

2017

Eğitim  
Değerlendirme  
Raporu



tedmem



tedmem

**2017**

# **Eğitim Değerlendirme Raporu**

**Editör**

Emin Karip

Değerlendirme Dizisi: 4

Şubat, 2018

# 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu

**Yayıncı:** Türk Eğitim Derneği (TED)

**Sertifika No:** 15859

**Adres:** Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No: 8, 06640, Çankaya/Ankara

**Tel:** (+90 312) 418 06 14 / **Faks:** (+90 312) 417 53 65

**Web:** www.ted.org.tr / **E-posta:** info@ted.org.tr

**ISBN:** 978-605-67125-3-1

**Telif Hakkı:** Türk Eğitim Derneği, 2018. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımını yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

**Önerilen Atıf:** TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

**Editör:** Emin Karip

**Yazarlar:** Derya Şahin İpek, Müge Bakioğlu, Nilgün Demirci Celep, Sabiha Sunar

**Dizgi ve Tasarım:** Hüseyin Körpeoğlu

**Kapak Fotoğraf:** freepik.com

**Baskı:** Çağhan Ofset Matbaacılık Sanayi ve Ltd. Şti.

**Sertifika No:** 14138

**Adres:** İvedik Organize Sanayi Bölge. 35. Cad.1518. Sok. Mat-Sit İş Merk.No: 2/15 Yenimahalle / Ankara

**Telefon:** (+90 312) 397 71 83 | **Faks:** (+90 312) 397 86 99

**Web:** www.caghanajans.com | **E-Posta:** grafik@caghanajans.com

Bu rapor, yazarların araştırmaları ve analizleri sonucunda oluşturulmuştur. Türk Eğitim Derneği'nin resmi görüşünü yansıtmaz.

Raporda kullanılan verilerin güncelliği Kasım 2017 ile sınırlıdır.

Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu TEDMEM, 2012 yılında eğitim konularıyla ve politikalarıyla ilgilenmek üzere kurulmuştur. TEDMEM'in kuruluş amacı çocuklarımızın mutlu olacağı bir eğitim sistemi inşasına hizmet etmektir. TEDMEM; kanıta dayalı verilerle yenilikçi ve işe yarayan eğitim politikaları geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlamakta ve bu suretle "eğitimin vazgeçilmezliği" algısını toplumda güçlendirmek için çalışmaktadır. Karar alıcılar, yöneticiler, öğretmenler, eğitim kuruluşları, sivil toplum temsilcileri, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasında bir köprü görevi gören TEDMEM; Türk eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan yayınlar hazırlamakta ve etkinlikler düzenlemektedir.

[www.tedmem.org](http://www.tedmem.org)

SUNUŞ .....	ix
TEŞEKKÜR .....	xiii
YÖNETİCİ ÖZETİ .....	1
<b>BÖLÜM 1: YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN .....</b>	<b>13</b>
I. Eğitim Finansmanı .....	15
II. Göç ve Eğitim .....	20
III. Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Sistemi: Maarif Müfettişleri ve Bakanlık Maarif Müfettişlerine İlişkin Gelişmeler .....	24
IV. Olağanüstü Halin (OHAL) Eğitime Etkisi .....	27
V. Müdür ve Müdür Yardımcıları ile İlgili Gelişmeler .....	28
VI. Türkiye Maarif Vakfı .....	32
Kaynakça .....	34
<b>BÖLÜM 2: KALİTE ARTIRMAYA YÖNELİK POLİTİKALAR .....</b>	<b>37</b>
I. FATİH Projesi .....	39
II. Öğretim Programlarının Yenilenmesi .....	44
III. Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 .....	51
IV. Destekleme ve Yetiştirme Kursları .....	55
Kaynakça .....	57
<b>BÖLÜM 3: ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE MESLEKİ SÜREÇ .....</b>	<b>59</b>
I. İstihdam ve Atamalar .....	61
II. Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi .....	79
III. Öğretmenliğin Toplumsal Statüsünü Güçlendirmek için Gerçekleştirilen Çalışmalar .....	83
Kaynakça .....	85
<b>BÖLÜM 4: ULUSLARARASI ALANDA TÜRKİYE .....</b>	<b>87</b>
I. Bir Bakışta Eğitim .....	89
II. Güçlü Bir Başlangıç 2017: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı .....	111
III. PISA 2015: Öğrencilerin İyi Olma Hali .....	123
IV. Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler .....	130
Kaynakça .....	139



<b>BÖLÜM 5: TEMEL EĞİTİM</b> .....	141
I. Yenilenen Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri .....	143
II. V. Orta Vadeli Program (2017-2019): Temel Eğitime İlişkin Başlıklar .....	146
III. Temel Eğitime Erişim: Mevsimlik Tarım İşçileri ve Diğer Çocuk İşçiler .....	153
IV. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Projeleri .....	157
Kaynakça .....	159
<b>BÖLÜM 6: ORTAÖĞRETİM</b> .....	161
I. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik .....	163
II. Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri .....	165
III. Açık Öğretim Liseleri .....	167
IV. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Projeleri .....	170
Kaynakça .....	171
<b>BÖLÜM 7: MESLEKİ TEKNİK EĞİTİM VE DİN ÖĞRETİMİ</b> .....	173
I. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Düzenlemeler .....	175
II. Tematik Meslek Liseleri .....	183
III. Mesleki ve Teknik Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Faaliyetler ve İş Birliği Protokolleri .....	187
IV. Özel Mesleki ve Teknik Liseler .....	194
V. Din Öğretimine İlişkin Gelişmeler .....	198
Kaynakça .....	205
<b>BÖLÜM 8: ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ</b> .....	207
I. Özel Eğitime İlişkin Projeler .....	209
II. Özel Eğitime İlişkin Düzenlemeler .....	216
III. Özel Eğitim Öğretmenleri/Personeli .....	223
IV. Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Düzenlemeler .....	226
V. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği .....	228
Kaynakça .....	233
<b>BÖLÜM 9: ÖĞRENCİ YÖNLENDİRME SİSTEMLERİ</b> .....	235
I. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş .....	237
II. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş .....	247
III. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi .....	261
Kaynakça .....	270

---

<b>BÖLÜM 10: ÖZEL ÖĞRETİM</b> .....	273
I. Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Yapılan Düzenlemeler .....	275
II. Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Mali Düzenlemeler .....	286
III. 2017 Yılı Özel Öğretim Kurumlarına Verilen Eğitim Öğretim Destekleri ve Teşvikler .....	287
IV. Özel Öğrenci Yurtları ve Barınmaya İlişkin Düzenlemeler .....	295
Kaynakça .....	300

**KISALTMALAR**

AB:	Avrupa Birliği
ABİDE:	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
AÇEV:	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AFAD:	Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
AİHM:	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AKS:	Adaylık Kaldırma Sınavı
AR-GE:	Araştırma ve Geliştirme
ASİS:	Anadolu Sak Zekâ Ölçeği
BİLSEM:	Bilim ve Sanat Merkezi
Bkz:	Bakınız
DEHB:	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
EBA:	Eğitim Bilişim Ağı
ERG:	Eğitim Reformu Girişimi
EUROSTAT:	Avrupa İstatistik Ofisi
FETÖ/PDY:	Fethullahçı Terör Örgütü/Paralel Devlet Yapılanması
GSYH/GSYİH:	Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla
HBÖGM:	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
ILO:	Uluslararası Çalışma Örgütü
ISCED 0:	Erken çocukluk eğitimi
ISCED 01:	Erken çocukluk eğitsel gelişimi
ISCED 02:	İlkokul öncesi eğitimi
İl/İlçe MEM:	İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
İOKBS:	İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı
KHK:	Kanun Hükmünde Kararname
KPSS:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS:	Liselere Geçiş Sistemi
LYS:	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
METİP:	Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Projesi
MTEGM:	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
NEET:	Ne Eğitimde Ne De İstihdamda Olan Bireyler
OBP:	Ortaöğretim Başarı Puanı
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OHAL:	Olağanüstü Hal
OKS:	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
OSB:	Organize Sanayi Bölgesi

ÖABT:	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖDSGM:	Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÖSYM:	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS:	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi
PBYS:	Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
PDR:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PIAAC:	Yetişkin Becerilerinin Uluslararası Değerlendirilmesi
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RAM:	Rehberlik Araştırma Merkezleri
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
SGK:	Sosyal Güvenlik Kurumu
STEM:	Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik
ŞEY:	Şartlı Eğitim Yardımları
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEMA:	Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
TEM-SEN:	Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası
TEOG:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TESK:	Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu
TIMSS:	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TJV:	Türk Japon Vakfı
TRT:	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TTKB:	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜFE:	Tüketici Fiyat Endeksi
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
TYT:	Temel Yeterlilik Testi
UNFPA:	Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu
UNHCR:	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
UNICEF:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
WHO:	Dünya Sağlık Örgütü
YBO:	Yatılı Bölge Okulları
YDS:	Yabancı Dil Sınavı
YEĞİTEK:	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YGS:	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
Y.İ-ÜFE: :	Yurt İçi Üretici Fiyat Endeksi
YKS:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YOBİS:	Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu



SUNUŞ

---

Sunuş



tedmem



## SUNUŞ

Eğitim alanında faaliyet gösteren en köklü sivil toplum kuruluğu olan Türk Eğitim Derneği, 90 yıldır eğitimle ilgili tüm süreçleri takip etmenin yanı sıra, eğitim sistemimizin sorunları ve çözümleri üzerine toplumu bilinçlendirerek, Türk eğitim politikaları oluğuTURULMASINDA söz sahibi olmayı amaç edinmiğuTIR. Bu doğrultuda dğuNNCE kuruluğuMIZ TEDMEM bünyesinde, 2014 yılında bağuLAYAN Eğitim Değerlendirme Raporu serimize bir yenisini daha ekleyerek, 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu'nu ilginize sunmaktayız.

Ülkemizde eğitim alanında yağuANAN geliğuMELER ve bu geliğuMELERIN ortaya çıkardığı sonuçların ele alındığı bu raporla, 2017 yılına eğitim çerçevesinden ayna tutmaya alığuTık. Eğitimin temel bileğuENLERI ve bunların etki alanlarını kapsayacak Şekilde 10 temel bölüm esas alınarak hazırlanan raporda; her bir bölümde ilk olarak 2017 yılında yağuANAN geliğuMELER objektif bir biçimde ele alınmığu, ardından değerlendirmeler ve yapıcı önerilere yer verilmiğuTIR.

Eğitimin niteliğini doğrudan etkileme kapasitesine sahip her konuda olduğu gibi ilgili paydağuLARDAN gelecek iyi niyetli ve rasyonel her desteğin anlamlı ve önemli olduğunu dğuNNMELERDEYİZ. Bu doğrultuda, TEDMEM tarafından altı yıldır gerekleğuTIRILEN, ulusal ve uluslararası eğitim göstergelerini de dikkate alarak eğitim sistemimizin niteliksel sorunlarına veri temelli politika nerileri sunan alığuMALARIN çözüme yardımcı olacağını dğuNNMELERDEYİZ. "2017 Eğitim Değerlendirme Raporu" alığuMAMIZIN, bağuTA öğrenciler olmak üzere, eğitim sistemimize, sistem içindeki tüm kiğu, kurum ve kuruluğuLARA fayda sağlamasını umuyoruz.

zveriyle hazırlanan bu alığuMADA emeği geçEN tüm uzmanlarımıza ve ayrıca konuyla ilgili olarak desteğini esirgemeyen tüm paydağuLARIMIZA teğuEKKR borç biliriz.

Türk Eğitim Derneği olarak, bundan sonra da yapacağımız alığuMALARLA, çocuklarımızı umut dolu, aydınlık bir geleceğe tağuMAK iIN ÇABA göSTERMEYE devam edeceğiz.

**Selçuk PEHLİVANOğLU**  
**Türk Eğitim Derneği Genel BağuKANI**





## TEŞEKKÜR

Raporun yazım aşamasında görüş ve önerileri ile desteklerini esirgemeyen Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü yönetici ve uzmanlarına teşekkürü bir borç biliriz.

**Emin KARİP**  
**TEDMEM Direktörü**







# YÖNETİCİ ÖZETİ

## Yönetici Özeti



tedmem



## YÖNETİCİ ÖZETİ

Geride bıraktığımız 2017 yılı içinde eğitim sistemimizde öne çıkan uygulama ve tartışma konularına ışık tutması ve eğitim göstergelerinin anlamlı bir akış içinde bir araya getirilmesi amacıyla hazırladığımız 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu'nu paylaşmaktan mutluluk duyarız.

2017 Eğitim Değerlendirme Raporu; *Yönetişim ve Finansman, Kalite Arttırmaya Yönelik Politikalar, Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç, Uluslararası Alanda Türkiye, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri, Öğrenci Yönlendirme Sistemleri ve Özel Öğretim* olmak üzere 10 ana başlık altında Türk Eğitim Sisteminin genel bir profilini ortaya koymayı hedeflemektedir. Her bir bölümde öncelikli olarak 2017 yılında eğitim sistemimizde gerçekleşen olaylar farklı kaynaklardan derlenen veriler yardımıyla ele alınmış; ardından eğitim politikalarına ilişkin değerlendirme ve önerilere yer verilmiştir.

2018 yılında eğitimde niteliğin, Türkiye'de hizmet ve politikaların yöneldiği öncelikli alanlardan birisi olması temennisiyle, bu raporu geleceğimiz olan çocuklarımıza adıyoruz.

**Zorunlu eğitim çağındaki nüfusun eğitime tam erişiminin sağlanması öncelikli bir sorun alanı olmaya devam etmektedir.**

2016-2017 eğitim öğretim yılında resmi istatistiklere göre net okullaşma oranı ilkokul için %91,16, ortaokul için %95,68 iken ortaöğretim için bu oran %82,57 olarak gerçekleşmiştir. İlkokul çağındaki olan her 100 çocuktan 9'u, ortaokul çağındaki her 100 çocuktan 5'i ve lise çağındaki her 100 gençten 18'i okul dışında kalmaktadır. Zorunlu eğitim çağındaki okul dışında kalan çocuklar ve gençlerin daha çok dezavantajlı ve eğitime erişimi en zor kesimi oluşturdukları dikkate alındığında, yüzde yüz net okullaşmayı sağlamak Türkiye'nin

eğitimde temel güçlüklerinden biri olmaya devam etmektedir. Buna ilave olarak, Türkiye'de geçici olarak barınan veya mülteci durumunda olan okul çağındaki Suriyelilerin eğitiminde önemli bir artış kaydedilmekle birlikte, okul çağındaki mülteci çocukların halen %37'sinin okula erişimi sağlanamamıştır.

**Türkiye'nin üst politika belgelerindeki eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için mevcut bütçe kaynakları yeterli görülmemektedir.**

Eğitime ayrılan kaynaklarda artış görülmekle birlikte, okul çağındaki nüfusun tamamının eğitime erişiminin sağlanamamış olması, Suriyeli çocukların eğitimi, ikili öğretimin sonlandırılmasına yönelik hedefler ile eğitimin kalitesinin geliştirilmesi yönünde talepler giderek artan bir finansman ihtiyacı oluşturmaktadır. Tekli öğretime geçilmesi ve 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesinin gereği olarak artan derslik ihtiyacının bütçedeki mevcut yatırım ödenekleri (%9) ile karşılanması mümkün gözükmemektedir. Ayrıca özel eğitime gereksinimi olan ve dezavantajlı çocukların eğitime erişiminin sağlanması da ilave maliyetler anlamına gelmektedir. Tüm bu alanlarda iyileşme sağlanması ve başlangıç/kurulum maliyetlerinin karşılanması için özellikle yatırım ödeneklerine 1998 (8 yıllık zorunlu eğitime geçiş) yılında olduğu gibi yüksek (yüzde yüzlük artışla %30) bir pay ayrılması gerekmektedir. Fiziki yatırım yanında, kalite artırıcı önlemlerin alınması ve okula devam eden ancak öğrenme eksikliği olan çocukların öğrenme düzeyinin iyileştirilmesine yönelik kapasitenin geliştirilmesi de ilave yatırımlar gerektirmektedir.

Eğitim bütçesinin 2000'li yıllardan itibaren; merkezi yönetim bütçesi içindeki payı %7-%8'lerden %13'e ve gayri safi yurt içi hasılaya oranı %2 civarından yaklaşık %3,5'e yükselmiştir. Ancak bu artış eğitimin sayısal olarak büyümesi ve öğrenci sayısındaki artışlar dikkate alındığında, niteliğe ve kapsayıcı bir eğitime odaklanmayı mümkün kılmamaktadır.



### **Türkiye'nin eğitim sisteminde göç olgusu giderek artan oranda niceliğin ötesinde yeni güçlükler yaratmaktadır.**

Başta Suriyeliler olmak üzere, Türkiye çeşitli ülkelerden gelen göçmen veya geçici koruma statüsündeki nüfusa barınma, beslenme, sağlık ve eğitim hizmetleri sunmak için olağanüstü bir çaba göstermekte, kayda değer miktarda kaynak harcamaktadır. Söz konusu nüfusun Türkiye'de kalma süresi dikkate alındığında, özellikle genç nüfusa temel becerileri kazandırma yanında toplumsal uyumu sağlamaya yönelik kapsayıcı bir eğitim sağlanması orta ve uzun vadede Türkiye için daha yüksek toplumsal ve ekonomik maliyetlerin oluşmasını önleyici bir girişim olacaktır.

### **Eğitim yöneticiliği ve denetçiliği konularında "mülakatlar ve seçme işlemi" ile ilgili tartışmalar uzun vadeli ve okullarda öğrenme üzerinde pozitif etki yaratacak çözümlere odaklanmayı engellemektedir.**

Okul müdür ve müdür yardımcılığı ile ilgili tartışmalar, bu konuların geçici süreli, "ikinci görev" olarak görülmesinden daha çok bu görevlendirmelerin yapılış şekli üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu tartışmalar kendi içinde son derece meşru olmakla birlikte, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline dönüşmesi dışındaki seçenekler kalıcı bir çözüm üretme potansiyeline sahip gözükmemektedir. Orta ve uzun vadede eğitim kurumları yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi, ikinci görev olmaktan çıkarılması, eğitim ve yeterlilik ön koşullarının oluşturulması, meslek standartları ile birlikte eğitim liderliğine dönüştürülmesi gerekmektedir.

Denetim ve rehberlik sisteminde yapılan düzenlemeler sonucunda ortaya çıkan yeni yapı, Türkiye'de eğitim sisteminin büyüklüğü dikkate alındığında, sistemin ihtiyaçlarına cevap vermekte güçlüklerle karşılaşacaktır. Orta ve uzun vadede denetim ve rehberlik sisteminde

yeni düzenlemelere gidilmesi kaçınılmaz gözükmektedir.

### **Eğitimde kalitenin geliştirilmesine yönelik çabaların okul düzeyinde karşılık bulduğunu söylemek oldukça güç görünmektedir.**

- 2017 yılı FATİH Projesi için daha çok hukuki süreçlerin gözden geçirildiği ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği bir yıl olmuştur.

FATİH Projesi kapsamında tamamlanması planlanan yatırımlar beklenenden çok daha uzun döneme yayılmıştır. Sınıflarda kurulması planlanan donanım %59 civarında tamamlanmıştır. Ancak kurulumu sağlanan teknolojik donanım da tüm okullarda kurulum tamamlanmadan ekonomik ömrünü doldurmak üzeredir. Diğer yandan öğrencilerin kullanımına yönelik tablet ve eğitim içeriği gibi temel bileşenlerin sağlanmasında eksiklikler devam etmektedir. FATİH Projesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gibi iddialı bir amaçla başlamış olmasına karşın, geride bırakılan süre içinde sayısal olarak dahi hedeflerin oldukça gerisinde kaldığı resmi değerlendirmelerde ifade edilmektedir.

- 2017 yılında yenilenen öğretim programlarına ilişkin düzenlemeler, yapılan değerlendirmeler ve sunulan önerilerde çoğunlukla siyasi/ideolojik söylemler öne çıkmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 13 Ocak 2017 tarihinde taslak öğretim programlarını askıya çıkarmıştır. Yenilenen öğretim programları 18 Temmuz 2017 tarihinde kamuoyuyla paylaşılmıştır. Programlar 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlamış, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm sınıflarda uygulanmasına karar verilmiştir. Önceki öğretim programlarından farklı olarak değerler

eğitimi yenilenen programların ana odağını oluşturmuştur. Öğretim programlarının eğitim öğretim sürecindeki işlevi daha çok didaktik bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Siyasi söylemlerin öne çıkması, öğretim programlarının bilimsel içeriğinin ve niteliğinin tartışılmasını gölgede bırakmıştır.

