöğretim alanlarında okutulan derslerle eşit olması halinde, bu okullarda öğretim gören öğrencilerin diplomalarının okudukları ders alanları ile ilişkilendirilmesi teklif edilmiştir.

Mesleki Eğitim: Raporda, mesleki ve teknik ortaöğretim ile ilgili komisyonların hazırladıkları öneriler de yer aldı. Buna göre, müfredat içeriğinin gözden geçirilerek ders saatlerinde azaltma yapılabileceği önerilmiştir.

Bir komisyon önerisinde "Mesleki eğitimde teknik lise ile genel liselerin fen bilimleri alanı programlarında yer alan genel kültür derslerinin aynı olması nedeniyle, mezun olan öğrencilere genel lise fen bilimleri diploması ile mesleki eğitimde teknik lise diploması verilmelidir" denilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulunda değerlendirilen rapor, Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu'ya sunulmuştur (Kaynak: <http://www.haber3.com/din-dersi-birinci-sinifta-baslasin-560451h.htm>)

İlköğretim ve ortaöğretimde aylar hatta yıllar süren program geliştirme çalışmaları, 2 gün süren ve kimlerden oluştuğu tarafımızdan bilinmeyen bir komisyon marifetiyle değiştirilmiştir. Program geliştirmek bu kadar hızlı yapılabiliyor ise neden daha önce geliştirilen programlar için, onlarca üniversitenin katılımıyla aylar süren çalışmalar yapılmıştır? Ayrıca, bu çalıştay raporu eksiksiz uygulamaya konulurken kamuoyundan ve sendikamızdan gelen tepkiler üzerine yumuşatılarak ve raporda kısmi değişikliklere gidilerek kamuoyu ile paylaşılmıştır. Milyonlarca öğrencinin geleceğini şekillendiren böylesi önemli kararların, bu kadar basit ve sığ bir mantıkla ele alınması başlı başına değerlendirilmesi gereken bir konudur. Çalıştay sonuçlarına göre yapılan düzenlemeler, Bakanlıkça kamuoyuna bir basın bildirisi ile duyurulmuştur. Söz konusu basın buyurusunda şunlar yer almaktadır:

Milli Eğitim Bakanımız Sayın Nimet Çubukçu tarafından daha önce genel hatları ile kamuoyuna açıklanan Haftalık Ders Çizelgelerine ait yenilikler ve detayları aşağıdaki gibidir:

*Gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar, akademik çevreler ve alandan gelen dönütler ile 15-16 Mart 2010 tarihinde yapılan Çalıştay sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu ders yükünü hafifletmek, öğrencilere okulu daha çok sevdirmek, istek ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler yapmalarına ve ders seçmelerine imkân vermek amacıyla **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri** yeniden düzenlenmiştir.*

İlköğretim Genel Müdürlüğü ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordineli çalışmaları sonucunda hazırlanan **İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi**, 2010-2011 Öğretim Yılından itibaren uygulanacaktır.

Yeni hazırlanan **İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesine** göre;

1. İlköğretim okullarının;

— Haftalık zorunlu ders saati sayısı toplamı **1,2 ve 3. sınıflarında 25; 4 ve 5. sınıflarında 26** ders saatine indirilmiştir.

— **1, 2 ve 3. sınıflarında 5; 4 ve 5. sınıflarında 4** ders saati **Serbest Etkinlikler** yapılacaktır.

— 6, 7 ve 8. sınıflarında ise seçmeli ders saati sayısı ile birlikte haftalık ders saati sayısı toplamı 30'dur.

2. Bu bağlamda haftalık ders saati sayısı;

— 1-3. sınıf Türkçe derslerinde 12'den 11'e,

— 1-3. sınıf Hayat Bilgisi derslerinde 5'ten 4'e,

— 4-5. sınıf Fen ve Teknoloji derslerinde 4'den 3'e,

— 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde 3'den 2'ye indirilmiştir,

— 6-8. sınıf Beden Eğitimi derslerinde 1'den 2'ye çıkarılmıştır.

3. 1-5. sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından rehberliğin, gerekli olduğu her zaman ve sosyal etkinliklerin ise Serbest Etkinliklerle birlikte yapılması amacıyla Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler dersi için ayrılan haftalık 1 ders saati kaldırılmıştır.

4. Öğretim programı hazırlanmakta olan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi 2010-2011 Öğretim Yılında 8. sınıfta seçmeli; 2011-2012 Öğretim Yılından itibaren de aynı sınıfta zorunlu ders olarak okutulacaktır.

5. 4-5. sınıflarda okutulmakta olan Trafik Güvenliği derslerinin öğretim programları birleştirilerek 2012-2013 Öğretim Yılından itibaren sadece 5. sınıfta haftada 1 ders saatinde uygulanacak ve 4. sınıfta bu dersten boşalan 1 ders saatinde de Serbest Etkinlikler yapılacaktır.

Ortaöğretim okulu bulunan genel müdürlükler ve Daire Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordineli çalışmaları sonucunda hazırlanan Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri ise 2010-2011 Öğretim Yılından itibaren 9 ve 10. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulanacaktır.

Yeni hazırlanan Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerine göre;

GENEL LİSELERDE;

- Halen uygulanmakta olan “Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe- Matematik ve Yabancı Dil” alanları kaldırılmıştır.
- Ders grupları, ortak dersler ve seçmeli dersler olarak belirlenmiştir.
- Beden eğitimi dersi 9–12. sınıflarda 2’şer saat, görsel sanatlar/müzik dersleri 1’er saat olacak şekilde düzenlenmiştir.
- 10. sınıfta 3 saat olan yabancı dil dersinin süresi 1 saat eksiltilmiş, ancak 11 ve 12. sınıflara 2’şer saat yabancı dil dersi konulmuştur.
- Sağlık bilgisi dersinin haftalık ders saati sayısı 2’den 1’e indirilmiştir.
- Ortak Dersler dışındaki diğer dersler, öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarında hedefleyebilecekleri programlar ile ÖSYM’nin belirlediği sınav sistemi dikkate alınarak, alternatifli ders saati sayısı ile alınabilecek şekilde “seçmeli dersler” bölümüne yerleştirilmiş ve bu bölümden alınabilecek ders saati sayıları belirlenmiştir.
- Seçmeli ders saati sayısı ile birlikte 30 olan haftalık ders saati sayısı toplamında bir değişiklik yapılmamıştır.

ANADOLU LİSELERİNDE;

Genel liseler için yapılan değişiklikler yanında,

- Haftalık ders saati sayısı toplamı önünde hazırlık sınıfı bulunmayanlarda 37’den 35’e; önünde hazırlık sınıfı bulunanlarda ise 40’tan 35’e indirilmiştir.
- 9. sınıfta 10 saat olan yabancı dil ders saati 6 saate indirilmiş, daha önce 10. sınıftan itibaren okutulmaya başlanan II. yabancı dil dersinin 9. sınıftan başlaması için bu sınıfa da 2 saat II. yabancı dil dersi konmuştur.

FEN LİSELERİNDE;

- Alan dersleri, ortak dersler bölümüne alınmıştır.
- Yönetmeliği gereği fen derslerinin ağırlığının, toplam ders ağırlığının en az %50’si olması için 12. sınıfta fizik, kimya ve biyoloji derslerinin haftalık ders saati sayısı 4’ten 5’e çıkarılmıştır.
- 9. sınıfta yabancı dil dersinin haftalık ders saati sayısı 8’den 7’ye indirilmiştir.

• 9-12. sınıflarda ilk defa haftada 2şer saat olmak üzere II. yabancı dil dersi konulmuştur.

• Haftalık ders saati sayısı toplamı 36'dan 37'ye çıkarılmıştır.

SOSYAL BİLİMLER LİSELERİNDE;

• 10. sınıfta matematik dersinin haftalık der saati sayısı 4'ten 3'e; 11-12. sınıflarda matematik dersinin haftalık ders saati sayısı 5'ten 3'e indirilmiştir.

• 9-12. sınıflara haftada 2şer saat olmak üzere müstakil geometri dersi konulmuştur.

• Hazırlık sınıfında 34, 9-12. sınıflarda 40 olan haftalık ders saati sayısı toplamında değişiklik yapılmamıştır.

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA;

• Genel ortaöğretim kurumlarındaki ders saatlerine ve okul türlerine göre farklı haftalık ders çizelgeleri düzenlenmiştir.

Kamuoyunun bilgisine saygıyla sunulur (MEB, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, Basın Açıklaması -21.07.2010).

DEĞERLENDİRME

Bu genel bilgilerin ardından yapılan değişiklikler değerlendirilecek olursa şunlar söylenebilir:

Talim Terbiye Kurulu'nun sayfasında haftalık ders çizelgeleriyle alakalı yapılan açıklamada "fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve imam hatip liselerinde öğrenciler, ilgi ve istekleri ile okulun imkânları doğrultusunda "beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik" derslerinden sadece birini, diğer ortaöğretim kurumlarında ise görsel sanatlar ya da müzik derslerinden birini seçerler. Öğrenciler bu derslerden alt sınıfta seçtikleri bir dersi üst sınıflarda değiştirebilirler." ifadesine yer verilmektedir.