- **Öğretmenlerin öğretim materyalleri ve içerikleri konusunda merkeze bağımlılığı ile öğretim programlarında sadeleştirme argümanı çelişmektedir.**

Program değişikliğinin temel gerekçelerinden biri içerik yoğunluğunun azaltılması ve sadeleştirme olarak ifade edilmektedir. Yenilenen öğretim programları incelendiğinde pek çok derste kazanım sayılarında bir miktar azalma gerçekleştiği görülmektedir. Ancak birden fazla kazanımın tek kazanım altında toplanması veya bazı kazanımların başka bir kazanım altında açıklama olarak yer alması şeklinde düzenlemeler dikkate alındığında, kazanım sayılarındaki azalmayı derslerin içeriğinde veya kapsamında bir azalma olarak değerlendirmek mümkün değildir.

Kazanımların genel ve çerçeve niteliğinde olması ile öğretmenlere kazanımları yorumlama, içerik oluşturma, öğretim süreçlerinde inisiyatif alma özerkliğinin sağlanması yanında, bunları yapabilme becerilerinin düzeyi arasında doğrusal bir ilişki gözetilmesi gerekir. Ders kitapları ve öğretim içeriklerinin merkezîyetçi bir şekilde düzenlenmesi ve daha da önemlisi mevzuat altyapısının bunu gerektirmesi de öğretmen özerkliği fikri ile çelişmektedir.

- **Öğretmen Strateji Belgesi çerçevesinde ilk uygulamalar sorunlu başlamıştır.**

Altı yıllık bir hazırlık sürecinin ardından kamuoyuyla paylaşılan Öğretmen Strateji

Belgesi'nin güçlü yönleri arasında sorun alanlarını tanımlama konusundaki netliği ön plana çıkmaktadır. Ancak başta öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi olmak üzere ilk uygulamalar yoğun tepkilerle karşılanmıştır. Performans değerlendirme kapsamında uygulanması öngörülen sınav, öğretmenlerin sürekli sınav odaklı çalışmasına ve piyasada yeni bir sınav sektörünün oluşmasına neden olabilir. Adayların öğretmenlikle ilgili niteliklerine yönelik tüm değerlendirmelerin öğretmen yetiştirme programlarına girişte değil de lisans eğitimi sonrasında yapılması hizmet öncesi öğretmen eğitimi niteliğini olumsuz etkilemektedir. Diğer yandan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için mevcut strateji ve kaynaklar yetersiz kalmaktadır.

- **Destekleme ve yetiştirme kursları amacından uzaklaşarak sınava hazırlık çalışmalarına dönüşmektedir.**

Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınava hazırlık amacıyla okul dışı kaynaklara yönelmeyi azaltması önemlidir. Ancak bu kursların başlangıçta amacı "*öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna hazırlamak değil, öğretim programlarında yer alan kazanımlara göre anlaşılamayan konulardaki eksikleri gidermek*" olarak ifade edilmekteydi. Geline nokta bu kurslar Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yönetilen, test odaklı, sınava hazırlık çalışmalarına dönüşmüş gözükmektedir. Okulların sınava hazırlığa odaklanarak dershaneye dönüşmesi eğilimi, okullarda eğitim öğretimin niteliğine zarar verecek bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle söz konusu kursların okulların bağlı olduğu Genel Müdürlüklerce planlanması, yönetilmesi ve öğrencilerin öğrenme eksiklerinin telafi edilmesine odaklanması gerekmektedir.



### Öğretmen yetiştirme alanında nitelikle ilgili kaygılar ve arz-talep dengesizliği devam etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2020 yılına kadar öğretmen ihtiyacının 100 bin civarında olacağını açıklamıştır. Oysa 2017 yılında sadece eğitim fakültelerinin kontenjanı 228 bin civarındadır. Diğer yandan öğretmen ihtiyacının karşılanmasında; (1) kadrolu öğretmen, (2) sözleşmeli öğretmen ve (3) ücretli öğretmen olmak üzere üç farklı uygulama devam etmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ücretli olarak derse girenlerden 8 bin 484'ünün ön lisans mezunu, 29 bin 736'sının ise eğitim fakültesi mezunu olmayan lisans mezunu olması dikkat çekicidir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasındaki ücret farklılıkları ve diğer özlük haklarındaki farklılıklar da önemli bir gerginlik kaynağı olmaya devam etmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrenci sayıları ile istihdam edilecek öğretmen sayısı arasında uyumsuzluk devam etmektedir. Çeşitli kaynaklardan öğretmen istihdam edilirken, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sayısal büyüklük öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini geliştirmeyi engellemektedir. Bu koşullarda sadece istihdam aşamasında seçim yöntemiyle niteliği kontrol altına almak rasyonel bir yaklaşım olarak gözükmemektedir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları kapsamında kontenjan artışları; öğretmenliğin statüsünün artırılması ve öğretmen yetiştirme sisteminin verimliliğinin geliştirilmesine yönelik söylem ve girişimleri baskılamaktadır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili düzenlemeler, öğretmen yetiştirme sisteminin daha çok "giriş" noktası üzerinde oluşan baskıları azaltıcı geçici çözümler olarak tasarlandığı sürece öğretmen yetiştirme sisteminde iyileşme sağlamak mümkün görünmemektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve niteliğinin geliştirilmesi; (1) adaylar

arasından öğretmenliğe en uygun olanların öğretmen yetiştirme sistemine giriş aşamasında çoklu değerlendirmelerle seçilmesi ve (2) öğretmen yetiştiren programlarda süreçlerin geliştirilmesi ile birlikte çıktının niteliğini hedef alan kalite güvence mekanizmalarının oluşturulması ile mümkün olabilir.

### Öğretmen Strateji Belgesi dahil olmak üzere pek çok üst politika belgesi öğretmen niteliği ile ilgili ciddi boyutta sorun olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Ancak öğretmenlerin niteliğine ilişkin somut veriler oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin içinde buldukları öğrenme ekosisteminin öğretmenlerin yeterliklerinin ve yetkinliklerinin geliştirilmesi ve işe koşulmasına ne ölçüde uygun olduğu dikkate alınmadan öğretmenlerin yetersizliği üzerine bir varsayım kurgulanamaz. Örneğin, öğretmenlerin özgün materyaller geliştirme, üretme ve kullanma özerkliği sınırlı ise bu konularda öğretmenlerin yeterliklerinin de bu sınırlılıklar içinde değerlendirilmesi gerekir.

### Uluslararası araştırmaların sonuçları sürdürülebilir ve nitelikli kalkınma için temel yeterliklerin geliştirilmesinin Türkiye için bir ulusal güvenlik meselesi olduğunu göstermektedir.

Türkiye'nin genç nüfusu için eğitim göstergelerinde dezavantajlar devam etmektedir. 25-34 yaş aralığındaki nüfus içinde lise mezunu olmayanların oranı %45, OECD ortalamasında %16'dır. Üniversite mezunu olanların oranı ise Türkiye'de %30, OECD ülkelerinde ise ortalama %43'tür. Diğer yandan Türkiye'de 18-24 yaş aralığındaki gençlerin %33'ü hem eğitim hem de istihdam dışında kalmaktadır. Bu oran OECD ülkeleri içinde en yüksek orandır. Hem eğitim hem istihdam dışında kalan nüfus açısından kadınlar %46,4'lük oranla daha dezavantajlı durumdadır. Erkekler için bu oran %19,6'dır.

Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin yaşam memnuniyeti oldukça düşüktür. OECD ortalamasında yaşamından hiç memnun olmayanların oranı %11,8 iken Türkiye’de bu oran %28,6’dır. Daha ilginç olan nokta ise Türkiye’deki öğrencilerin başarı düzeyi OECD ortalamasından düşük olmasına karşın, başarı motivasyonları OECD ortalamasından yüksek ve aynı zamanda okul kaynaklı stres ve kaygı düzeyleri de OECD ortalamasından yüksek düzeydedir. Başarma isteği olan öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olması düşündürücüdür. Diğer yandan öğrencilerin okul aidiyeti OECD ortalamasının altındadır ve her beş öğrenciden biri okulda en az ayda birkaç kez zorbalığa maruz kalmaktadır. Öğrencilerin kayda değer bir kısmı öğretmenlerinin kendilerine adil davranmadığını düşünmektedir. Örneğin öğrencilerin %24,5’i öğretmenlerinin kendisine diğer öğrencilere göre daha az söz hakkı verdiğini düşünmektedir. Bu göstergeler öğrenme ekosistemi ile ilgili olarak öğrenmeye uygun olmayan okul ortamlarının varlığına işaret etmektedir.

Türkiye eğitime erişim konusunda önemli ölçüde gelişme kaydetmiş olmasına karşın, TIMSS ve PISA sonuçları ile bu sonuçlar üzerinde yapılan analizler okula erişimi sağlanan nüfusun önemli bir kısmının temel becerilerden yoksun kaldığını göstermektedir. Yine uluslararası karşılaştırmaların sonuçları Türkiye’de eğitim sisteminin dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara temel becerilerin kazandırılması konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Böylece toplumdaki gelir dağılımı eşitsizlikleri ile toplumsal dezavantajların bir kuşaktan diğerine devam etmesini engelleme veya eşitsizlikleri azaltmada eğitim sisteminin etkililiğinin oldukça düşük kaldığı görülmektedir.

### Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı hedefleri ile insan kaynakları, fiziki altyapı ve bütçe planlaması verileri uyumlu gözükmemektedir.

Yetkililer tarafından zaman zaman okul öncesi eğitimde zorunlu eğitime geçiş yönünde açıklamalar yapılmakta ve yüzde yüz okullaşma oranının gerçekleştirilmesi hedeflendiği belirtilmektedir. Ancak 2016-2017 eğitim öğretim yılında bu oranın 4-5 yaş için %45,7 ve 5 yaş için %58,8 oranında kaldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin yalnızca 5 yaş için zorunlu hale gelmesi halinde yaklaşık 20.000 yeni öğretmen istihdamı ve 20.000 yeni derslik inşa etmek gerekecektir. Mevcut bütçe planlanmasında bu yönde bir karşılık bulunmamaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim konusunun “erken çocukluk bakımı, gelişimi ve eğitimi” çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

### Ortaokullarda 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının pilot çalışması sorunlarla başlamıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında, Bakanlık tarafından 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının pilot olarak 81 ilde 620 okulda başlatıldığı açıklanmıştır. Bu kapsamda, 110 bin 400 öğrencinin yabancı dil ağırlıklı program doğrultusunda eğitim görmesi planlanmaktadır. Belirlenen pilot okullarda haftada 15 saat yabancı dil eğitimi verilecek şekilde öğretim programı düzenlenmiştir. Pilot uygulamanın ardından elde edilen sonuçlara göre sistemin 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm 5. sınıflarda uygulanması hedeflenmektedir.

Türkiye’nin mevcut İngilizce öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının kontenjanları ve kapasitesi dikkate alındığında, tüm okullarda 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı program uygulanmasının gerektirdiği öğretmen ihtiyacının kısa ve orta vadede karşılanması oldukça güç görünmektedir. Diğer yandan pilot uygulamaya

öğretim materyalleri ve içeriklerle ilgili yeterli hazırlık yapılmadan, öğretmenlerin hazırlayacakları materyalleri kullanmaları istenerek başlanmıştır. Oysa pilot uygulamanın “materyal eksikliği durumunda haftada 15 ders saati İngilizce öğretimini” test etmek yerine, gerçek koşullarda; tüm hazırlıklarıyla birlikte 5. sınıfta yabancı dil ağırlıklı bir eğitim öğretimi test etmesi beklenir. Mevcut durumda pilot uygulama sonunda elde edilecek çıktıların ne ölçüde öğretmen ve materyal yetersizlikleri ile ilgili olduğu, ne ölçüde programın kendisi ile ilgili olduğu da net bir şekilde ortaya konamayacaktır.

**Genel ortaöğretimde 2017 yılı öğretim programlarında ve ders saatlerinde yeni düzenlemeler yapılmış, açık öğretim liseleri örgün eğitim yanında bir seçenek olmaya devam etmiştir.**

Ortaöğretim kurumlarında zorunlu dersler kapsamında yer alan ve haftada 1 ders saati olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bütün sınıf düzeylerinde haftada 2 saate çıkarılmış, 9. ve 10. sınıflarda haftada 3 ders saati olan Biyoloji dersi haftada 2 saate düşürülmüş, 9. sınıftaki birinci yabancı dil ders saati ise haftada 6'dan 4'e düşürülmüştür.

Türkiye’de derslere ayrılan haftalık öğretim süreleri çok sık müdahale edilen bir alan olarak gündeme gelmektedir. Ancak, öğretim sürelerine ilişkin yapılan değişikliklerin öğrenme çıktılarına ve insan kaynağı ihtiyacını uzun dönemde önemli ölçüde etkileyeceği dikkate alınarak planlamaya gidilmelidir. Her bir ders için öğretim süreleri belirlenirken sistemdeki uygulamalar izlenerek veri elde edilmesi ve kararların bütünsel bir kurguyu destekleyecek şekilde verilmesi gerekmektedir. Aksi halde, değişiklikleri kısa bir süre içinde yeni değişiklikler izlemekte ve bu değişiklikler tutarlı bir görüntü ortaya koymamaktadır.

2011-2012 eğitim öğretim yılında açık öğretim lisesinde kayıtlı olan toplam öğrenci sayısı 940 bin 268 iken 2016-2017 eğitim öğretim yılında bu sayı 1 milyon 554 bin 938 olmuştur. Dolayısıyla son 5 yılda açık öğretim lisesine kayıtlı öğrenci sayısında %65 oranında bir artış kaydedilmiştir. Açık öğretim lisesindeki öğrencilerden zorunlu eğitim çağında olanların sayısı bilinmemekle birlikte, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, yaklaşık 84 bin öğrencinin açık öğretim lisesine kaydı yapıldığı bilinmektedir. Açık öğretimin örgün eğitime bir alternatif olarak görülmekten çok istisnai durumlarda veya çeşitli kısıtlılıklar altında bir seçenek olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

**Mesleki ve teknik eğitimde mesleki eğitim merkezlerinin zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte, teorik eğitim derslerinde yüz yüze eğitim zorunluluğu bulunmaması temel becerilerin geliştirilmesi açısından bir sorun teşkil etmektedir.**

Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukla akademik yeterliklerinin düşük olduğu dikkate alındığında, bu öğrencilerin yüz yüze eğitim yoluyla en azından temel okuma yazma ve sayısal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi etkili bir mesleki ve teknik eğitim ve gelişim için önem arz etmektedir. Bu nedenle, açık öğretim yoluyla ortak derslerin tamamlanmasının istisnai durumlarda bir çözüm olarak değerlendirilmesi ve yüz yüze öğretimi teşvik edici önlemlerin alınması gerekmektedir.

Sigorta ve staj uygulamasına ilişkin haklar konusunda, işverenlere uygulama eğitimi gören öğrenciler için devlet desteği sağlanması, daha fazla öğrenciye staj ve beceri eğitimi imkânı sunma noktasında önemli bir teşvik olarak görülmektedir. Diğer taraftan, mesleki eğitim merkezlerine kayıt şartları esnetilerek 18 yaşın üzerindeki ve evli olan bireylerin de bu haktan faydalanabilmesi önemli bir düzenleme olmuştur.

Eş zamanlı olarak mesleki ve teknik eğitimin içeriği ve uygulama boyutunda da kalite artırıcı ve iş piyasasının gerekleri ile uyumlu nitelikte meslek elemanı yetiştirmeyi temin edecek önlemler alınmalıdır. Alınacak bu önlemler ile hem temel beceri ve yetkinliklere sahip hem de iyi bir mesleki donanıma sahip insan gücünün yetiştirilmesi mesleki ve teknik eğitimin statüsünü doğrudan olumlu yönde etkileyecektir.

Mesleki eğitimin güçlendirilmesine ve teşvikine yönelik çalışmalar kapsamında ihtisaslaşmış ya da tematik olarak adlandırılan, programları özel bir alana odaklanmış mesleki eğitim liseleri açılmaya başlanmıştır. Ancak mesleki teknik eğitimde okul terklerinin ve devamsızlık oranlarının yüksek olması, büyük ölçüde öğrencilerin bu kurumlara geçişte temel beceri düzeylerinin düşük olması ile ilişkilidir. *MEB 2017 Yılı Performans Programı* verilerine göre, öğrencilerin en fazla devamsızlık yaptığı lise türü mesleki ve teknik liselerdir. Bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %42'si bir eğitim öğretim yılı içinde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimde temel beceri sorunu bu kurumlara giriş yapan öğrenci niteliğine odaklanarak, daha nitelikli öğrencilerin bu okullara yönelmesini sağlamaya yönelik olarak ele alınmaktadır. Oysa çözümün mesleki ve teknik öğretime yerleştirilen öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeye yönelik özel programlar uygulanmasına odaklanması gerekmektedir.

**Özel gereksinimli öğrencilerin önündeki engelleri kaldırmaya yönelik materyal, etkinlik ve uygulamaların sayısının artırılması, niteliğinin geliştirilmesi ve güncellenmesi ihtiyacı devam etmektedir.**

2017 yılında özel eğitim alanında program geliştirme çalışmaları, özel yetenekli öğrenciler için tarama çalışmaları ve daha kapsayıcı bir eğitim hizmeti sağlanması yönünde girişimler

yoğunluk kazanmıştır. Ayrıca, askıya çıkarılan özel eğitim taslak programları arasında yer alan Erken Çocukluk Özel Eğitimi Programı ve Okul Öncesi Özel Eğitim Programları, özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimine yönelik ek kaynak sağlayarak öğretim sürecini zenginleştirme ve okul öncesi eğitimin niteliğini artırma bakımından önemli görülmektedir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar henüz özel gereksinimli çocukların ve gençlerin tamamını kapsamaktan uzak kalmaktadır. Okul çağındaki özel gereksinimli bireylerin tamamına nitelikli bir özel eğitim hizmeti sağlanması ciddi boyutta yatırım yapmayı ve ilave programlar oluşturmayı gerektirmektedir.

**Rehber öğretmenlikle ilgili olarak konunun daha çok unvan ve statü ekseninde ele alınması çözümü güçleştirdiği gibi, nihai olarak öğrencilerin iyi olma halini ve üstün yararını gözetmekten de uzak kalmaktadır.**

Yönetmelikte özellikle “psikolojik danışma” kavramı, sınav görevi, nöbet görevi gibi konulara ilişkin değişiklik ve düzenlemeye gidilmiştir. “Rehber öğretmen (psikolojik danışman)” ifadesi yerine “rehberlik öğretmeni” ifadesine yer verilmiş, daha önce Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği olan yönetmeliğin ismi, yönetmelikten “Psikolojik Danışma” ifadesinin çıkarılması ile Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği olarak değiştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile okul rehberlik servislerinde verilen hizmetin “danışmanlık” boyutunun arka plana atıldığını söylemek mümkündür. Ayrıca, söz konusu yönetmelikle beraber rehber öğretmenin psikolojik danışman sıfatının kaldırılması, ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerini yürütecek personelin geçmişten günümüze devam eden unvan ve statü sorununa ilişkin tartışmaları yeniden gün yüzüne çıkarmıştır. Bu hususta

sağlıklı bir tartışmanın gerçekleştirilmesi ve çözüm bulunması için konunun; (1) okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı ve kapsamı, (2) bu hizmetleri yürütecek olan personelin mesleki yeterlikleri, (3) söz konusu mesleki yeterlikleri kazandıracak meslek eğitiminin içeriği, kredisi ve standartları ile (4) okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütecek personelin işi ve mesleki yeterlikleri ile ilişkili olarak unvanı ve özlük hakları çerçevesinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Tartışmanın taraflarının konuyu daha çok unvan ve statü ekseninde ele almaları çözümü güçleştirdiği gibi, nihai olarak öğrencilerin iyi olma halini ve üstün yararını gözetmekten de uzak kalmaktadır.