(Kaynak: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_op=viewdownload&cid=72)

Üç farklı branşın (resim, müzik ve beden eğitimi) birlikte değerlendirilmesi ve sanki biri diğerinin alternatifiymiş gibi bakılması vahim bir hatadır. Doğru olan her üç dersin de ayrı ayrı değerlendirilmesidir. Sınıf geçme yönetmeliğinin 7. madde değişik 1.fıkrasında "ortak dersler, öğrencinin oku-

lu bitirinceye kadar almakla yükümlü olduğu derslerdir” demektedir. Bu ifade, ortak derslerin içinde yer alan her dersin zorunlu olduğu anlamına gelir. Bu üç branş da ayrı bir ders olduğundan tek bir dersmiş gibi değerlendirilmesi hukuka da uygun değildir.

Her hafta 5 gün okul, 2 gün dersane kıskacında olan öğrencilerin okulda hafta içinde enerjilerini atabildikleri, becerilerini geliştirebildikleri beden eğitimi resim müzik derslerinin saatlerinin azaltılması kabul edilemez bir uygulamadır. Ders çizelgesinde yapılan son düzenleme, orta öğretimin tamamen üniversite sınavına endeksli hale getirildiğinin bir itirafı niteliğindedir.

Beden eğitimi, müzik ve resim branşları müfredatından uygulanaşına, öğrencilere kazandırdıklarından, derse giren öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere kadar önemli farklılıklar göstermektedir. Beden eğitimi yetenek, resim ve müzik ise sanatsal derslerdir. Bu branşların ders saatlerini azaltmak öğrenciler ve öğretim sistemi açısından pek çok olumsuzluk ortaya çıkaracaktır. Okullarda şiddet ve çeteleşme olaylarının hız kesmediği bir dönemde öğrencileri spor, resim, müzik gibi etkinliklerden uzaklaştıracak uygulamaların nasıl sonuçlar ortaya çıkaracağını tahmin etmek zor değildir.

Bu uygulama öğrencinin gelişimi açısından sanatsal, estetik duyarlılıklarının geliştirilmesi, öğrencide teorik eğitim yanında beden eğitimi aynı zamanda bir spor bilincinin geliştirilmesi açısından da iki saatlik derste yapılabilecekler sınırlıdır. Öğrencilerin spor alanına gidip kıyafetlerini giyip değiştirmesinin süresi bile iki ders saatinde bile ancak yapılabilir. Öğrenci fiziksel psikolojik açıdan rahatlatan enerjisini yönlendirilmesine büyük katkıları olan derslerin iki saatlik sürede işlevini gerçekleştiremeyeceği açıktır. Sanatsal alanların müfredattan tamamıyla çıkarılmasına yol açacak bu uygulama öğrencilerin sanatsal duyarlılıklarını ve estetik algılarını gerçekleştirmede yetersiz kalacaktır. Eğitimin en önemli işlevlerinden birisi de öğrencilerde sanatsal bir anlayış, algılayıcı bir bakış açısı geliştirmektedir. İnsan olmanın gereklerinden biri olan sanat eğitimi aynı zamanda bir toplumun gelişmesinin de en önemli araçlarından biridir.

Öğrencilerin bu üç dersten birisini seçmesi diğer branşları olumsuz etkileyecek, bunun en somut sonucu bu branşlarda öğretmen ataması ya da çok az yapılacak ya da hiç yapılmayacaktır. MEB’in asıl hedefi, beden eğitimi, resim ve müzik branşların ders saatlerin azaltarak bu alandaki öğretmen ihtiyacını azaltmak ve daha az sayıda öğretmen çalıştırılarak kendince “ta-

sarruf” yapmaya çalışmaktadır. Bakanlığın öğretmen atamaları politikası bu görüşümüzü doğrular niteliktedir.

Okul ortamlarında şiddetin önlenmesini bir güvenlik paranoyasıyla okullara polisi sokarak gerçekleştirmeye çalışan Bakanlık, okullarımıza polis değil, rehber, müzik, beden eğitimi ve resim öğretmenleri yerleştirmeyi acilen düşünmelidir.

Yıllar içinde Anadolu liselerinde hazırlık sınıflarının kaldırılmasının yanında yabancı dil saatlerinde de azaltmaya gidildi. Anadolu Liselerinde 4 sınıfın haftada gördüğü toplam dil ders saati haftada 40’tan 36’ya sonra 22’ye, şimdi 18’e indi. Son haftalık ders saati değişikliğiyle 9. sınıflar haftada 6., 10., 11., ve 12. sınıflar 4’er saat İngilizce, 2’şer saat de ikinci yabancı dil dersi alıyor. Bu durumda dil öğretimi sıkıntıya girebilecektir.