### 2017 yılının son çeyreğinde ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarına ilişkin tartışmalar ve düzenlemeler sınavların eğitim gündeminin odağına yerleşmesine neden olmuştur.

2016-2017 eğitim öğretim yılında dördüncü kez uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi kaldırılarak 5 Kasım 2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “eğitim bölgeleri ve sınavsız mahalli yerleştirme sistemi” adı altında ortaöğretime geçiş için tasarlanan yeni sistem kamuoyuna tanıtılmıştır. Yeni sistemde öğrencilerin adresine en yakın okula yerleştirilmelerinin esas alındığı belirtilerek sınava girme zorunluluğunun kaldırıldığı bilgisi paylaşılmıştır. Ayrıca, bu sistem ile dileyen öğrencinin sınava girmeden kendisine sunulan ikamet adreslerine yakın dokuz okul arasından beş tercihte bulunacağı belirtilmiştir.

1997-2017 yılları arasında ortaöğretime geçiş sistemi okul dışı kaynaklara yönelimi azaltma, sınavın yol açtığı eğitimdeki aksamaların önüne geçme, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılımı artırma, öğrencilerdeki sınav stresini azaltma gibi gerekçelerle pek çok kez değişikliğe uğramıştır. Ancak ortaöğretime geçiş sınavları ve uygulamaları ile ilgili her yeni

değişiklikte, bir önceki değişikliğin gerekçelerinin büyük ölçüde tekrarlandığı görülmektedir.

2017-ÖSYS’de tercih ve yerleştirme sürecine ilişkin pek çok değişiklik gerçekleştirilmiştir. Buna göre, meslek liselerinin ön lisans programlarına sınavsız geçişle yerleştirilme işlemi kaldırılmış, LYS’de farklı alanlardan toplam 15 açık uçlu soruya yer verilmiş, matematik ve geometri testleri birleştirilmiş, Açık öğretim ön lisans/lisans programlarına da puan türü konulmuş, öğretmenlik programlarında başarı sırası barajı 240 bin olarak belirlenmiş ve öğretmenlik programlarının tamamı ve ilahiyat programının LYS ile öğrenci almasına karar verilmiştir.

12 Ekim 2017 tarihinde yapılan açıklama ile Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) yerine tasarlanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nın (YKS) kamuoyuna tanıtılması sonrasında kurgulanan yeni sistemin detaylarına ilişkin pek çok endişe gündemi meşgul etmiştir. Nitekim yeni sınav sistemi YÖK tarafından yapılan açıklamalarla kısa sürede iki kez değişikliğe uğramıştır. Böylece, tek günde yapılacak iki oturumdan oluşan YKS, yeniden iki ayrı güne bölünmüş, birinci oturumda uygulanacak yalnızca Türkçe ve matematik sorularından oluşacağı açıklanan TYT’ye 20 sosyal bilimler (coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe, tarih), 20 fen bilimleri (biyoloji, fizik, kimya) sorusu eklenerek soru sayısı 80’den 120’ye çıkarılmıştır. Buna ek olarak, ikinci oturumda yer alan “Türk dili ve edebiyatı-coğrafya 1” testi “Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1” olarak değiştirilerek, öncesinde yalnızca Türk dili ve coğrafya soruların yer aldığı teste “tarih” soruları da eklenmiştir. Sınavın ikinci oturuma girmek için gerekli olan baraj puanı hesabının öğrencinin kanaatine bırakılması uygulaması yeniden düzenlenerek, ikinci oturum için gereken 180 baraj puanının adayın birinci oturumla birlikte ikinci oturumdan alacağı puanlar dikkate alınarak hesaplanacağı bilgisi paylaşılmıştır.



Yeni sistemin son hali ile özünde mevcut sistemde olduğu gibi, merkezi yapılan bir sınavla seçme, eleme ve yerleştirme esaslarına dayandığı, içerikten öte şekilsel ve puan türlerinin hesaplanmasında teknik açıdan değişikliklere gidildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, bütün bunların ötesinde konuşulmayan fakat arka planda işleyen konularından biri “sınavda sorulan soruların piyasada bir karşılığı olduğu” gerçeğidir. Sınavlarda kullanılan soru türleri ve içeriklerinde yapılan her değişiklik, sınav hazırlık yayınları, kursları veya özel derslerin sınavla göre şekillenmesiyle sonuçlanmaktadır. Mevcut sınavlara hazırlanmanın bir maliyeti vardır. Bu süreçte TYT’ye sonradan dahil edilen yedi alanın her birinden pek çok hazırlık kitabı ve test piyasaya sürülecek, öğrenciler bu kaynakların her birinden fazlaca edineceklerdir. Sınavla 2 milyonunun üzerinde öğrencinin girdiği düşünüldüğünde, bunun piyasadaki mali karşılığının ne kadar büyük olduğu açığa çıkmaktadır. Yükseköğretime geçiş yeni bir paradigma ile ele alınmadan fiili olarak dönüştürülemeyeceği gibi, altyapısı güçlendirilmemiş ani ve plansız tedrici değişikliklerle iyileştirilmesi de mümkün görünmemektedir.

**2017 yılında etüt eğitim merkezlerinin kapatılması veya sosyal etkinlik merkezlerinin açılması gibi okul dışı destek eğitime dair düzenlemelerin, sınav sisteminin mevcut koşullarını koruması durumunda içeriksel ve yapısal bir dönüşüm yaratması mümkün görünmemektedir.**

2014 yılı itibarıyla TEDMEM Değerlendirme Raporlarında, -hem devlet hem özel okulların sınav odaklı olması, öğrencilerin devam eden okul dışı eğitim desteği ihtiyaçlarının yasal statüsü bulunmayan veya uygun yasal statüye sahip olmayan oluşumlarla karşılanmaya çalışılması, özel okul açma kriterlerinde yaratılan esnekliklerin nitelik problemlerini beraberinde getirmesi, eğitimin kar odaklı bir sektör olduğuna dair anlayışın pekişmesi, ekonomik koşulların zorlanarak

ailelerin çocuklarını özel okullara gönderme çabası gibi- öngörülen sorunların kademeli olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu süreçte eğitimden beklentilerin ve eğitim öğretim kurumlarına olan talebin yön değiştirmesiyle birlikte dönüşen kurumların sınav hazırlık mantığını koruması, okulların dershaneleşmesi, eğitimdeki özelleşmenin ise nitelik boyutundaki kaygıların da artmasına neden olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda mevcut kurumsal yapıların da test odaklı bir formata bürünmesi veya kayıt dışı olarak test odaklı çalışmalara yönelme potansiyeli yüksek görünmektedir.

2017’nin sonlarında ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarında değişikliğe ve sadeleşmeye gidilmesi tartışılırken bile, dersane ve etüt merkezi gibi kurumları faaliyete geçiren ve öğrencilerin bu kurumları tercih etmesinin altında yatan nedenleri ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılmadığı açıkça görülmektedir. Bu noktada yapılması gereken, orta ve uzun vadede okulda öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesi yoluyla bu kurumlara yönelik ihtiyacın ortadan kaldırılması ve eğitim öğretim süreçlerinin bu gibi yapıların blokajından kurtarılmasıdır.



## BÖLÜM 1

---

# Yönetişim ve Finansman

Müge Bakioğlu



tedmem





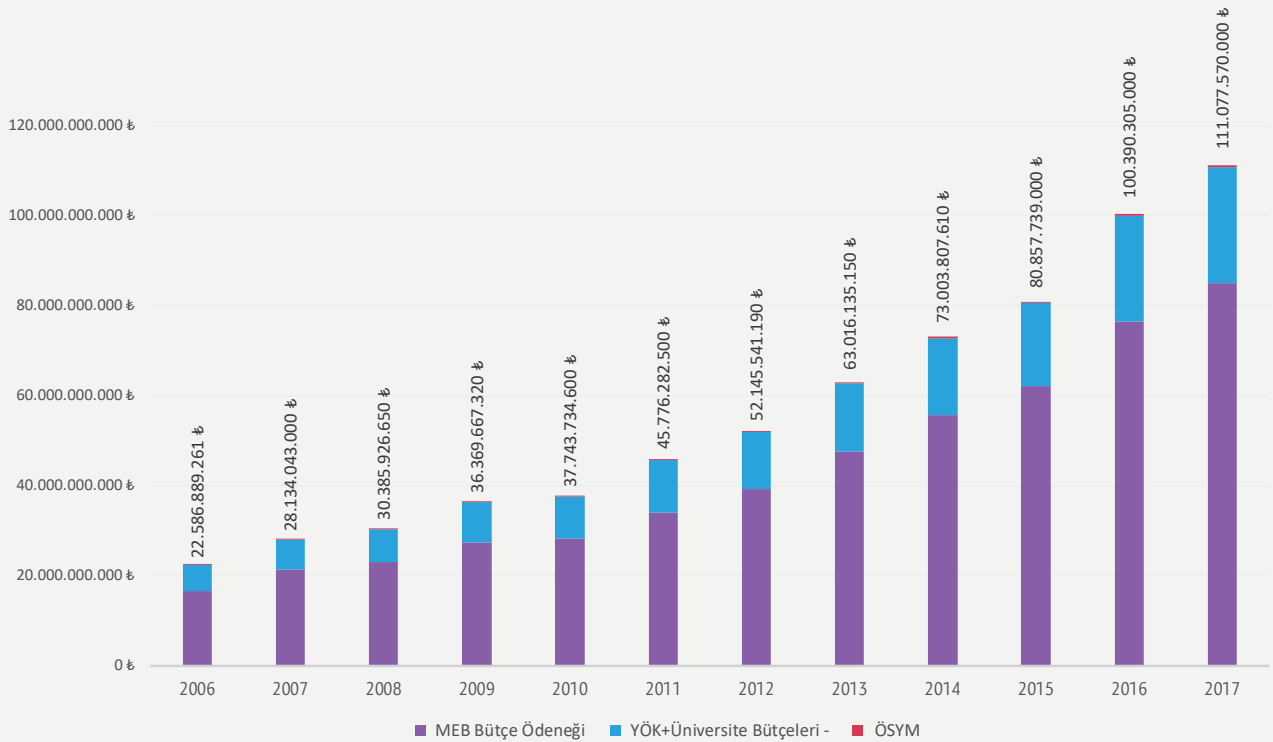
## I. EĞİTİM FİNANSMANI

### 2017'de Ne Oldu?

Eğitime ayrılan bütçe 2006 yılından itibaren kademeli olarak yükselmeye devam etmiştir (Grafik 1.1). Kurumlar bazında bakıldığında 2017 yılındaki MEB'in bütçe ödeneği yaklaşık 85 milyar TL, YÖK ve üniversitelere ayrılan bütçe yaklaşık 25 milyar TL, ÖSYM'ye ayrılan bütçe ise yaklaşık 408 milyon TL'dir. Toplam eğitim bütçesi 111 milyar 77 milyon 570 bin TL olarak tespit edilmiştir.

GRAFİK 1.1

#### Yıllara Göre Eğitim Bütçesi



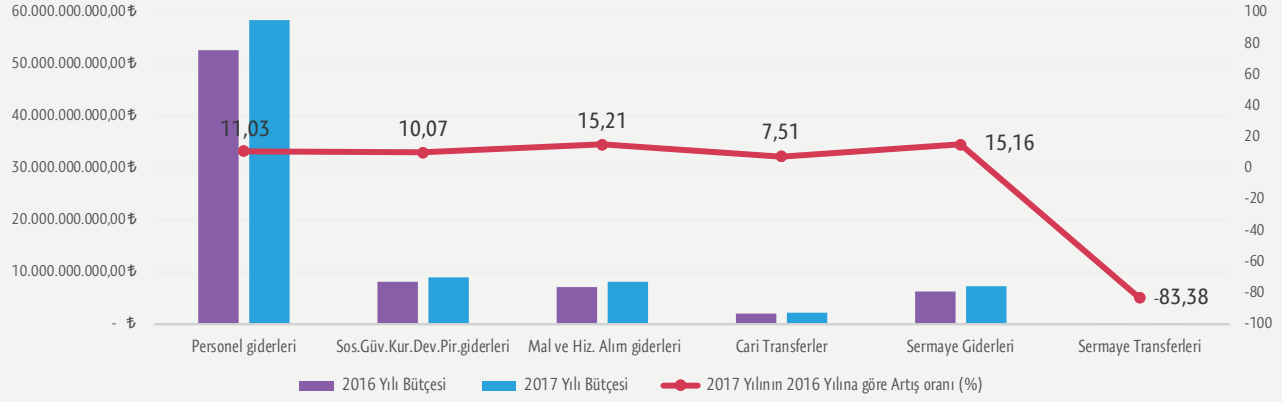
Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

2017'de ödenek türlerine göre ayrılan bütçe büyüklükleri personel giderleri için 58 milyar 552 milyon 662 bin TL, Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri için 8 milyar 926 milyon 306 bin TL, mal ve hizmet alımı giderleri için 8 milyar 106 milyon 505 bin TL, cari transferler için 2 milyar 202 milyon 960 bin TL, sermaye giderleri için 7 milyar 237 milyon 121 bin TL, sermaye transferleri için 23 milyon 30 bin TL'dir. Ekonomik sınıflandırmaya göre 2016 ve 2017 yılı karşılaştırmaları Grafik 1.2'de yer verilmiştir.

2017 yılı için genel müdürlükler bazında öğrenci başına düşen harcama miktarları ise Tablo 1.1'de yer almaktadır.

GRAFİK 1.2

## 2017 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı ve 2016 Yılı Bütçe Ödeneğine Oranı



Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

TABLO 1.1

## Genel Müdürlükler Bazında Öğrenci Başına Yapılan Harcama Miktarı

	Toplam Öğrenci Sayısı	Genel Müdürlük Bütçesi	Öğrenci Başına Yapılan Harcama Miktarı
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	10.298.870*	40.327.344.168,00 ₺	3.915,71 ₺
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	1.158.470**	3.946.503.813,00 ₺	3.406,65 ₺
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	1.537.036	9.980.749.167,00 ₺	6.493,50 ₺
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	1.737.000	13.250.426.335,00 ₺	7.628,34 ₺

\* Okul öncesi (resmi), ilkokul (resmi) ve, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olanlar hariç, ortaokul (resmi) kademesinde öğrenim gören öğrenci sayısıdır.

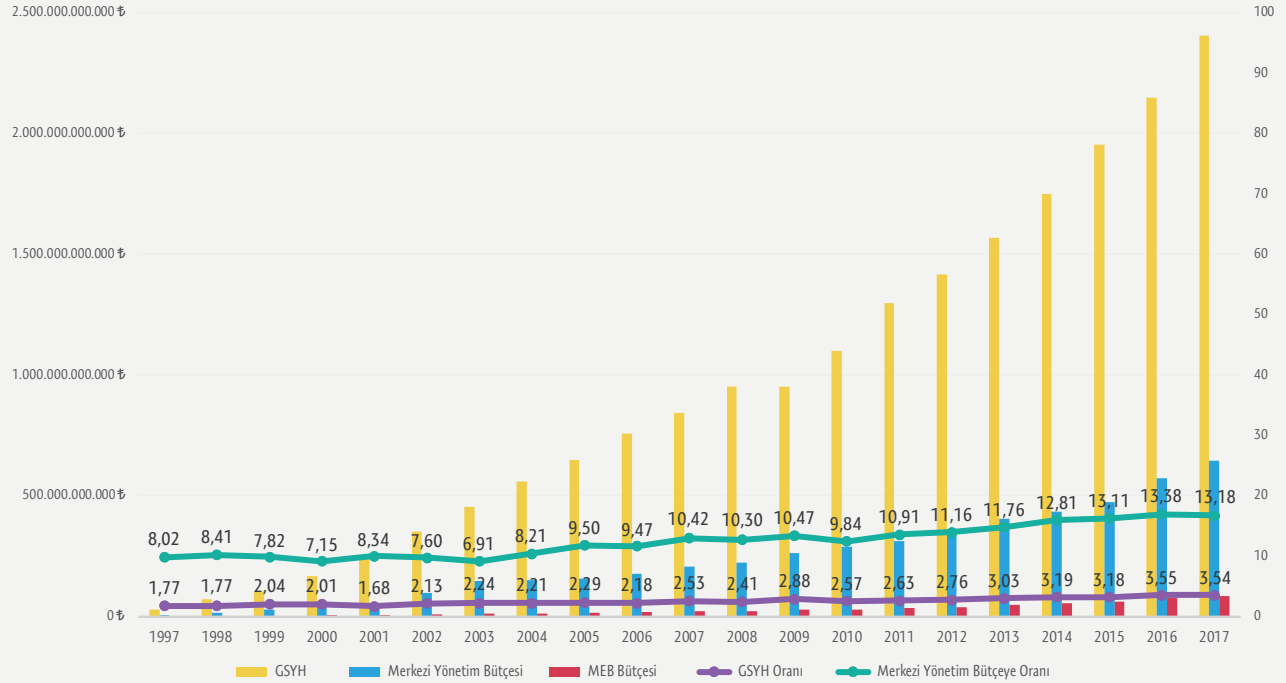
\*\* Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı ortaokullar ile İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenci sayısıdır.

## Değerlendirme ve Öneriler

2016 ve 2017 bütçeleri karşılaştırıldığında, MEB bütçe ödeneğinde %11,4'lük bir artış olduğu görülmektedir. MEB bütçe ödeneğindeki artışın yorumlanmasında başvurulması gereken iki parametre, bütçenin GSYH içindeki ve merkezi yönetim bütçesindeki payıdır (Grafik 1.3). 2017'de Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) 2 trilyon 404 milyar TL iken, merkezi yönetim bütçesi 645 milyar 124 milyon TL'dir. MEB bütçesi ise GSYH'nin %3,5'ini, merkezi yönetim bütçesinin ise %13,2'sini oluşturmaktadır. MEB bütçesinin son 20 yılda GSYH içindeki payı %1,7'den %3,5'e; merkezi yönetim bütçesindeki payı %8,02'den %13,1'e yükselmiştir. MEB 2017 bütçesinde tüm kalemlerde artış yaşanmış; sermaye transferlerinde ise %83,4'lük bir düşüş gerçekleşmiştir.

GRAFİK 1.3

## Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla ile Konsolide/Merkezi Yönetim Bütçesinin Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesine Oranları



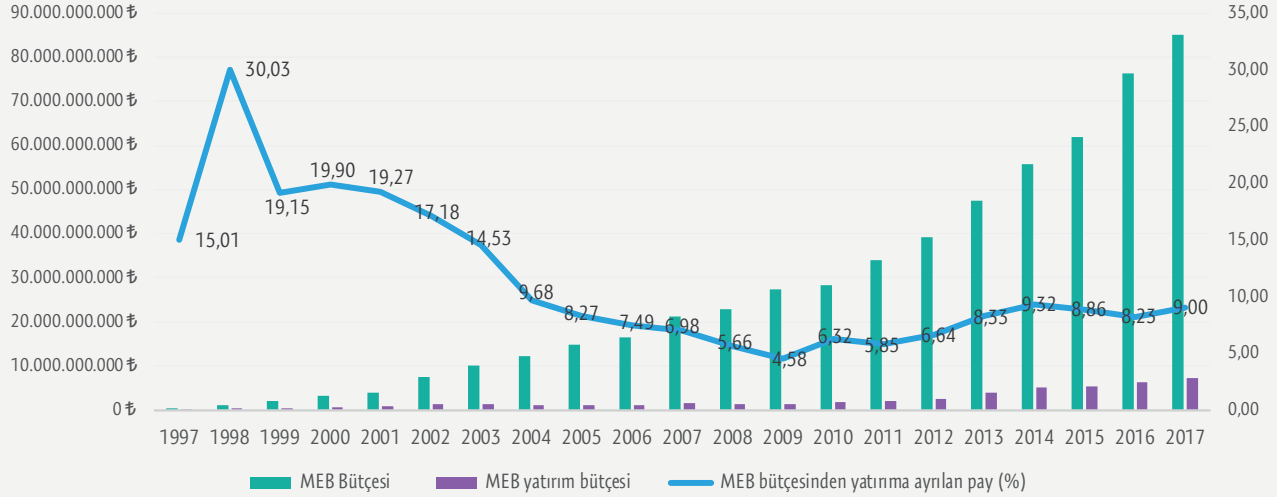
Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden yatırımlara ayrılan payın yıllar içindeki dağılımı da önemli veriler sunmaktadır. 1997-2017 yılları arası dönem incelendiğinde, ilk on yıl içinde yatırımlara ayrılan payın yarı yarıya azaldığı görülmektedir (Grafik 1.4). 1998'de %30 ile en yüksek yatırım oranı yakalanmış ve bu oran 2010'a kadar kademeli bir düşüş ile %4,6'ya gerilemiştir. 2010 sonrasında düzenli bir artıştan bahsedilememekle birlikte, bu dönemde yatırıma ayrılan pay, yaklaşık %5 ile %9 arasında değişiklik göstermiştir. Grafik 1.4'te MEB bütçesi ve MEB yatırım bütçesi büyüklükleri grafiksel olarak gösterilmiş, yıllara göre MEB bütçesinden yatırıma ayrılan oranlar belirtilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı bütçesindeki artışlar önemli olmakla birlikte, nitelik geliştirici uygulamalara ve eğitim sisteminin kalitesini artıracak AR-GE faaliyetlerine yönelik yatırımlara yansıtılmadıkları sürece anlamlı olmayacaktır. Bu kapsamdaki faaliyetlerin neler olduğu ve faaliyetlere ne kadar yatırım yapıldığı izlemeye açık hale getirilmelidir. Bu noktada nicelikle ilgili sorunların hala varlığını koruduğu da göz önünde bulundurulmak zorundadır.

GRAFİK 1.4

## Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinden Yatırımlara Ayrılan Pay



Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

2017-2019 Orta Vadeli Program'da değinildiği üzere, kamu yatırım politikaları kapsamında öncelik verilecek alanlardan biri eğitimidir. Hem nicelik hem nitelik sorunlarına yönelik olarak ilgili yatırımların kalite odaklı, planlı ve sürdürülebilir olması beklenmektedir. Büyümeyi destekleyecek harcamalardaki alanlardan birinin eğitim olması, doğrudan nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesi amacıyla hizmet edecektir ki bu amaç, bahsi geçen kapsamdaki yatırımların yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

2017 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması'nda Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz, bir önceki yıla göre yaklaşık %15,16 artırılarak 7 milyar 237 milyona ulaşan yatırım ödeneğinin ikili öğretime son verilmek üzere kullanılacağını açıklamıştır. Azalacak olan sınıf mevcudu öğrenmenin en temel belirleyicisi olmasa da, ikili öğretimin sonlandırılmasıyla birlikte öğrencinin pedagojik gelişimine uygun bir öğrenme ortamının sağlanması; öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarına olanak vermesi konularında önemli

fırsatlar sunabilecektir. Bu anlamda, gerekli fiziksel ve pedagojik altyapının kurulması şartıyla, derslik sayısının artırılması ve tam gün eğitim kapsamında öğretim saatlerinin yeniden düzenlenmesi niteliğe dönük bir yatırım olacaktır.

Erişimin artırılmasında etkili olan Şartlı Eğitim Yardımları, bu çerçevede değerlendirilebilecek bir diğer uygulamadır. 2003 yılında başlayan Şartlı Eğitim Yardımı Programı kapsamında belirlenen ihtiyaç sahibi aileler, çocuklarını düzenli olarak okula göndermeleri koşuluyla, her ay eğitim yardımı almaktadır. Söz konusu program ile 2016 Haziran ayının sonuna kadar, toplamda 23 milyon 479 bin 410 ilk ve ortaöğretim öğrencisine 4 milyar 589 milyon 855 bin 885 TL ödeme yapılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki burslu öğrenci sayısı ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplam 207 bin 445'e ulaşmış; 2017-2018 eğitim öğretim yılında ise 258 bin öğrenciye daha burs verilmesi için planlama yapılmıştır. Buna ek olarak, 2006-2016 yılları arasında 12 milyar 188 milyon TL'lik kaynak burslara ayrılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak üzere 2003 yılından 2016 yılına kadar öğrencilere toplam 2 milyar 465 milyon 557 bin 308 kitap dağıtılmıştır. Bütçeden ücretsiz kitap için ayrılan pay 4 milyar 139 milyon 133 bin 249 TL olmuştur. 2017-2018 eğitim öğretim yılı için öngörülen tutar ise 208 milyon 514 bin TL'dir. 2017 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması'nda ilköğretim öğrencilerine ücretsiz olarak dağıtılacak ders kitapları için Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonundan 289 milyon TL ödenek tahsis edildiği ifade edilmiştir. Toplamda ücretsiz kitap uygulaması için ayrılan tutar 497 milyon 514 bindir.

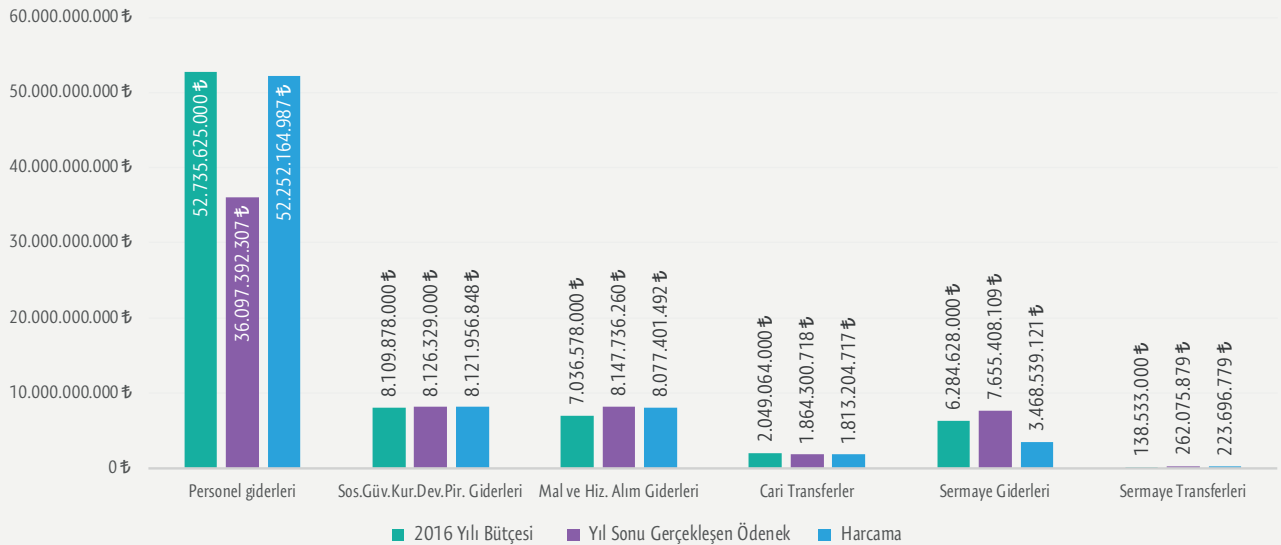
Değerlendirme kapsamında incelenmesi gereken bir diğer veri, MEB 2016 Faaliyet Raporu'nda açıklanan 2016 yılsonu gerçekleşen ödenek ve harcama tutarlarıdır. Bütçe gider türlerine göre yılsonu gerçekleşen ödenek ve harcamalara Grafik 1.5'te yer verilmiştir.

Yılbaşında belirlenen ödenekler ile uygulama sonuçlarının anlamlı bir karşılaştırması, ancak gider

türlerinin altında yer alan kalemlerin ayrıntılarıyla birlikte kamuoyuyla paylaşılması mümkün olacaktır; böylece harcama türlerinin altında yer alan harcama alanları, yatırımlar, giderler, projeler, teşvik ve destekler ile bunların bütçe büyüklükleri bir arada ve karşılaştırmalı olarak görülebilecektir. Bunun yanı sıra hem alınan kararların finansal boyutu analiz edilebilecek, hem de eğitim finansmanı kapsamında alınan kararların erişim, eşitlik, adalet ilkeleri açısından sağlıklı bir zeminde tartışılması mümkün olacaktır. Bu bağlamda, yaygın olarak Bakanlık yetkilileri tarafından verilen demeçlere yansıyan bütçe büyüklüklerinin ve diğer nicel verilerin yılbaşında MEB bütçesiyle birlikte yayımlanması, örnek bir uygulama olacaktır. Böyle bir uygulamanın hayata geçirilmesiyle şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarının daha sağlıklı çalışmasına zemin hazırlanacağı, aynı zamanda iç ve dış denetimlerin destekleneceği, ürün ve çıktılarının ise kamuoyu tarafından izlenmesinin kolaylaşacağı değerlendirilmektedir.

GRAFİK 1.5

## Bütçe Uygulama Sonuçları



Kaynak: MEB 2016 Faaliyet Raporu

## II. GÖÇ VE EĞİTİM

### 2017’de Ne Oldu?

2011 yılında Suriye’de başlayan kriz sonrası Türkiye’ye olan göç devam etmiş, göç eden çocuklara yönelik örgün ve yaygın eğitim kapsamında pek çok faaliyet yürütülmüştür. Bu kapsamda;

- yabancıların eğitime erişimine ilişkin esaslar yeniden düzenlenmiş (bkz. *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi, Geçici Koruma Yönetmeliği*),
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) altında, göç dalgalarında eğitim ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi amacıyla “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” oluşturulmuş,
- okullaşma önündeki temel engellerden biri olan dil probleminin çözülmesi amacıyla Türkçe kursları açılmış,
- bir diğer engel olan sosyoekonomik kısıtlar karşısında ailelere maddi destek sağlanmış; Suriyeli öğretmenlere çalışma izni ve eğitim desteği verilmiş,
- sosyal uyumu kolaylaştırmak üzere rehberlik öğretmenleri ile sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere kapsayıcı eğitim konulu eğitimler verilmiş,
- AB ve UNICEF gibi uluslararası örgütlerce desteklenerek eğitime erişim, altyapısal ve finansal sorunları çözmek üzere plan, proje ve programlar hazırlanarak hayata geçirilmiştir.

2016-2017 eğitim öğretim yılında geçici koruma altındaki Suriyeliler, uluslararası koruma altında olanlar ve son dönemde vatandaşlık hakkı almış Türkçe dil becerisi yeterli olmayan temel eğitim

çağındaki öğrencilerin eğitime erişimi ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda ilgili tedbirlerin alınması konusunda tüm illerin valiliklerine yol haritalarını bildiren bir yazı gönderilmişti. Fiziki imkânların yeterli olması durumunda geçici eğitim merkezlerinde yeni ilkokulların açılması, değilse en yakın ilkokul ile ilişkilendirilmiş sınıfların oluşturulması; ortaokulların ise talep olması ve valiliklerce uygun görülmesi durumunda geçici eğitim merkezlerinde açılması veya en yakın ortaokulla ilişkilendirilerek sınıfların oluşturulması kararlaştırılmıştı. Anaokulları veya ilkokul birinci sınıflarda MEB’in öğretim programlarına geçilmesi, geçici eğitim merkezlerinin ara sınıflarındaki öğrencilerin MEB’e bağlı okullara geçişlerinin teşvik edilmesi, uyum sürecini kolaylaştırmak için yoğunlaştırılmış Türkçe dil öğretimine devam etmelerinin sağlanması, ihtiyaç duyulan derslerde ise yetiştirme kursu ve programlarının açılması planlanmıştı. 2017-2018 eğitim öğretim yılının başında Bakanlık yetkilileri tarafından yapılan açıklamalarda ise üç yıl içinde kademeli olarak geçici eğitim merkezlerinin kapatılacağı ve öğrencilerin resmi okullarda MEB’in öğretim programları ile eğitimlerine devam edecekleri duyurulmuştur. Bu kapsamda Suriyeli öğrencilerin kendi dil, kültür ve geleneklerinin eğitim öğretimi için öğretim programı çalışmaları başlatılmıştır.

2017’deki bir diğer önemli gelişme, UNICEF ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Kızılayı ve Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) arasında yapılan işbirliği doğrultusunda *Şartlı Eğitim Yardımı Programı*’ndan Suriyeli öğrencilerin de faydalandırılması olmuştur. Program kapsamında, 2017’nin ilk yarısında 56 bin Suriyeli öğrencinin yararlandırıldığı belirtilen yardımın, yılsonuna kadar 230 binden fazla Suriyeli ve diğer mülteci öğrencilere ulaşması öngörülmektedir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından paylaşılan verilere göre, Kasım 2017 itibarıyla 5.3 milyon kişi Suriye’de yaşanan kriz sebebiyle ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır. Türkiye bu kişilere geçici koruma statüsü sağlayarak Suriye’den ayrılan nüfusun yaklaşık %60’ına ev sahipliği yapmaktadır. 2015 yılında ise Suriye’yi terk eden nüfusun yaklaşık %42’si Türkiye’de bulunmaktaydı. Bugün Türkiye’deki söz konusu nüfusun %44,7’si 18 yaş altındaki çocuklardan oluşmakta, %31’i ise 5 ila 17 yaş aralığında yer almaktadır. Diğer bir deyişle; yaklaşık 1 milyon çocuğun eğitim sistemi içinde yer alması ve eğitim hakkını kullanması beklenmektedir.

Ekim 2017 sonu AFAD rakamlarına göre, Türkiye’deki Suriyeli nüfusunun yaklaşık %7,1’ini oluşturan 227 bin 997 Suriyeli ve buna ek olarak 6 bin 953 Iraklı sığınmacı, AFAD yönetimindeki geçici barınma merkezlerinde bulunmaktadır. Bu merkezlerde eğitim veren Türk öğretmen sayısı bin 13, Suriyeli öğretmen sayısı ise 12 bin 630 olarak açıklanmıştır (Tablo 1.2).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından paylaşılan rakamlara göre, Suriyeli nüfus içinde okul çağında bulunan çocuk oranında 2015’ten 2017’ye %3,2’lik bir düşüş yaşanmıştır. Ancak, çocukların toplam Suriyeli nüfus içindeki

oranı azalsa da, Türkiye’de eğitime erişim talep eden okul çağındaki çocuk sayısı artmıştır.

2017 yılı itibarıyla paylaşılan resmi verilere göre okul çağındaki mülteci çocukların önemli bir bölümü hala eğitime erişememektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün Eylül 2017 verilerine göre eğitim çağında olan Suriyeli nüfus 976 bin 200’dür. Resmi okullarda ise 314 bin 950 Suriyeli ve 35 bin 543 Iraklı öğrenci MEB’in öğretim programlarıyla eğitim görmektedir. Bu öğrencilere ilişkin sınıf seviyelerine göre okullaşma sayı ve oranlarına Tablo 1.3’de yer verilmiştir. Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamında olan mülteci çocukların ortaöğretimdeki okullaşma oranının okul öncesindeki okullaşma oranından daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum hem okul terklerinde önlemlerin artırılması, hem de maddi imkânların yetersizliğinin okul terklerinin en önemli sebebi olduğu göz önünde bulundurularak, çocukların çalışması sorununa odaklanılması gerektiğine işaret etmektedir. Kültürel entegrasyonun sağlanması, dil gelişimi ve akademik başarı için erken yaşta okullaşmanın desteklenmesi, bir önkoşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Entegrasyon, dil gelişimi ve akademik başarı aynı zamanda öğrencilerin daha uzun süreler eğitim sistemi içinde kalmasına etki eden olumlu faktörler olarak ön planda yer almaktadır. Ortaöğretimde ise çocuk işçiliğinin artması riski karşısında ailelerin maddi olarak ya da öğretim materyalleri, kıyafet, yemek, ulaşım gibi eğitim

TABLO 1.2

### Okullara Göre Mülteci Öğrenci Sayıları ve Okullara Göre Öğrenci Sayıları\*

Geçici Eğitim Merkezleri		Resmi Okullar		Açık Okullar	Toplam
253.513		350.493		8.597	612.603
Kamp Dışı	Kamp İçi	Kız	Erkek		
163.031	83.246	173.566	176.927		

\* 6.11.2017 tarihli YOBİS ve E-Okul Verileri

Kaynak: HBÖGM Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri- Kasım 2017



TABLO 1.3

## Okul Çağındaki Mülteci Çocukların Sınıf Seviyelerine Göre Okullaşma Sayı ve Oranları

Sınıf	E-Okul Kayıtlı Öğrenci	Geçici Eğitim Merkezi*	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam**	Yüzde (%)
Okul Öncesi (5 yaş)	25.665	7.672	33.337	33.337	93.791	35
1. Sınıf (6 yaş)	93.377	16.620	109.997	378.244	92.358	108 (net 98)
2. Sınıf (7 yaş)	66.456	17.541	83.997		89.198	
3. Sınıf	35.976	69.050	105.026		85.335	
4. Sınıf	27.866	51.358	79.224		84.340	
5. Sınıf	40.563	11.831	52.394	141.218	76.568	52
6. Sınıf	19.786	15.302	35.088		67.721	
7. Sınıf	10.002	19.707	29.709		64.486	
8. Sınıf	6.796	17.231	24.027		64.044	
9. Sınıf	14.001	4.013	18.014	59.804	61.434	23
10. Sınıf	5.795	6.196	11.991		62.852	
11. Sınıf	2.578	6.894	9.472		61.069	
12. Sınıf	1.628	9.503	11.131		73.004	
Lise Hazırlık Sınıfı	4	41	45			
Destekleme Sınıfı	0	470	470			
Yetiştirme Sınıfı	0	84	84			
Denklik	0	0	0			
Açık Okullar	8.597	0	8.597			
Toplam Öğrenci Sayısı	359.090	253.513	612.603	612.603	976.200	63

\* 6.11.2017 tarihli YOBİS ve E-Okul Verileri

\*\* Eylül 2017 Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Verileri

Kaynak: HBÖGM Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri- Kasım 2017

giderlerinin desteklenmesi konularına ilişkin stratejilerin uygulanması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Şartlı Eğitim Yardımı'na benzer program ve teşviklerin geliştirilmesi düşünülebilir.

Suriyeli öğrencilerin yıllara göre eğitime erişim oranları karşılaştırıldığında, ortaya iyimser bir tablo çıkmaktadır (Tablo 1.4). Üç yıl gibi kısa bir süre içinde Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranları iki katına çıkarılarak %30'dan %63'e ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra, cinsiyet temelinde geçtiğimiz yıllarda gözlemlenen farkın ortadan kalkmaya başladığı söylenebilir. HBÖGM'nin Kasım 2017 verilerine göre e-Okula kayıtlı öğrencilerin %49'u kız öğrencilerden, %51'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yabancı Kimlik Numarası olmayan, geçici oturma izni edinmemiş, ancak ilgili kurumca Yabancı Tanıtma Belgesi edinmiş Suriyeli öğrencilerin kayıt edildiği Yabancı Öğrenci Bilgi Sisteminde ise cinsiyet dağılımı hemen hemen

TABLO 1.4

## Yıllara Göre Türkiye’de Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranları\*

Yıllar	Resmi Okul	Resmi Okula Kayıtlı Toplam Öğrenci Oranı (%)	Geçici Eğitim Merkezi	Geçici Eğitim Merkezi Toplam Oranı (%)	Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı (%)
2014-2015	40.000	17,39	190.000	82,61	230.000	756.000	30
2015-2016	62.357	20,03	248.902	79,97	311.259	834.842	37
2016-2017	201.505	40,91	291.039	59,09	492.544	833.039	59
2017-2018**	359.090	59	253.513	41	612.603	976.200	63

\* 28.11.2017 tarihli YOBİS ve E-Okul Verileri

\*\* Açık okullar: 8.597 dâhil edilmiştir.

Kaynak: HBÖGM Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri - Kasım 2017

eşittir; buna göre erkek öğrenci sayısı 126 bin 822, kız öğrenci sayısı ise 126 bin 691 olarak kaydedilmiştir.

Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz Haziran 2017’de yaptığı açıklamalarda Suriyeli öğrenciler için 30’un üzerinde okul inşaatının yapıldığını belirtmiş, ayrıca 2019 yılına kadar bu sayının 105’e çıkarılmasının hedeflendiğini ifade etmiştir. Bu noktada artan öğrenci sayısının zorunlu kıldığı okul inşaatlarının ikili öğretimin sona erdirilmesi hedefine de çözüm olacak şekilde planlanması düşünülmelidir. Geçici eğitim merkezlerini kapatmak üzere Suriyeli öğrencilerin resmi okullara yönlendirilmesi yönündeki kararlar birlikte, özellikle toplumsal entegrasyon anlamında önemli bir yol katedilecektir. Ancak geçici eğitim merkezlerinden resmi okullara yapılan geçişin, öğrenciler için yeni bir alışma süreci anlamına geleceği unutulmamalı ve buna yönelik yeni uyum programları tasarlanmalı, var olanlar ise güçlendirilmelidir. Bunun yanı sıra, Türkçe ve alan derslerine yönelik destekleme ve yetiştirme kurslarını, ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için erişilebilir kılmak amacıyla yürütülen çalışmalara devam edilmelidir. Erişim önündeki engeller tespit edilerek ilave tedbirlerin uygulanması da, ayrıca düşünülmelidir. Okullardaki

PDR desteğinin yanı sıra, diğer öğrencilerin aktif olarak entegrasyon sürecini kolaylaştırmada pay sahibi olması için öğrenci etkinlikleri ile ortak çalışma ve oyun ortamları oluşturulabilir. Geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların eğitime erişimlerini desteklemek üzere başlatılan *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*’nin bu anlamda önemli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında 3 milyar Avroluk bütçeye sahip *Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler için Mali İmkân Anlaşması* çerçevesinde imzalanan sözleşmeyle, Suriyeli çocukların eğitim sistemine entegrasyonlarında Millî Eğitim Bakanlığının faaliyetlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Proje kapsamında, Türkçe ve Arapça dil öğretimi; telafi ve destekleme eğitimleri; PDR ve taşıma hizmetleri; güvenlik ve temizlik personeli ile kırtasiye, ders materyali ve/veya giyim desteği; öğretmen ve yönetici eğitimleri, ders materyali ile ölçme değerlendirme sistemi geliştirmeye kadar pek çok ihtiyaç alanında faaliyet göstermek üzere 300 milyon Avro değerinde doğrudan destek verilmiştir. Ocak 2016’da başlatılan *Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı* çerçevesinde, Eylül 2017 itibarıyla

bütçesi 1.6 milyar avroyu aşan 48 proje sözleşmesi yapılmış, devam eden faaliyetlere 838 milyon Avro aktarılmıştır.

Mevcut durumda Suriyeli nüfusun eğitime erişimi ana odakta yer alıyor gibi görünse de, eğitim sistemindeki öğrenci çeşitliliği oldukça fazladır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin Eylül 2017 rakamlarına göre 145 bin kişi Afganistan'dan, 140 bin kişi Irak'tan, 32 bin kişi İran'dan, 4 bin kişi ise Somali'den Türkiye'ye geçiş yapmıştır. Hangi statü kapsamında olursa olsun her sığınmacının aslında sosyal uyum temelinde, kapsayıcı ve nitelikli eğitime erişimini garanti altına alacak bir yapının inşa edilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Çeşitli eğitsel içeriklerle ve düzeylerde desteklenmesi gereken bu kitlenin farklı dil, din, etnik kökene sahip, farklı sosyoekonomik düzeylerde olan kişilerden oluştuğu göz önüne alınmak zorundadır. Buna paralel olarak Türkiye'de bulunan söz konusu kitlenin haklarını kullanabilmesi ve imkânlardan yararlanabilmesi için mevcut bilgilendirme faaliyetlerinin kampanyalaştırılarak daha büyük kitlelere ulaşacak şekilde yaygınlaştırılması, bilgi paketleri oluşturularak kolay erişilebilir hale getirilmesi, kısa vadede etki üretebilecektir. Bu konuda okul yöneticileri ve öğretmenler kritik rol oynayabilir. Okullaşma sayı ve oranlarının yanı sıra, sahadan sistematik olarak veri toplanması ve bu verilerin kamuoyuna açık tutulması, özellikle üçüncü sektörün ve özel sektörün sürece ve resmi kurumlara destek vermesini kolaylaştıracaktır. Zira resmi kurum ve kuruluşların yürüttükleri faaliyetler kapsamında detaylı verilerin toplanması ve süzülmesi ile ortaya çıkacak birikim, diğer kurum ve kuruluşların proje ve programlarının daha isabetli ve ihtiyaca yönelik olmasını sağlayacaktır.

### III. EĞİTİM SİSTEMİNDE TEFTİŞ VE DENETİM SİSTEMİ: MAARİF MÜFETTİŞLERİ VE BAKANLIK MAARİF MÜFETTİŞLERİNE İLİŞKİN GELİŞMELER

#### 2017'de Ne Oldu?

9 Aralık 2016 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* (No. 6764), teftiş ve denetim mekanizmalarında yapısal değişiklikler meydana getirmişti. Özetle bu değişikliklerden ilki "Rehberlik ve Denetim Başkanlığının" "Teftiş Kurulu Başkanlığı", "Hukuk Müşavirliğinin" ise "Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü" olarak yeniden adlandırılması idi. Bu kapsamda Teftiş Kurulu Başkanlığında 500 Bakanlık Maarif Müfettişinden oluşan yeni bir merkezi denetim ekibinin kurulması; taşra teşkilatındaki mevcut maarif müfettişlerinin ise il müdürlüklerine bağlı olarak inceleme ve araştırma rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapmaya devam etmesi kararlaştırılmıştı. Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin rehberlik ve denetimini sağlamak amacıyla gerekli görülen illerde Bakan onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezinin kurulabilmesi veya kaldırılabilmesi de, bu çerçevede düzenlenmişti. Bakanlık teşkilatında şube müdürü ve üst kadrolarda çalışan kişilerin, ilgili koşulları taşımaları ve mülakatta başarılı olmaları halinde Bakan onayı ile Bakanlık maarif müfettişi olarak atanabilmesi; maarif müfettişi ve maarif müfettiş yardımcısı kadrolarının boşalması durumunda ise hiçbir işleme gerek kalmadan ilgili kadroların iptal edilebilmesi için yasal altyapı sağlanmıştı.

2017 yılına gelindiğinde ilgili Kanun sonrasında teşkilat düzenlemelerinin yanı sıra, maarif müfettişi ve yardımcılarının atama, görev ve yetkileri ile sınavlara ilişkin usul ve esaslar, 20 Ağustos 2017’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*’nde belirlenmiştir. *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Mülakat ve Atama Kılavuzu* 14 Aralık 2016’da; şube müdürü ve üstü kadrolarda asaleten ve fiilen çalışanlar için oluşturulan *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Yazılı Sınav, Mülakat ve Atama Kılavuzu* ise 12 Ekim 2017 tarihinde yayımlanmıştır.



**Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEM-SEN), Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Mülakat ve Atama Kılavuzu’ndaki belirli maddelerin yürütmesinin durdurulması istemiyle 6 Ocak 2017 tarihinde Danıştay’a başvuruda bulunmuştur.**

Ancak Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEM-SEN), *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Mülakat ve Atama Kılavuzu*’ndaki belirli maddelerin yürütmesinin durdurulması istemiyle 6 Ocak 2017 tarihinde Danıştay’a başvuruda bulunmuştur. İlgili yürütmeye itiraz başvurusunda, Kılavuzun mevzuata ve normlar hiyerarşisine aykırı olması kapsamında usul hataları ile kılavuzdaki düzenleme esasları konu edilmiştir. Başvurunun “Mülakata Başvurabilecekler” başlığında eşitler arası farklı süreçlerin belirlenmiş olmasına; “Mülakata Başvuruya Engel Durumlar” başlığında yürürlükteki mevzuata aykırılığa; “Mülakat Yeri ve Mülakata Başvuru” başlığı altındaki

ölçütlerdeki belirsizliklere; “Mülakat Başvurularının İncelenmesi” ile “Mülakat Komisyonu Oluşumu ve Çalışması” başlıkları altında inceleme komisyonuna ve komisyondaki üyelerin özellik, sayı ve nitelikleri gibi kıstaslardaki belirsizliklere; “Mülakat Konuları ve Değerlendirme Ağırlıkları” başlığında değerlendirme sürecinin subjektif ve liyakati esas alan bir yapıdan uzak olmasına; “Mülakat Sonuçlarının Makama Sunulması ve Uygulama” başlığında bakanlık müfettişlerinin atama usulüne dair mevzuattaki çelişkili hükümlere ve son olarak başmüfettişlerin atama usullerindeki belirsizliklere işaret edilmiştir. 20 Haziran 2017 tarihli Danıştay Kararı (2017/42) ise başvuruya konu olan iki maddenin yürütmesinin durdurulması yönünde olmuştur. Disiplin cezası alan kişilerin maarif müfettişliğine başvuramayacağına ilişkin hükümler ile başmüfettiş atamasının nasıl yapılacağına dair düzenleyici hükümlere yer vermeyen iki maddenin yürütmesinin durdurulmasına karar verilmiştir. Karar akabinde Bakanlık, yeniden Bakanlık Maarif Müfettişi başvuru sürecini başlatmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

2010 yılındaki *5984 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*, 2011 yılındaki *652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK* ve son olarak 2014 yılındaki *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* ile gerçekleştirilen yeni düzenlemeler, eğitim sistemindeki teftiş ve denetim yapılanmasını derinden etkileyen değişiklikler getirmişti. Bu değişikliklerden en önemlisi kurumsal yapının dönüştürülmesi idi. Bu doğrultuda hem denetim ve rehberlik yapmakla görevli kadroların isimleri, hem de görev kapsamı ve yetkileri yeniden tanımlanmıştı. “Bakanlık müfettişi” ve “eğitim müfettişi” unvanları, “Bakanlık denetçisi” ve “il eğitim denetmeni” olarak yeniden düzenlenmiş; il bazlı bir denetim ve rehberlik ağının oluşması eğilimi ise, lise ve dengi okulların denetiminin de il

eğitim denetmenlerine verilmesiyle sonuçlanmıştı. Sonraki düzenlemelerde ise denetime yönelik iş ve işlemlerin maarif müfettişleri aracılığıyla yürütülmesine karar verilmiş, merkezdeki teşkilat yerini illerdeki maarif müfettişlerine bırakmıştı. Ancak 2016 yılının sonunda yapılan düzenlemeler- illerde tanımlanan görevlerin yeniden merkez teşkilatına bırakılması dolayısıyla- tekrar merkezleşmeye gidildiği yönünde yorumlanabilecek değişiklikler içermektedir. Bakanlık tarafından yapılan açıklamalar, yerelden denetim ilkesinin değiştirilerek yeni maarif müfettişlerinin merkezden yetkilendirilmesinin söz konusu olduğuna işaret etmiştir. Söz konusu açıklamalarda, düzenlemelere gerekçe olarak yerel düzeyde oluşabilecek risklerin en aza indirilmesi hedefi gösterilmiştir.



---

Teftiş ve denetim mekanizmasıyla ilgili sorunlar, son altı yıl içinde gerçekleştirilen düzenlemelerde ilgili iş ve işlemlerin tek çatı altında toplanması ve merkezleşmeye gidilmesi ile çözülmeye çalışılmaktadır.

---

Türkiye’de hala devamlılığı sağlanmış, bütüncül yaklaşımla tasarlanmış bir teftiş ve denetim sisteminin kurgulandığı söylenemez. Kurumsal karar alma süreçlerinin bir alışkanlığı olarak, teftiş ve denetim mekanizmasıyla ilgili sorunlar son altı yıl içinde gerçekleştirilen düzenlemelerde ilgili iş ve işlemlerin tek çatı altında toplanması ve merkezleşmeye gidilmesi ile çözülmeye çalışılmaktadır. Bu yöndeki yapılanma eğilimlerinin, bir kariyer mesleği olan maarif müfettişliğini özlük haklar bakımından ‘görece’ daha dengeli ve adil bir hale getirdiği söylenebilir. Ancak teftiş ve denetim sisteminin merkezleşmesi, maarif müfettişlerinin mevcut kadrolarının daraltılmasıyla ve sisteme yansıyacak olan olası sonuçlar ile birlikte düşünülmelidir. Nitekim maarif müfettişlerinin öncelikli görevlerinden birinin eğitim personeline rehberlik ve destek sunmak olduğu düşünüldüğünde, sistemde yer alan eğitim personelinin sayıca büyüklüğü de göz önünde bulundurularak planlamaya gidilmelidir. Yaklaşık 60 bin okul, 18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmenin olduğu bir sistemde, denetim ve rehberlik süreçlerinde nicel eksikliklerin olduğunu ve bu eksikliklerin doğal olarak denetim ve rehberlik faaliyetlerinin niteliğini etkilediği gözlemlenebilmektedir. Bu yapısal sorunların, öncelikle okullara doğru destek ve rehberlik sunabilecek bir anlayış geliştirilerek çözümlenmesi ve bu anlayışa dayalı olarak ortaya konacak uygun mevzuat düzenlemeleriyle ve mesleki statü iyileştirmeleriyle gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

## IV. OLAĞANÜSTÜ HALİN (OHAL) EĞİTİME ETKİSİ

### 2017'de Ne Oldu?

21 Temmuz 2016 tarihi itibarıyla ilan edilen OHAL'in eğitime yansımaları 2017 yılında da devam etmiştir. Fetullahçı Terör Örgütü'nün 15 Temmuz 2016 tarihindeki darbe girişimi akabinde pek çok öğretim kurumunun çalışma izni iptal edilmiş ve kapatılmış, eğitim personelinin ilişkisi kesilmiş ve görevden alınmıştır. 2016 yılının sonlarında 667 Sayılı KHK kapsamında kapatılan kurumlarda çalışan yönetici, eğitimci, öğretmen, uzman öğretici, usta öğretici ve diğer personelden oluşan 22 bin 474 eğitim personelinin çalışma izni iptal edilmiş, ancak 614'üne çalışma hakkı iade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz Ağustos 2017'de yaptığı basın açıklamasında, KHK ile ihraç edilen toplam öğretmen sayısının 33 bin 138'e ulaştığı bilgisini paylaşmıştır. Bu sayıların yanı sıra, 5 binin üzerinde akademisyen ve binin üzerinde idari personel kamu görevinden ihraç edilmiştir. Yılmaz, TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu'nda yaptığı bütçe sunuş konuşmasında 667 Sayılı KHK doğrultusunda kapatılan özel okul sayısının bin 65, özel öğretim kurumu sayısının 361, özel öğrenci yurdu sayısının 848 olduğunu açıklamıştır. Ayrıca, 2010 KPSS soruşturması kapsamında 2 bin 371 kişinin kamudan ilişkisinin kesildiği belirtilmiştir.

2017 Ocak-Haziran döneminde Teftiş Kurulu Başkanlığında da inceleme ve soruşturma işlemleri devam etmiştir. Bu kapsamda ilk altı aylık dönemde 71 inceleme, 80 soruşturma, 14 ön inceleme ve 19 suç duyurusu çalışması yapılmış; 9 bin 42 kişi hakkında inceleme, soruşturma ve ön inceleme, suç duyurusu raporu düzenlenmiş; 739 adet şikâyet dilekçesi alınmıştır. Yine bu dönemde Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, 9 bin 334'i kanun hükmünde kararname ile tesis edilen ihraç işlemlerine ilişkin olmak üzere, toplam 18 bin 79 adet davanın takibi gerçekleştirilmiştir.

### Değerlendirme ve Öneriler

Son iki yıllık dönemde yayımlanan KHK'larla birlikte kamudan ihraçların gerçekleştirilmesi ve çok sayıda kurumun kapatılmasının bir yansıması olarak eğitim sistemi içinde dalgalanmalar yaşanmıştır. Kapatılan özel öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 150 bin öğrenci diğer özel ve devlet okullarına nakil yaptırmış; görevden alınan ve çalışma izni iptal edilen öğretmen ve diğer eğitim personelinin yerine yeni atamalar ve görevlendirmeler gerçekleştirilmiştir. MEB 2016-2017 Eğitim İstatistiklerine göre, Türkiye'de örgün eğitimdeki özel öğretim kurumlarının sayısı 10 bin 53'tür, yani özel öğretim kurumlarının %10'undan fazlası, bu dönemde kapatılmıştır. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü verilerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında 777 yeni okul açılmıştır. Bunun yanı sıra, 33 binin üzerinde personelin çalışma izninin iptalinin gerçekleştirildiği, iki sene içinde toplamda 70 bine yakın personel alımı yapıldığı açıklanmıştır.

Darbe girişimi sonrasında hızla başlatılan hukuki işlem ve süreçler, OHAL döneminde gerçekleştirilmiştir. Bunun üzerine mağduriyetlerin giderilmesi amacıyla çalışma ilişkisi kesilen MEB personelinin Bakanlığa ve valiliklere başvurular gelmiştir. Valilikler bünyesinde oluşturulan komisyonlarda *millî güvenliğe tehdit oluşturan oluşum veya gruplara ya da terör örgütlerine üyeliği, iltisakı ve irtibatı olmadığı belirlenen personele* çalışma izin onayları geri verilmiştir. Devam etmekte olan ve ileriki dönemde başlaması olası adli işlemlerde hak mağduriyetlerine yol açılmadan veya var olan hak mağduriyetlerinin giderilmesi için adil, şeffaf ve tarafsız bir yargılama süreci yürütülmelidir.



## V. MÜDÜR VE MÜDÜR YARDIMCILARI İLE İLGİLİ GELİŞMELER

### 2017’de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin görevlendirilmelerine ilişkin usul ve esasları belirlemek üzere *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği* 22 Nisan 2017 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik kapsamında, ikinci görev olarak görevlendirilecek müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarında aranacak şartlar, değerlendirme komisyonlarının oluşumu, görevleri ve çalışma usulleri, değerlendirme kriterleri ile yöneticilerin görevlendirilmesine ilişkin detaylar düzenlenmiştir. *2017 Yılı Eğitim Kurumlarına Görevlendirme Kılavuzu* ise 25 Nisan 2017’de kamuoyuyla paylaşılmıştır.



Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 22 Nisan 2017 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlarda önceden müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak bulunurken, yeni düzenlemeyle ilgili şart “*Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak*” şeklinde yeniden tanımlanmıştır. Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı görevlendirmelerinde ihtiyacın üç katı kadar adayın değerlendirmeye alınması şartı bulunmakla birlikte, bu oran sağlanamadığında, adaylık dâhil öğretmen olarak görev yapılan yıl sayısının ikiye düşürülmesi kriteri getirilmiştir.

Komisyonlara ilişkin en önemli değişiklik yazılı sınavların kaldırılması olmuştur. Önceki düzenlemedeki yazılı sınav yerine, “Yönetici Değerlendirme Formu”nun kullanılması kararlaştırılmıştır. Değerlendirme formu kapsamında eğitimler, ödüller, cezalar ve hizmetler olmak üzere dört başlık altında puanlama yapılacaktır. Eski düzenlemedeki yazılı sınav konuları ve ağırlıkları ise şu şekildeydi; Türkçe-dil bilgisi %10, genel kültür %10, resmî yazışma kuralları %4, halkla ilişkiler ve iletişim becerileri %4, okul yönetimi %4, yönetimde insan ilişkileri %4, okul geliştirme %4, eğitim ve öğretimde etik %5, Türk idare sistemi ve protokol kuralları: %5, mevzuat %50. Sözlü sınav konuları arasındaki mevzuat; analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti; temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi; muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti ile genel kültür başlıkları korunmuş, ancak bunların yanı sıra “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” başlığı eklenmiştir. Sözlü sınav için boş bulunan eğitim kurumu sayısının üç katı aday sözlü sınava çağılmakta, 60 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılarak tercih hakkı kazanmaktadır. Bu çerçevede görevlendirmeler, Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden verilen değerlendirme puanı ile sözlü sınav puanının aritmetik ortalaması alınarak, puan üstünlüğüne göre gerçekleştirilmektedir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının en geç on iş gününde il MEM’ler tarafından duyurulması kararlaştırılmış; itiraz süresi ilk on gün olarak belirlenmiş, itiraza yönelik il MEM kararı için ise en fazla beş günlük süre tanınmıştır.