Avrupa Birliği ülkelerindeki ilköğretim okullarında haftalık ders ortalaması 25 saattir. Öğrencilerin haftada Almanya’da ilk dört sınıfta 17, Yunanistan’da 23, Hollanda’da 22; İngiltere ve Galler ülkelerinde 7 yaşa kadar 21, 8–11 yaş grubu için 23,5 saat ders gördüğü bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimde ders saatlerinin azaltılması uygun gözükse de program içerikleri aynı kaldığı sürece dersleri yetiştirme baskısı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üzerinde olacaktır.

İlköğretimde ders sayısının azaltılarak öğrencilere olağan zamanlar vermek okulların sosyal işlevlerini yerine getirmelerine de katkı sunacaktır. Çocuklar arasında sosyal ilişkinin kurulup geliştirilmesi önemseniyorsa konuyu bir de bu yönden ele almak gerek. Ders saatlerinin azaltılması, öğrencilere sosyal yaşama katılacakları zamanı ayırabilmeleri için çok önemli. Ancak sınav baskısının devam etmesi boşa çıkan bu zamanın okul dışındaki önemli bir bölümünün dershanelere ayrılmasıyla sonuçlanabilir.

MEB, haftalık ders dağıtım çizelgesinde kimi derslerin ders sayısını azaltıp artırma ya da yerini değiştirme dışında, günlük ders sürelerini de öğrencilerin yaş/sınıf düzeyine göre düzenlemelidir. Üzerinde durulması gereken önemli bir konu yedi yaşındaki 1. sınıf öğrencisi ile 14 yaşındaki 8. sınıf öğrencisinin günlük ders sayısının ve süresinin aynı olmasının ne kadar doğru olacağıdır.

Ders programlarının içerik, zaman ve çeşitlik açısından değerlendirilmesinde artık okulöncesi eğitimden yükseköğrenime kadar bir bütün olarak bakılması gerekir. Çünkü ortaöğretime erişim oldukça yükselmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere kazandırılacak davranışlara ilköğretim, ortaöğretim şeklinde ayrı ayrı bakmak yerine 2 yıl okul öncesi, 8 yıl ilköğre-

tim ve 4 yıl ortaöğretim birlikte düşünülerek 14 yıla yayılmalıdır. Bu şekilde okul kademelerine göre tekrar önlenebilir ve daha az ders yükü ile sonuç alınabilir.

Ders yükünün hafifletilerek, ders süresinin kısılmasından beklenen yararın sağlanması okulların ortamları ile sınırlıdır. Öğrencilerin etkinlik yapabilecekleri mekânların olmaması, ya da yetersiz olması durumunda bu beklenti boşa çıkacaktır. Birçok okulda spor salonu, çok amaçlı salon, geniş bir bahçe, ekinlik odaları, tiyatro vb. ortamlar bulunmazken öğrencileri sınıftan çıkarıp etkinlik yapın demenin anlamı olmayacaktır.

Genel liselerde; fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe-matematik ve yabancı dil alanları kaldırılmıştır.” Öğrenci merkezli bir eğitim –öğretim anlayış”ı kulağa hoş gelmekle birlikte; okulların öğretmen sayısı, fiziki imkânları ile beraber düşünülmesi gereken bir uygulamadır. MEB bölüm/ alanları çok acele bir kararla, Türk Milli Eğitimi’nin altyapısını göze almadan değiştirmiştir. MEB, kurumsal açıdan doğru olarak kabul edilebilecek bir uygulamayı, ülkemizin bölgelerarası eğitim eşitsizliği gerçeğini görmezden gelerek uygulama alanına sokmuştur.

Liselerde bölüm/ alanların kaldırılmasıyla ilgili pilot uygulaması yapılmasına bile gerek duyulmamıştır. Türk Eğitim-Sen; bu uygulamayı, okullarımızın gerçekleri göz önüne alınmadan kararlaştırılan bir masabaşı çalışması olarak görmektedir.

Kurumsal olarak çok yerinde bir uygulama olan Kredili Ders Geçme Sistemini’nde uygulama alanında ne tür problemlerin yaşandığını göz önüne almayan MEB’in, arzu edilen sonuçları ne derece vereceğinden endişe duymaktayız.

KAYNAKLAR

DEMİREL, Özcan (2007), Eğitimde Program Geliştirme, Pegem yayınları, Ankara

SAYLAN, Nilüfer(1985), Eğitimde Program Tasarısı, Temeller Prensipler-Kriterler, İnce Ofset, Balıkesir

KALAYCI, Nurdan (1994), İlkokul II. Sınıf Hayat Bilgisi Dersini Okutan Öğretmenlerin Bu Dersteki Etkinliklere Ayırdıkları Sürenin Değerlendirilmesi (Yayınlanmış Doktora Tezi) H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

VARIŞ, Fatma (1988) Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:1574, 4.Baskı, Ankara