Diğer bir değişiklik ise yönetici görevlendirmelerinde esas alınacak hususlar kapsamındadır. Eski düzenlemede anaokullarının müdür yardımcılarında en az birinin okul öncesi alan öğretmenleri veya çocuk gelişimi ve eğitimi alanından olması kriteri vardı. Ancak yeni düzenlemede çocuk gelişimi ve eğitimi alanı çıkarılmış, yalnızca okul öncesi alanı bırakılmıştır. Yöneticilik görevlerinden, aile birliği, can güvenliği,

sağlık durumu mazeretlerine bağlı yer değiştirenler, bir üst yönetim göreviyle görevlendirilenler ve 25 inci maddenin dördüncü ve beşinci fıkraları ile 28 inci maddenin ikinci fıkrasına göre öğretmenliğe atanmalar hariç olmak üzere, dört yıllık görev süreleri dolmadan herhangi bir nedenle istekleri üzerine yöneticilik görevinden ayrılanlar, ayrıldıkları tarihten itibaren değerlendirme başvuru tarihinin son günü itibarıyla aradan bir yıl geçmeden yönetici olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunamayacaktır.

İlgili düzenlemeler doğrultusunda 2017'de görev süresi dolan yöneticilerin belirlenmesi ve ilgililere duyurulması ile başlayan süreç, yönetici pozisyonunda açık kadro bulunan eğitim kurumlarının ilanı, değerlendirme ve tercih süreçlerinin gerçekleştirilmesi, ardından da görevlendirmelerin yapılması ile tamamlanmıştır.

### Değerlendirme ve Öneriler

Eğitim kurumları yöneticilerine dair dönüşüm süreci, 2014 yılında MEB bünyesinde okul müdürü olarak görev yapmakta olan kişilerden dördüncü yılını dolduranların değerlendirmeye alınmasıyla başlamış, 75 puan barajının altında kalanların ise yerleri değiştirilmiştir. Söz konusu puanlamada ilçe MEM'lerin yanı sıra öğretmen, öğrenci ve veli gibi paydaşların görüşlerinin de dâhil edildiği bir değerlendirme yapılandırılmış, fakat nihai kararı belirleyecek ağırlık millî eğitim müdürlerine verilmiştir. Değerlendirmeye tabi olan kurum yöneticilerinden bazılarının değerlendirme sürecinde nesnel ölçütlerin kullanılmadığına ilişkin iddiaları doğrultusunda konu mahkemeye taşınmış, mahkeme ise yürütmeyi durdurma kararı almıştı. Karar sonrasında ise 6 Ekim 2015 tarihli *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları*

*Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik* düzenlenmişti. Bu Yönetmelik'te en fazla dikkat çeken husus, 10 Haziran 2014 tarihli *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik*'teki yazılı sınavın kaldırılması idi. Ancak sürecin objektif işlemeyeceği ve yanlış kararlar alınabileceği gerekçesi ile kamuoyunda yaşanan tartışmaların ardından, 2015'te yazılı sınavlar geri getirilmiş, değerlendirme formundaki beceri odaklı, ancak ölçme değerlendirmesi subjektif olabilecek kriterler yerini adayların çalışma süresi, eğitim düzeyi gibi maddelerin bulunduğu demografik bilgi formuna bırakmıştı. Bu kapsamda yazılı sınav komisyonunun Bakan onayıyla görevlendirilecek Müsteşar, Müsteşar Yardımcısı veya İnsan Kaynakları Genel Müdürünün başkanlığında; iki daire başkanı, bir hukuk müşaviri veya maarif müfettişi, bir il millî eğitim müdürü veya ilçe millî eğitim müdüründen oluşması kararlaştırılmıştı. Yazılı sınav komisyonunun görevleri arasında ise (a) yazılı sınavın Bakanlıkça veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığına yaptırılmasına karar vermek ve sınav tarihini belirlemek, yazılı sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, yazılı sınavların yapılması ve değerlendirilmesini sağlamak; (b) yazılı sınav sonuçlarının duyurulmasını sağlamak; (c) yazılı sınava ilişkin itirazların sonuçlandırılmasını sağlamak ve (ç) yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlamak bulunuyordu. Tüm bu gelişmelerin ardından, 22 Nisan 2017 tarihli *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği* ile yazılı sınav tekrar kaldırılmıştır. İhtiyaçlar ve uygulamada yaşanan sorunlar doğrultusunda yürürlüğe konulan yazılı sınavın iptali, süreçte tekrar başlangıç noktasına döndüğünü göstermektedir. Önceki örneklerden hareketle, sözlü sınavların yeni davalara tekrar konu olacağı rahatlıkla öngörülebilir.





22 Nisan 2017 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği ile yazılı sınav tekrar kaldırılmıştır. İhtiyaçlar ve uygulamada yaşanan sorunlar doğrultusunda yürürlüğe konulan yazılı sınavın iptali, süreçte tekrar başlangıç noktasına dönüldüğünü göstermektedir.

Bilindiği üzere eğitim kurumları yöneticileri öğrenme üzerinde doğrudan etki üretememektedir. Ancak bu görevde bulunan kişilerin eğitim öğretim süreçlerinin işleyişine ilişkin kolaylaştırıcılığı, öğrenme ürün ve çıktılarında gelişim kaydedilmesine ve iyileştirmelerin gerçekleştirilebilmesine imkân sağlamaktadır. Bu kapsamda okul yöneticileri, öğretimin niteliğinin geliştirilmesi için gerekli desteğin sağlanmasında, kaynakların etkili kullanımıyla hem öğretim süreçlerinde hem de insan kaynakları ve okul iklimi gibi okulun ve eğitimin doğasında verimli ve etkili çözümlerin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yöneticilerin görev alanları, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara yapıcı çözüm önerileri geliştirmekten tüm paydaşları desteklemeye, okul ve eğitim için hedefler oluşturmaktan “nitelikli bir okul” tasarımını gerçekleştirecek vizyon ve yol haritası oluşturmaya kadar pek çok alana uzanmaktadır. Bu noktada eğitim yöneticilerinin bilgi, beceri ve deneyimleri üstlenilecek olan görevin yerine getirilmesinde kritik bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla ilgili görevlere seçimlerinin nitelikli, kapsamlı ve liyakate dayalı olmasını garanti altına alacak yöntemlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu konuda gerçekleştirilen son üç yönetmelik değişikliğinin, bahsi geçen kriterlerin sağlanmasını tam anlamıyla yerine getirdiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Eğitim yöneticilerinin rolünü yalnızca idari göreve

indirgemeyen bir anlayışa dayalı olarak ortaya konacak ve yüksek performanslı eğitim liderlerinin seçimini sağlayacak bir ölçme değerlendirme sistemi, mevcut araçlarda yapılacak düzenlemelerle çok boyutlu bir değerlendirme sistemi olarak hayata geçirilebilecek niteliktedir.



Yazılı sınavlar, hâlihazırda nesnellik ve tarafsızlığın hangi ölçüde sağlanabildiğine dair soru işaretlerine kayıt altına alınmış yanıtlar sunabilmesi bakımından hem uzmanlar, hem de kamuoyu tarafından oldukça önemsenmektedir.

Yazılı sınavlar, hâlihazırda nesnellik ve tarafsızlığın hangi ölçüde sağlanabildiğine dair soru işaretlerine kayıt altına alınmış yanıtlar sunabilmesi bakımından hem uzmanlar, hem de kamuoyu tarafından oldukça önemsenmektedir. Bununla birlikte, daha önceki uygulamalarda yazılı sınav sorularının niteliği ve ölçüm kapasitesine dair eleştiri yöneltilebilecek pek çok boyut bulunmaktadır. Bu bağlamda sunulabilecek ilk öneri, bilgi, beceri ve deneyimleri yansıtmaya izin veren, işleyişle ilgili günlük yaşam problemlerini çözebilme kapasitesini ölçmeyi sağlayan sorulardan oluşan bir yazılı sınav uygulamasının hayata geçirilmesidir. Bu anlayışla tasarlanan nitelikli sorular, kâğıt üzerinde “yeterli” görünen bir adayın okul içinde ne yapabileceğine dair potansiyelini ve vizyonunu daha net bir şekilde ortaya koyabilecektir. 2014 yönetmeliğinde uygulanması öngörülen değerlendirme formunda yer alan ve birçok eğitim paydaşına<sup>1</sup> değerlendirme

<sup>1</sup> İl MEM Müdürü, İnsan Kaynaklarında Sorumlu İlçe MEM Şube Müdürü, değerlendirilecek eğitim kurumunda sorumlu İlçe MEM şube müdürü, eğitim kurumundaki en kıdemli öğretmen ile kıdemi en az olan öğretmen, öğretmenler kurulunca seçilecek iki öğretmen, okul aile birliği başkanı ve başkan yardımcısı, öğrenci meclisi başkanı.

kriteri olarak sunulan- sınırlı da olsa- uygulamada ihtiyaç duyulan beceri ve yeterlikler, ayırt edici sorulardan oluşturulmuş bir yazılı sınav ile sınanabilir; bu sayede nesnellik ve tarafsızlık ilkeleri korunabilir. Paydaşların görüş ve değerlendirmeleri de benzer kriterler üzerinden puanlanabilir ve nihai not içindeki ağırlığı yaklaşık %10 civarında tutularak kullanılabilir. Şu anda uygulamada olan demografik bilgi formu ile sözlü sınav da, değerlendirmenin diğer iki ayağını oluşturmaya devam edebilir. Ancak sözlü sınavlarla ilgili hem teknik, hem de uygulanma şekline kaynaklı olarak hala varlığını koruyan sorunlar, çözüme kavuşturulmalıdır. Sözlü sınav notunun aritmetik ortalamadaki ağırlığını düşürmek, bu çerçevede anlamlı olacaktır. Yüz yüze görüşmelerin asıl odağı olarak bilgi ve beceri ölçümünden ziyade (elbette tamamen dışlanacağı anlamına gelmemektedir), kişisel özellikler ve görev yatkınlığına dayalı bir değerlendirmenin işlevselleştirilmesi düşünülmelidir. Mülakatlarda siyasi veya kişisel yakınlıklar sebebiyle iltimas geçmek gibi etik sorunların mülakata giren aday ve mülakatı gerçekleştiren kişilerce önüne geçilmesini beklemenin fiili durumda bir karşılığı bulunmamaktadır. Alınması gereken önlemler kişiler seviyesinde değil, sistem seviyesindedir. Diğer bir deyişle, asıl çözüm kişilerin bahsi geçen tarzda karar alımlarının ve davranışlarının önünü alacak nitelikte yasal bir düzlemin ve uygulama sistematığının oluşturulmasıdır. Ayrıca cezai işlemler net tanımlanmalı, çıkar çatışmaları için -sadece adayın ikincil derece yakınlarının komisyon dışında bırakılmasının ötesinde- denge denetleme yapısının kurulması sağlanmalıdır. Komisyonlar

ise, (sözlü sınav anına kadar adayın ve komisyon üyelerinin birbirlerini bilmediği) çift körleme yöntemiyle yürütülebilir ve yakın illerden de komisyon üyelerinin seçilmesi kurulabilir.



Mülakatlarda siyasi veya kişisel yakınlıklar sebebiyle iltimas geçmek gibi etik sorunların mülakata giren aday ve mülakatı gerçekleştiren kişilerce önüne geçilmesini beklemenin fiili durumda bir karşılığı bulunmamaktadır. Alınması gereken önlemler kişiler seviyesinde değil, sistem seviyesindedir.

Kısa vadede bir çözüm önerisi olarak yukarıda sunulan bu yöntem, orta ve uzun vadede okul yöneticilerinin denetim ve rehberlik hizmetleri için yetiştirilmesini de içine alan bir çerçeveye tamamlanmak zorundadır. Bu kapsamda, bir yandan eğitim yöneticilerinin nitelik, yeterlik, görev ve sorumlulukları net bir şekilde tanımlanmalı, diğer yandan da bu kadrolarda görev almak için bürokrasiyi baz alan yönetici atamalarından ziyade uzmanlığa, eğitime, veriye ve performans ölçütlerine dayalı bir yapı tasarlanmalıdır. Orta ve uzun vadede eğitim kurumları yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi, ikinci görev olmaktan çıkarılması, eğitim ve yeterlilik ön koşullarının oluşturulması için çalışmaların başlatılması, bu kapsamda önem arz etmektedir.

## VI. TÜRKİYE MAARİF VAKFI

### 2017’de Ne Oldu?

28 Haziran 2016 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 6721 Sayılı Türkiye Maarif Vakfı Kanunu ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı ile ilgili en önemli gelişme, 17 Ağustos 2017’de Resmi Gazete’de yayımlanan Türkiye Maarif Vakfına, Genel Bütçeden ve İlgili Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Kaynak Aktarılması Hakkında Karar’a ilişkindir. Söz konusu kararın amacı, vakfın kuruluş amacına paralel olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

*Yurt dışında insanlığın ortak birikim ve değerlerini esas alarak örgün ve yaygın eğitim hizmetleri vermek ve geliştirmek amacıyla okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar tüm eğitim süreçlerinde burslar vermek, okullar, eğitim kurumları ve yurtlar gibi tesisler açmak, yurt içi de dâhil olmak üzere bu kurumlarda görev alabilecek öğretmenleri yetiştirmek, bilimsel araştırmalar ve araştırma-geliştirme çalışmaları yapmak, yayınlar yapmak ve metotlar geliştirmek ve faaliyet gösterdiği ülkenin mevzuatına uygun diğer eğitim faaliyetlerini yürütmek için 17/6/2016 tarihli ve 6721 sayılı Kanunla kurulan Türkiye Maarif Vakfına, genel bütçeden ve ilgili kamu kurum ve kuruluşlarından aktarılacak kaynak tutarının belirlenmesidir.*

İlgili karar kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden 241 milyon TL’lik kaynak, Türkiye Maarif Vakfına aktarılmıştır.

### Değerlendirme ve Öneriler

2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfının amacı, özetle, örgün ve yaygın eğitim kapsamında eğitim öğretim kurumları açmak ve eğitim öğretim süreçlerini ve altyapılarını destekleyecek faaliyetlerde bulunmaktır (Detaylar için bkz. TEDMEM 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu).

Asıl odağı yurt dışında faaliyet göstermek olan Vakfa kuruluş aşamasında 1 milyon TL’nin aktarılmasına kuruluş kanununda yer verilmiş ve 3 Ekim 2016 tarihli, 8114 Sayılı Yazı doğrultusunda Vakfa 90 milyon TL daha aktarılmıştı.



Türkiye, buldukları ülkelerin eğitim bakanlıklarına ve/ya otoritelerine ve mevzuatına bağlı olarak faaliyet gösteren yurtdışındaki kurumlardan FETÖ/PDY bağlantılı olanları kapatmak üzere diplomatik girişimlere odaklanmış, Türkiye Maarif Vakfının ise bu kurumları devralması hedeflenmiştir.

Yurt dışında açılan okulların bir bölümü T.C. Büyükelçilikleri bünyesinde ve MEB denetiminde faaliyet gösteren eğitim öğretim kurumları iken, bir bölümü de buldukları ülkelerin eğitim bakanlıklarına ve/ya otoritelerine ve mevzuatına bağlı olarak yürütülen eğitim öğretim kurumlarıdır. 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında Türkiye, buldukları ülkelerin eğitim bakanlıklarına ve/ya otoritelerine ve mevzuatına bağlı olarak faaliyet gösteren yurtdışındaki kurumlardan FETÖ/PDY bağlantılı olanları kapatmak üzere diplomatik girişimlere odaklanmış, Türkiye Maarif Vakfının ise bu kurumları devralması hedeflenmiştir. Temmuz 2017’de yayımlanan 2017 Yılı Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu’nda belirtildiği üzere Somali, Gine, Sudan, Tayland, Pakistan, Moldova, Senegal, Moritanya, Kazakistan’a ziyaretler gerçekleştirilmiş, söz konusu ülkelerde FETÖ adına faaliyet gösteren okullara el konulması ve bu okulların Türkiye Maarif Vakfına devredilmesiyle ilgili olarak Bakanlık ve Türkiye Maarif Vakfı yetkililerince çalışmalar yapıldığı ifade edilmiştir. Şubat 2017’de kamuoyuna yansıyan verilere göre, Avustralya kıtasında

FETÖ'ye ait 15, Amerika kıtasında 9 ülkede 150, Afrika kıtasında 36 ülkede 106, Avrupa'da 35 ülkede 175, Asya'da 32 ülkede 242 olmak üzere 113 ülkede toplam 688 okul bulunmaktadır.

Ayrıca Eylül 2017'de paylaşılan veriler kapsamında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Vakfın faaliyette bulunduğu okul sayısının 49'a ulaştığı, Afrika'daki beş ülkede bulunan FETÖ ile irtibatlı okulların devir işlemlerinin tamamlandığı, 14 ülke ile okulların devralınması için mutabakat sağlandığı, yedi ülke ile müzakerelere devam edildiği aktarılmıştır.

Türkiye'nin hakkında doğrudan karar alma ve/ya kapatma yetkisi olmayan yurtdışındaki bu kurumları, diplomatik ilişkilerle Türkiye Maarif Vakfı üzerinden tek bir kurum altında toplama çabası denetim merkezli bir strateji olarak değerlendirilebilir.



Türkiye Maarif Vakfına aktarılan bütçenin ve kaynakların kullanımının, mali denetim kapsamında değerlendirilmesi, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri gereği aktarılmış olan bütçelerin ne için, nerede ve nasıl kullanıldığının kamuoyuna açık olarak sunulması gerekmektedir.

Vakfa aktarılan bütçeler ise tartışılması gereken bir diğer konudur. Tekrar etmek gerekirse; kuruluş aşamasında kanunla karar verilerek Vakfa 1 milyon TL, sonrasında ise 90 milyon TL bütçe aktarılmıştı. Son olarak 2017 yılında aktarılan 241 milyon TL'lik bütçe büyüklüğü, öncekilerle kıyaslandığında oldukça çarpıcıdır. 2016 yılından itibaren Türkiye Maarif Vakfı hakkında verilen beş soru önergesinden yalnızca biri yanıtlanmıştır. Yanıtlanan soru önergesinde Vakfa aktarılan kaynağın ne şekilde kullanıldığına ilişkin olarak "Türkiye Maarif Vakfına, personel giderleri, mal ve hizmet alım giderleri ile sermaye giderlerini karşılamak amacıyla ödenek ayrılmıştır." açıklamasına yer verilmiştir. Bu açıklama, soru önergelerinde harcama kalemleriyle ilgili oluşan pek çok soruyu yanıtlamadığı gibi, harcama kalemlerinin dağılımı ve içeriğine ilişkin de bilgi vermemektedir. Bu noktada, Vakfa aktarılan bütçenin ve kaynakların kullanımının, söz konusu kaynakların kamu kaynağı olması nedeniyle, mali denetim kapsamında değerlendirilmesi, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri gereği aktarılmış olan bütçelerin ne için, nerede ve nasıl kullanıldığının kamuoyuna açık olarak sunulması gerekmektedir.

Öte yandan Türkiye Maarif Vakfı ile farklı kurum ve kuruluşlar arasında protokoller imzalandığı kamuoyuna ve verilen soru önergelerine yansımıştır. Fakat imzalanan protokollerin hangi kurum ve kuruluşlarla, hangi amaçlar doğrultusunda imzalandığına ilişkin herhangi bir bilgiye erişilememiş, konuyla ilgili soru önergesi ise yanıtlanmamıştır.

**KAYNAKÇA**

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Raporu. <https://goo.gl/g4W7Y2> adresinden erişildi.

Kalkınma Bakanlığı. (2016). Orta vadeli program: 2017-2019. <https://goo.gl/JwA3ZL> adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). 2017 Yılı Bütçe Sunuşu (TBMM Genel Kurulu). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://goo.gl/35xTdC> adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2016 Faaliyet Raporu. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://goo.gl/kefb4v> adresinden erişildi.

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Resmi Gazete Sayı:28615 (2013). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 2014/21 Sayılı Genelge. Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Sayı:10230228/235/4145933. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html) adresinden erişildi.

2014/6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014) Resmi Gazete Sayı: 29153. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm> adresinden erişildi.

UNHCR. (2017). Syria Regional Refugee Response. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> adresinden erişildi.

AFAD. (2017). Geçici Barınma Merkezleri (30 Ekim 2017). [https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/30\\_10\\_2017\\_Suriye\\_GBM\\_Bilgi\\_Notu.pdf](https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/30_10_2017_Suriye_GBM_Bilgi_Notu.pdf) adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. <https://goo.gl/kM2GyA> adresinden erişildi.

3RP (2017). 2017 PROGRESS REPORT. Regional Refugee & Resilience Plan 2017-2018 in response to the Syria Crisis. <https://goo.gl/KmLQuZ> adresinden erişildi.

6764 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete Sayı: 29913. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm> adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, Resmi Gazete Sayı: 30160. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm> adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Mülakat ve Atama Kılavuzu. Teftiş Kurulu Başkanlığı. <https://goo.gl/mRxJoh> adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Yazılı Sınav, Mülakat ve Atama Kılavuzu. Teftiş Kurulu Başkanlığı. [http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2017/KILAVUZ\\_sube\\_mud.docx](http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2017/KILAVUZ_sube_mud.docx) adresinden erişildi.

5984 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. T. C Resmi Gazete Sayı: 27610. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100613-2.htm> adresinden erişildi.



- 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. T. C Resmi Gazete Sayı: 28054. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden erişildi.
- 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. . T. C Resmi Gazete Sayı: 28941. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden erişildi.
- Bozak, A. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşler. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2017 Cilt: 14, Sayı: 38, s. 90-110.
- Olağanüstü Hal Kapsamında Alınan Tedbirlere İlişkin Kanun Hükmünde Kararname, KHK No: 667, Resmi Gazete Sayı: 29779 (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160723-8.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Yılı Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu. Strateji Geliştirme Başkanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_10/11104147\\_2017\\_KMDBR\\_14.08.2017\\_11.15.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/11104147_2017_KMDBR_14.08.2017_11.15.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, Resmi Gazete Sayı: 30046. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Yılı Eğitim Kurumlarına Görevlendirme Kılavuzu. İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. [http://ikgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_04/25094157\\_2017\\_YILI\\_EYYTYM\\_KURUMLARINA\\_YYNETYCY\\_GYREVLENDYRME\\_KILAVUZU.pdf](http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/25094157_2017_YILI_EYYTYM_KURUMLARINA_YYNETYCY_GYREVLENDYRME_KILAVUZU.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 29494. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006-2.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 29026. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140610-7.htm> adresinden erişildi.
- 6721 Sayılı Türkiye Maarif Vakfı Kanunu, Resmi Gazete Sayı: 29756. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/06/20160628-17.htm> adresinden erişildi.
- Türkiye Maarif Vakfına, Genel Bütçeden ve İlgili Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Kaynak Aktarılması Hakkında Karar. (2016). Resmi Gazete Sayı: 29862. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161019-10.pdf> adresinden erişildi.
- Türkiye Maarif Vakfına, Genel Bütçeden ve İlgili Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Kaynak Aktarılması Hakkında Karar. (2017). Resmi Gazete Sayı: 30157. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170817-14.pdf> adresinden erişildi.





## BÖLÜM 2

---

# Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Dr. Sabiha Sunar



tedmem



## I. FATİH PROJESİ

### 2017'de Ne Oldu?

Projenin 2017 yılında geldiği noktayı anlayabilmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 Yılı Bütçe Sunuş Raporu, MEB 2017 Yılı Performans Programı, MEB 2017 Yılı Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu, MEB 2016 Faaliyet Raporu gibi üst politika belgelerinin yanı sıra Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) soru önermeleri, FATİH Projesi web sayfası, Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) web sayfası ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) web sayfası kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Şubat 2017'de yayımlanan MEB 2016 Faaliyet Raporu'nda projenin 2016 yılı sonu itibarıyla geldiği nokta şöyle özetlenmektedir:

- 2016 yılında 6904 okulun ağ altyapısı kurulumları tamamlanmıştır. Altyapısı kurulan toplam okul sayısı 14.154'dür. 5276 okulda fiber internet erişimi sağlanmıştır.
- 10.600.000 adet tablet bilgisayar seti temini için ihale süreci devam etmektedir.
- 432.288 adet etkileşimli tahta ve 41.996 adet A3 ve A4 çok fonksiyonlu yazıcı kurulumu tamamlanmıştır.
- 54.000 okul Coğrafi Karar Destek Sisteminde tanımlanmıştır.
- 11.881 adet tablet bilgisayar seti dağıtılmıştır.
- 275.573 öğretmene hizmet içi eğitim verilmiştir.

2016 yılında projenin başlama tarihinden itibaren dağıtılan tablet bilgisayar sayısı 1.437.800 olarak ifade edilmiştir. 2016 yılı için 2.500.000 tablet bilgisayar dağıtımı planlandığı ancak olağanüstü hal durumu nedeniyle ihalenin gerçekleştirilemediği; toplamda 11.881 adet tablet dağıtımı yapıldığı belirtilmiştir.

2016 yılı hedeflerinde aksaklık yaşanmasının gerekçeleri olarak "15 Temmuz süreci, Faz III için ihale

yapılamaması, FATİH Kanunu'nun süresinin dolması, yeni Kanun'un Aralık 2016'da çıkması, hizmet alım modeli ile ilgili çalışma yapılamaması, 10.6 milyon adet tablet alım ihalesinde komisyon üyelerinin asil ve yedek üyelerinin tamamına yakınının kurumdan ayrılması" (MEB, 2017, s.123) gösterilmiştir.

MEB 2016 Faaliyet Raporu'nda 2017 yılına kaydırılan hedeflere de yer verilmiştir Faz III kapsamında yeni bir veri merkezinin kurulması, e-öğrenme materyalleri üretimine yönelik geniş katılımın sağlanabilmesi için 20 ayrı ilde EBA Stüdyolarının kurulması bu hedefler arasında yer almaktadır.

Kasım 2016'da yayımlanan MEB 2017 Yılı Performans Programı'nda EBA için 41.852.833 TL, FATİH Projesi için 990.632.558 TL kaynak ayrılmıştır. 2017 yılı için belirlenen hedefler ve göstergeleri Tablo 2.1'de yer almaktadır.

**TABLO 2.1**

### MEB 2017 Yılı Performans Programı'nda FATİH Projesine İlişkin Yer Alan Hedefler

	Performans Göstergeleri	2017
1	Hedeflenen okullardan internet altyapısı, tablet veya etkileşimli tahta kurulumu tamamlananların oranı (%)	74
2	İnternet alt yapısı yenilenen okul/kurumlara çekilen uç sayısı.	202.000
3	Öğrenci ve öğretmenlere dağıtılan toplam tablet bilgisayar sayısı.	1.500.000
4	Okullara kurulan etkileşimli tahta sayısı	100.000
5	Projeye yönelik akademik nitelikte gerçekleştirilen araştırma sayısı	2
6	FATİH Projesi kapsamında eğitime alınan öğretmen sayısı.	233.640
7	FATİH Projesi sistem güvenliği için yazılım ve donanım temini	1
8	FATİH Projesi kapsamında katılım sağlanan etkinlik sayısı	16

Kaynak: MEB 2017 Yılı Performans Programı, 2016, s. 186



Aralık 2016'da yayımlanan *MEB 2017 Yılı Bütçe Sunuş Raporu*'nda okullara 100.000 adet etkileşimli tahta kurulması hedefine yer verilmiş, 2.500.000 adet tablet bilgisayar dağıtımı çalışmalarına devam edildiği bilgisi paylaşılmıştır (s.143).

Millî Eğitim Bakanı Sayın İsmet Yılmaz'ın TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu'nda gerçekleştirdiği 2018 yılı bütçe sunuşunda<sup>1</sup> ve 5 Kasım 2017'de yaptığı açıklamalarda<sup>2</sup> paylaştığı veriler 2017 yılında projeye ilişkin hedeflere ulaşılma konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Bakan Yılmaz 432 bin akıllı tahta dağıtıldığını, bu hedefin tamamlanma oranının %59 olduğunu ifade etmiş; projenin başladığı 2011 yılından beri dağıtılan tablet sayısının yaklaşık 1,5 milyon olduğunu, bu hedefin tamamlanma oranının ise %20 civarında olduğunu belirtmiştir. Bu verilerin 2016 yılı sonu verileriyle aynı olduğu görülmektedir.

Bakanlık yetkililerinin yaptıkları açıklamalarda<sup>2,3</sup> 2017 yılında FATİH Projesi'nde strateji değişikliğine gidildiği bilgisi yer almaktadır. Buna göre “mal alımı” modelinden “hizmet alımı” modeline geçilmesi ve projenin devam eden süreçte bölgeler üzerinden ilerlemesi planlanmaktadır. Her bölgede projeye ilgili işleyiş ve sorumluluğun iletişim operatörlerine bırakılacağı, süreçle ilgili ihalelerin ise Aralık 2017'de tamamlanacağı belirtilmiştir.



FATİH Projesi'nde “mal alımı” modelinden “hizmet alımı” modeline geçilmesi ve projenin devam eden süreçte bölgeler üzerinden ilerlemesi planlanmaktadır.

<sup>1</sup> <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-sunum-yapti/haber/14898/tr>

<sup>2</sup> <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-aa-editor-masasinda-ortaogretme-geciste-yeni-uygulamayi-acikladi/haber/14882/tr>

<sup>3</sup> <http://www.hurriyet.com.tr/meb-mustesari-tek-in-250-binden-fazla-akilli-tahta-ihciyac-i-var-40664769>

Hatırlanacağı üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okulların internet erişim hizmetleri ve ağ altyapısının sağlanması için yapılacak mal ve hizmet alımları 9 Aralık 2016 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan “*Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*” ile *Kamu İhale Kanunu* hükümlerine tabi olmaktan çıkarılmıştı. Bu düzenlemeyi takip eden süreçte “*ihtiyaç duyulan her türlü mal, hizmet alımları ile yapım işlerinde uygulanacak usul ve esasları rekabete açık olacak şekilde belirlemek*” amacıyla 21 Mart 2017 tarihinde “*FATİH Projesi Kapsamında Yapılacak Mal ve Hizmet Alımları ile Yapım İşlerine Dair Yönetmelik*” yayımlanmıştır. Bu yönetmelikle proje kapsamında yapılacak yazılım, donanım, dijital içerik alımı, internet erişim hizmetleri sağlanması, ağ altyapısı, AR-GE merkezi, veri merkezi kurulumu ve bunlara ilişkin her türlü bakım, onarım ve işletme işlerinde üst yöneticinin onayıyla 15 yıla kadar gelecek yıllara yaygın yüklenmelere girişilebilmesi mümkün hale gelmiştir.



Proje kapsamında yapılan mal ve hizmet alımlarına ilişkin vergi ve benzeri yükümlülüklerde istisna sağlanmasına karar verilmiştir.

FATİH Projesi, TBMM Genel Kurulunda Kasım 2017'de kabul edilen “*Bazı Vergi Kanunları ile Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı*”nda da yer bulmuştur. Gerçekleştirilen düzenleme ile proje kapsamında yapılan mal ve hizmet alımlarına ilişkin başta katma değer vergisi olmak üzere diğer vergi ve benzeri yükümlülüklerde istisna sağlanmasına, idare ve proje yüklenicilerinin maliyetlerinin düşürülerek MEB tarafından yapılan harcamaların azaltılmasına karar verilmiştir.

FATİH Projesi'nin içerik ayağını oluşturan EBA ile ilgili 2017 yılında gerçekleştirilenler ise *MEB 2017 Yılı Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu*'nda şöyle ifade edilmektedir (s. 41-42):

- ÖSYM tarafından yapılan sınavlara ait sorulardan 1945 adedinin video çözümleri üretilmiştir.
- Ortaokul Konu Anlatımı Videoları kapsamında 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için ders anlatım videoları üretilmiştir.
- Merkezi ortak sınavlarda sorulan soruların videolu çözümleri ilk olarak EBA üzerinden sunulmuştur.
- Öğretmen ve öğrenciler tarafından talep edilen eğlenceli bilim tarzında, öğretim müfredatında yer alan konulara uygun yaklaşık 70 adet deney videosu üretilmiştir.
- İlk ve ortaokul öğrencilerinin değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olması, farkındalık yaşamaları ve bu değerleri hayatlarına tatbik edebilmeleri için 29 adet video yayımlanmıştır.
- Açık okullarda öğrenim gören görme engelli öğrenciler başta olmak üzere tüm öğretmen ve öğrenciler için sesli kitap üretimi yapılmaktadır.
- Ders içerikleri, çocuk programları, romanlar, masallar, şiirler, şarkılar, arşiv programları gibi programların yayımlandığı EBA Radyo internet üzerinden yayın hayatına başlamıştır.
- Öğrenci ve öğretmenlere çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması ile girişimci, yenilikçi, dil becerileri yüksek, iletişime ve öğrenmeye açık öz güven ve sorumluluk sahibi, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetiştirilmesine imkân sağlanmasına yönelik olarak; EBA-Film (Kısa Film Yarışması), EBA-Deney (Fen Deneyleri Yarışması), EBA-Belgesel (Sosyal Bilimler

Yarışması), EBA -Kadraj (Fotoğraf Yarışması), EBA-Çizgi (Karikatür Yarışması) ve 15 Temmuz ve Şehitlerimiz konulu resim yarışması düzenlenmektedir.

- YEĞİTEK kurumsal dergisi EBABİL ismiyle yayımlanmaya başlanmıştır. 2017 yılında 2 sayı çıkarılmıştır.

2017 yılında FATİH Projesi ile ilgili YEĞİTEK bünyesinde gerçekleştirilen araştırmaların başlıkları ise şöyledir (MEB, 2017, s.42):

- Öğretmen eğitimleri ve gelecekte olması gereken eğitim modellerinin belirlenmesi
- EBA internet içeriğinin var olan durumu ve gelecekte olması gereken yeni versiyonunun belirlenmesi
- Okullarda bulunan etkileşimli tahtanın kullanımının değerlendirilmesi ve geleceğe yönelik tasarım modellerinin belirlenmesi
- Dijital okumanın okuma kültürü içindeki yeri
- Öğretmenlerin bilgisayar kullanım yeterliklerinin belirlenmesi

## Değerlendirme ve Öneriler

FATİH Projesi 2011 yılında “eğitimde fırsat eşitliğini ve bilişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin kullanımını sağlamak” temel amacıyla başlatılmıştır. 2017 yılında projeye ilişkin paylaşılan veriler, gelinen noktanın temel amacın çok uzağında kaldığına işaret etmektedir.

FATİH Projesi başladığı günden bu yana sayısal veriler üzerinden gündemde yer bulmaktadır. 2017 yılına ait veriler incelendiğinde donanım bileşenine ait sayısal verilerde önemli bir mesafe alınamadığı ve belirlenen hedeflere ulaşılamadığı görülmektedir. Sayın İsmet Yılmaz dersliklere akıllı tahta kurulumu hedefinin tamamlanma oranının %59, tüm öğrencilere ve öğretmenlere tablet dağıtımı hedefinin tamamlanma oranının



ise yaklaşık %20 olduğunu ifade etmiştir. Bilinen son tablet dağıtımı 700.000 tabletin dağıtımı ile Mayıs 2015'te gerçekleştirilmiş, 2015 yılı sonu itibariyle dağıtılan toplam tablet sayısı 1.437.800 olmuştur. 2016 yılında ülkedeki koşullar nedeniyle sadece 11.881 tablet dağıtımı gerçekleştirildiği bilgisi paylaşılmış, 2017 yılında ise tablet dağıtımına ilişkin herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. *2014 yılı Bütçe Sunuş Raporu*'nda yer alan "10.600.000 adet tablet bilgisayar seti alım ihalesi çalışmalarına devam edilmektedir" ifadesi 2017 yılında yayımlanan üst politika belgelerinde yer almaya devam etmektedir (MEB 2016 Yılı Faaliyet Raporu, 2017, s.69). FATİH Projesi'nin, özellikle donanım bileşeninde yaşanan duraksama, kamuoyuna projenin hedefine ulaşılması konusunda karamsarlık olarak yansımaktadır. Bu noktada gecikme nedenleri ve yaşanan aksaklıkların şeffaf bir şekilde kamuoyu ve paydaşlarla birlikte değerlendirilmesi çözüm yöntemlerinin geliştirilmesi adına önemli görülmektedir.



**FATİH Projesi'nin, özellikle donanım bileşeninde yaşanan duraksama, kamuoyuna projenin hedefine ulaşılması konusunda karamsarlık olarak yansımaktadır.**

Yaşanan aksaklıklarının gerekçelerinin bir kısmı politika belgelerine yansımıştır. Bu gerekçeler arasında "15 Temmuz süreci, Faz III için ihale yapılamaması, FATİH Kanunu'nun süresinin dolması, yeni Kanun'un Aralık 2016'da çıkması, hizmet alım modeli ile ilgili çalışma yapılamaması, 10.6 milyon adet tablet alım ihalesinde komisyon üyelerinin asil ve yedek üyelerinin tamamına yakınının kurumdan ayrılması" yer almaktadır. Belirtilen gerekçeler incelendiğinde hukuki düzenlemelere yönelik ihtiyaçlara işaret edildiği görülmektedir.

2017 yılı FATİH Projesi için daha çok hukuki süreçlerin gözden geçirildiği ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği bir yıl olmuştur.



**2017 yılı FATİH Projesi için daha çok hukuki süreçlerin gözden geçirildiği ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği bir yıl olmuştur.**

Bu kapsamda FATİH Projesi Kamu İhale Kanunu hükümlerine tabi olmaktan çıkarılmış, proje kapsamında yapılan mal ve hizmet alımlarına ilişkin katma değer vergisi başta olmak üzere diğer vergi ve benzeri yükümlülüklerde istisna sağlanmasına ve proje yüklenicilerinin maliyetlerinin düşürülerek MEB tarafından yapılan harcamaların azaltılmasına karar verilmiş, 15 yıla kadar uzanan mal ve hizmet alımlarının önü açılmış, projenin bölgeler üzerinden iletişim operatörlerine bırakılmasına ilişkin düzenlemeler gündeme getirilmiştir. Sayın İsmet Yılmaz bu düzenlemelerin proje üzerindeki olası etkilerini "2011'de başlayan projede 6 yılda aldığımız mesafe ne kadarsa, bir yıl içerisinde aldığımız mesafeden çok daha fazlasını alacağımıza inanıyoruz" cümlesiyle özetlemiştir. Projenin geleceğine ilişkin umut vadeden bir açıklama sayılabilecek bu cümle, aynı zamanda projenin geçmişine yönelik bir malumun ilanı niteliğindedir.

Şüphesiz yapılan düzenlemelerin aksaklıkları giderme potansiyeli mevcuttur. Ancak; geçmişe dönük yönetişimin temel ilkeleri olan hesap verebilirlik ve etkililik üzerinden düşünüldüğünde, bu düzenlemelerin mevcut yönetsel yapı ve süreçler ile fark yaratmasını beklemek anlamlı olmayacaktır. Projenin yönetsel ve koordinasyon süreçleri için de Bakanlık bünyesinde bir yaklaşım değişikliğine gidilmesi gerektiği ortadadır. Projenin odak noktasının değişimin çok hızlı

olduğu alanların başında gelen teknoloji olduğu da dikkate alındığında, hedeflenen bütüncül gelişim ve dönüşümün daha fazla sekteye uğramaması için bundan sonraki süreçlerde ciddi bir planlama yapılması gerekliliği mevcudiyetini korumaktadır.

Bununla birlikte, yapılan düzenlemelerden bazıları proje genelinde koordinasyon ihtiyacını artıracak niteliktedir. “Mal alım” modelinden “hizmet alım” modeline geçilmesi bu düzenlemelerden biridir. Projenin işleyişinin bölgeler üzerinden iletişim operatörlerine bırakılacak olması Bakanlık üzerindeki yoğunluğu azaltacaktır ancak bölgeler arası standartların sağlanması, niteliğin takibinin yapılması ve denetim süreçleri için Bakanlık bünyesinde koordinasyon sağlanmasına yönelik tedbirler alınmalıdır.



Projeye ilgili yapılan açıklamaların ve gerçekleştirilen düzenlemelerin daha çok donanım bileşenini incelemesi, projenin asıl odak noktası olması gereken pedagojik boyutunu arka planda bırakmaktadır.

Bugüne kadar projeye ilgili yapılan açıklamaların ve gerçekleştirilen düzenlemelerin daha çok donanım bileşenini incelemesi, projenin asıl odak noktası olması gereken pedagojik boyutunu arka planda bırakmaktadır. Burada pedagojik boyuttan kasıt projenin içerik bileşeni olan EBA platformu ile sınırlı değildir. EBA'nın öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi, öğretmen ve öğrencilerin EBA'yla etkileşimlerinin niteliği, bu etkileşimin eğitim öğretim süreçlerine nasıl yansıdığı, içeriklerin yenilenen öğretim programlarındaki kazanımlarla örtüşme oranı gibi bu platforma ilişkin araştırmaya ve geliştirilmeye açık pek çok alan bulunmaktadır.

Tüm bunlar bir yana, öğretmenlerin ve öğrencilerin FATİH Projesi'nden beklentileri ve ihtiyaçları, öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegrasyonu konusuna yönelik algı, inanç ve becerileri projenin pedagojik boyutu kapsamında ele alınması gereken konulardan sadece birkaçıdır. Projenin nihai hedefi olan eğitimin niteliğinin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için bu boyutla ilgili yapılanlar öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesinin ötesine geçmeli, öğrencilerin öğrenmesine doğrudan etki edecek uygulamalar üzerine şekillendirilmelidir.

Projenin başladığı tarihten bu zamana kadar geçen süre projenin uygulamadaki yansımalarına ilişkin veri toplayıp, bu verilerin karar alma süreçlerine etki edebilmesini sağlamaya yetecek uzunluktadır. Ancak projede veri temelli hareket edildiğine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamaktadır. Asıl amacı FATİH Projesi'nin uygulamadaki süreçlerini değerlendirmek olmasa da *2016 Yılı Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu* projeye ilişkin önemli veriler sunmaktadır (MEB, 2016). Projenin uygulayıcılarının gözünden işaret edilen öğretmen eğitiminden içeriğe kadar tüm bileşenleri kapsayan sorun alanları, projenin uygulama boyutunun hedeflenenin çok uzağında kaldığını ortaya koymaktadır. YEĞİTEK bünyesinde projenin bileşenlerine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirildiği bilinmektedir ancak bu çalışmaların sonuçları ve bu sonuçların hangi kararlara etki ettiğine yönelik herhangi bir bilgi paylaşımı gerçekleşmemiştir. Bu noktada projeye ilişkin etki analizi başta olmak üzere uygulamadaki sorunları tanımlayan ve çözüm üreten çalışmaların artırılması ve kararların veri temelli alınması gerekliliği varlığını korumaya devam etmektedir. Bakanlık yetkililerince “dünyanın en büyük eğitim teknolojisi yatırımı” olarak nitelenen bir projede, veri temelli hareket etmek bir tercih olmanın ötesinde ciddi bir gereklilik olarak karşımızda durmaktadır.



Projeye ilişkin etki analizi başta olmak üzere uygulamadaki sorunları tanımlayan ve çözüm üreten çalışmaların artırılması ve kararların veri temelli alınması gerekliliği varlığını korumaya devam etmektedir.

Öte yandan, FATİH Projesi bölgeler arası eşitsizliklerin ve dezavantajların bilişim teknolojileri ile giderilebileceği varsayımı üzerine kurgulanmış, öğrencilerimize fırsat eşitliğini teknolojik eşitlik sağlayarak ulaştırma nihai hedefini benimsemiştir. Burada göz ardı edilmemesi gereken öğrencilerimizin eşit olanaklarla erişemediği tek bileşenin teknoloji olmadığı gerçeğidir. Teknoloji; fırsat eşitliğine ulaşmada mevcut bileşenlerin işleyişini kolaylaştırabilen, destekleyebilen veya performansını artırabilen yardımcı bir öge olarak ele alınabilir. FATİH Projesi örneğinde olduğu gibi teknolojiye bunun ötesinde anlamlar yüklemek, nitelikle ilgili önceliğin ve bileşenler arası işleyişin geri planda bırakılmasına sebep olmaktadır. Ülkemizin öncelikli sorunları arasında yer alan tüm öğrencilerimize eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması sadece teknolojik eşitlik üzerine indirgenmemeli, bu konuda bölgeler arası eşitsizlikler de dikkate alınarak acil eylem planları oluşturulmalıdır.

FATİH Projesi mevcut kurgusuyla devam ederse, en azından bugüne kadar temini ve kurulumu yapılan teknolojik unsurlar ekonomik ömrünü tamamlamadan etkili kullanılabilmelerine yönelik önlemler alınmalıdır. Ayrıca kullanılan teknolojinin ekonomik ömrü dikkate alındığında her eğitim öğretim yılı başlangıcında 5. sınıf ve 9. sınıfa başlayan öğrenciler ile öğretmenlerine tablet bilgisayar dağıtımı öğretim yılı başlangıcı itibarıyla gerçekleştirilmelidir. Bu durumda yıllık tablet dağıtım sayısı yaklaşık 2.800.000 civarında

olacaktır. Bu dağıtım sistematığı ve ilgili öğretim kademesinde dört yıl boyunca etkili bir kullanım gerçekleştirilmediği takdirde, bugüne kadar görülen parçalı dağıtım ile projeden beklenen sonuç alınmayacaktır. Ayrıca kaynakların mevcut haliyle kullanılması kaynak verimliliği açısından da sorgulanabilir hale gelmektedir.

## II. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YENİLENMESİ

### 2017’de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı 13 Ocak 2017 tarihinde taslak öğretim programlarını askıya çıkarmıştır. Taslak öğretim programları 10 Şubat 2017 tarihine kadar incelemeye ve görüş bildirimine açık tutulmuştur. Yenilenen öğretim programları 18 Temmuz 2017 tarihinde kamuoyuyla paylaşılmıştır. Yenilenen öğretim programları 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1., 5., ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlamış, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm sınıflarda uygulanmasına karar verilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) öğretim programlarını kamuoyuyla paylaştığı tarihte “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...” başlıklı bir bilgi notu paylaşmıştır<sup>4</sup>. Bu bölümde 2017 yılında öğretim programlarına ilişkin gerçekleştirilen düzenlemelerin özetlenmesinde söz konusu belgede yer alan ifadeler esas alınmıştır<sup>5</sup>:

### Müfredatlar neden yenilendi?

*Müfredatlar öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yenilenmiştir.*

<sup>4</sup> [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)

<sup>5</sup> 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu genelinde “öğretim programları” ifadesi kullanılmış; Bakanlık açıklamaları ve belgelerinden yapılan alıntılarda “müfredat” ifadesi kullanımına sadık kalınmıştır.

### Müfredatlar Nasıl Yenilendi?

Yenileme çalışmalarına başlanmadan önce aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Uygulanmakta olan müfredatların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- Mevcut müfredatlar çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmekte midir? Ne gibi eksiklikler hissedilmektedir?
- Müfredatlar nasıl daha işlevsel ve uygulanabilir hâle getirilebilir? Nasıl daha etkili ve yararlı sonuçlar alınabilir?
- Müfredatlarda güncelliğini yitirmiş konu veya uygulamalar var mıdır, varsa bunlar nelerdir?
- Öğretmen ve öğrencilerin müfredatlara yönelik memnuniyetleri ne düzeydedir?

Bu soruların cevaplarını aramak üzere bakanlık uzmanları, akademisyenler ve öğretmenlerden çalışma grupları oluşturulmuştur. Yapılan tüm çalışmalar Program Geliştirme İzleme Kurulunda haftalık izleme toplantılarında takip edilerek yönlendirilmiştir. Taslak müfredatlar Kasım 2016'da TTKB'ye teslim edilmiş, TTKB bünyesinde oluşturulan çalışma grupları tarafından taslak müfredatların ön incelemesi yapılmış, daha sonra "hazırlayan grup"lar ile "inceleyen grup"lar birlikte çalışmaya devam etmiştir.

13 Ocak 2017- 10 Şubat 2017 tarihleri arasında askıda kalan taslak öğretim programları için "mufredat.meb.gov.tr" adresi üzerinden 175.342; TTKB kurumsal e-posta adresi aracılığı ile de 8.850 görüş bildirilmiştir. Bu geri bildirimler, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarında görev almış 360 kişinin katıldığı bir çalıştayda değerlendirilmiştir. TTKB bünyesindeki komisyonlar çalıştaydaki değerlendirmeleri dikkate alarak düzenlemeleri yapmış, taslak müfredatları TTKB'ye sunmuştur. TTKB tarafından onaylanmış taslak müfredatlar 02 Mayıs 2017 tarihli makam onayı ile son şeklini almış, 18 Temmuz 2017 tarihinde kamuoyu ile paylaşılmıştır.

### Yenilenen Müfredatlarda Neler Yapıldı?

Önceki müfredatlardan farklı olarak değerler ve değer eğitimi yenilenen müfredatların ana odağını oluşturmuştur. Öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevî ve evrensel değerler 10 ana başlık altında toplanmış, bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir (Tablo 2.2).

**TABLO 2.2**

#### Yenilenen Öğretim Programlarında Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	adil olma, eşit davranma, paylaşma
Dostluk	diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
Dürüstlük	açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma
Öz Denetim	davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme
Sabır	azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme
Saygı	alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
Sevgi	aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma
Sorumluluk	kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme
Vatanseverlik	çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardıms severlik	cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

Müfredatlarla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler ise;

- anadilde iletişim
- yabancı dillerde iletişim
- matematik yeterliği
- bilim ve teknoloji yeterliği
- dijital yeterlik
- öğrenmeyi öğrenme
- inisiyatif alma ve girişimcilik algısı
- sosyal ve kamusal yeterlikler
- kültürel farkındalık ve ifade

olarak belirlenmiştir.

### **Müfredatlarda Öne Çıkan Yenilikler Nelerdir?**

- Yenilenen müfredatların sade ve anlaşılır olması ön planda tutulmuştur.
- Öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler belirlenirken derslerin tabiatı dikkate alınmıştır.
- Yenilenen müfredatlar ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel yeterlilik ve beceriler tüm disiplin alanları için ortak olarak verilmiştir.
- Müfredatlarda disiplin alanlarına özgü yeterlilik ve becerilere yer verilmiştir.
- Müfredatların giriş bölümüne “Değer(ler) Eğitimi” başlığı altında bir bölüm eklenerek değerlerin müfredatlarda yer alma nedenleri, nasıl yer aldığı, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere nasıl aktarılacağı, değerler verilirken hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.
- Müfredatlar yenilenirken farklı kültür ve medeniyet havzalarının katkıları belirginleştirilmeye ve dengeli örneklemelerde bulunmaya çalışılmıştır.

- Yenilenen müfredatlarda sadeleştirme ve içerik yoğunluğunun azaltılması ön planda tutulmuştur.

### **Yenilenen müfredatlarda;**

- üst bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren,
- öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay, olgu ve kavramların mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan,
- öğrenmenin kalıcı olabilmesi için olabildiğince uygulamaya yönlendiren,
- öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden,
- öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarını teşvik eden

kazanım ve/veya kazanım açıklamalarına yer verilmiştir.

### **Değerlendirme ve Öneriler**

Öğretim programlarının; eğitim öğretim uygulamalarından elde edilen veriler, değişen bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar, bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler dikkate alınarak belirli aralıklarla güncellenmesi gerekmektedir. 2017 yılı, öğretim programlarının gözden geçirildiği ve yenilediği bir yıl olmuştur.

Öğretim programlarının yenilenmesi çalışmaları 2017 yılında eğitim gündemini bir hayli meşgul etmiş; taslak programların hazırlanması, taslak programların kamuoyunun görüşüne sunulması ve yenilenen programların paylaşılması gibi süreçler üzerinden pek çok tartışmanın odağını oluşturmuştur. Ne yazık ki, öğretim programlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerin ve sunulan önerilerin pek çoğunun siyasi/ideolojik düzlemde sınırlanmış olması, üzücü bir ülke gerçeği olarak



karşımızda durmaktadır. Bu noktada öğretim programlarına atfedilen değerin ve temelde öğretim programlarının insan yetiştirmede şekillendirici bir araç olarak görülmesinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğretim programlarına, öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilebilecek olanların ötesinde bir önem atfetmek gibi bir yanlış yaklaşımın gözden geçirilmesi gerekmektedir. Günümüzde öğretim programlarının hızla değişen ve dönüşen dünyadaki işlevleri dikkate alındığında en önemli işlevlerinin her bir bireyin potansiyelini en üst düzeyde ortaya çıkarmak olduğu görülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretim programlarıyla ilgili yapılacak değerlendirmelerin “öğretim programlarının toplumun ortak ihtiyaçlarını, değerlerini ve beklentilerini kapsayan bir uzlaşma metni ve toplumsal sözleşme niteliğinde olması gerekliliğini” odağa alması gerekmektedir. Bu bölümde, ifade edilen gereklilik çerçevesinde yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir.



Öğretim programlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerin ve sunulan önerilerin pek çoğunun siyasi/ideolojik düzlemde sınırlanmamış olması, üzücü bir ülke gerçeği olarak karşımızda durmaktadır.

### Öğretim Programlarının Yenilenmesi Süreci

TTKB tarafından öğretim programlarının yenilenmesi süreci ile ilgili detayların paylaşıldığı belgede sürecin nasıl işletildiğine dair önemli bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilerden ilki yenilenme çalışmalarına başlanmadan önce cevapları aranan sorulardır. Öğretim programlarının yenilenmesi için ihtiyaç analizi sayılabilecek bu aşamada “uygulamada olan müfredatların güçlü ve zayıf yönleri, çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına

cevap verme durumları, güncelliğini yitiren konular olup olmadığı, öğretmen ve öğrencilerin müfredatlara yönelik memnuniyet düzeyleri, müfredatların nasıl daha işlevsel ve uygulanabilir hale getirilebileceğine” ilişkin çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Ancak, programların yenilenmesinin gerekçesi olarak “dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerleri değiştirmiş olması”ndan daha somut bir gerekçe kamuoyu ile paylaşılmamıştır. Oysa taslak programlar askıya çıkarılmadan önce söz konusu soruların cevaplarına yönelik çalışmaların sonuçları hakkında açıklama yapılmış olması, katkıların ve önerilerin niteliğini doğrudan etkileme potansiyeline sahipti.

"Müfredatlar neden yenilendi?" sorusunun cevabı olarak açıklamalarda yer alan "Müfredatlar öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yenilenmiştir." ifadesi üzerinden düşünüldüğünde, öğrenme-öğretme teorileri ve yaklaşımlarındaki hangi yenilik ve gelişmelerin değiştirilen öğretim programlarında yer almadığı ve hangilerinin yenilenen programlara yansıtıldığına ilişkin tatmin edici bir bilgiye erişilememiştir. Benzer şekilde değiştirilen öğretim programlarında yer almayan veya ferdin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamayan hangi unsurlar olduğu ve yenilenen programlarda bunların yerine nasıl bir düzenleme yapıldığı sorusunun cevabı da bilinmemektedir.

Öğretim programlarının yenilenmesi sürecinde taslak öğretim programlarının kamuoyunun görüşüne sunulması uygulamasına devam edilmesi önemli bir aşama olarak görülmektedir. Öğretim programlarının Sayın İsmet Yılmaz tarafından “yapılmış en demokratik, en bilimsel, en çağdaş müfredat”<sup>6</sup> olarak nitelenmesine olanak veren bu

<sup>6</sup> <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yeni-mufredat-yapilmis-en-demokratik-en-bilimsel-en-cagdas-mufredat/haber/14391/tr>

süreçte kurumsal ve bireysel pek çok geri dönüş olduğu bilgisi paylaşılmıştır. Ancak, bu görüşlerin nasıl değerlendirildiği ve yenilenen öğretim programlarına ne kadarının yansıtıldığına ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

### **Öğretim Programlarının Felsefesi**

Yenilenen öğretim programlarının giriş bölümünde yer verilen başlıklar arasında “*Öğretim Programının Temel Felsefesi*” başlığı yer almaktadır. İlke olarak değerlendirildiğinde öğretim programının dayandığı felsefi temellerin açıklanması olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Ancak programlarda yer alan felsefe başlığının içeriğinde daha çok hedeflerden ve yaklaşımlardan bahsedilmektedir. Söz konusu bölümün başlığı “*Öğretim Programının Temel Felsefesi*” olarak düzenlenmiş ise bu başlık altında “programın felsefesinin” açıklanması ve başlık ile bu başlık altındaki içeriğin uyumlu olması beklenir. Burada bahsedilen ifadeleri, bir eğitim felsefesinin ya da programa dayanak oluşturan felsefi temellerin açıklanması şeklinde değerlendirmek mümkün görünmemektedir. Önceki öğretim programlarında programın yaklaşımı veya vizyonu gibi başlıklar altında yer alan metinlerin programın felsefesi başlığı altında toplandığı ve pek çok derste bu başlık altında programla ilgili genel açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Örneğin Türkçe dersinde bir önceki programda vizyon başlığı altında bu programların öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlandığı belirtilmektedir. Yenilenen öğretim programında ise felsefe başlığı altında dil öğretiminin öneminden, programın temel amaçlarından bahsedilmiştir. Bu bölümde eleştirel ve yenilikçi düşünen, estetik duyarlılığa

sahip, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiğinden bahsedilmektedir. Programda öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulundurulduğundan ve bu programın öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlandığından bahsedilmektedir. Özetle; “*Öğretim Programının Felsefesi*” başlığı altında yer alan metnin her bir dersin öğretim programının dayandığı felsefi temelleri açıklamak yerine dersin vizyonunu açıkladığı görülmektedir.

### **Öğretim Programlarında Sadeleştirme ve Bilgi Yoğunluğunun Azaltılması**

Bakanlık tarafından öğretim programları ile ilgili açıklamalarda öğretim programlarının sadeleştirilmesi ve bilgi yoğunluğunun azaltılması program değişikliğinin öncelikli gerekçelerinden biri olarak ifade edilmiştir. Yenilenen öğretim programları incelendiğinde pek çok derste kazanım sayılarında bir miktar azalma gerçekleştiği görülmektedir. Ancak kazanım sayılarındaki azalmayı derslerin içeriğinde/kapsamında bir azalma ya da "sade olma ve anlaşılabilirliğin sağlanması" olarak değerlendirmek mümkün değildir. Temel derslerden Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük gibi derslerin içeriği ayrıntılı olarak incelendiğinde derslerde bilgi ve içerik yoğunluğunun büyük ölçüde değişmediği ve hatta bazı derslerde içerik yoğunluğunun arttığı görülmektedir. Yürürlükte olan öğretim programları ile kıyaslandığında, çok az sayıda kazanımın programdan çıkarılması ile birlikte birçok derste yeni kazanımlar eklendiği, iki ya da daha fazla kazanımın birleştirilerek tek kazanım halinde ifade edildiği, bazı durumlarda birkaç kazanımın başka bir kazanımın altında “açıklama” olarak yer aldığı görülmektedir.



Kazanım sayılarındaki azalmayı derslerin içeriğinde veya kapsamında bir azalma olarak değerlendirmek mümkün değildir.

Bütün bu değerlendirmelerin ötesinde program içeriğinin sadeleştirilmesi veya bilgi yoğunluğunun azaltılması bağlamsal arka planı ile birlikte ele alınması gereken bir konu olduğu kadar, okul düzeyinde öğretmenlerin program geliştirme ve içerik oluşturma/seçme konusundaki mesleki kapasiteleri kapsamında da ele alınması gereken bir meseledir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri itibarıyla içerik oluşturma kapasitelerinin görece olarak daha gelişmiş olduğu durumlarda öğretim programlarının daha sade ve genel bir çerçeve belirleyici nitelikte olması makul bir tercihtir.

Kazanımların çerçeve niteliğinde olması ile öğretmenlere kazanımları yorumlama, içerik oluşturma, öğretim süreçlerinde inisiyatif alma özerkliğinin sağlanması yanında, bunları yapabilme becerilerinin düzeyi arasında doğrusal bir ilişki gözetilmesi gerekir. Ders kitapları ve öğretim içeriklerinin merkezîyetçi bir şekilde düzenlenmesi ve daha da önemlisi mevzuat altyapısının bunu gerektirmesi de öğretmen özerkliği fikri ile çelişmektedir.

### Üst Düzey Bilişsel Beceriler

Öğretim programlarıyla ilgili açıklamalarda üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmesine karşın kazanımlarda bu yönde önemli ölçüde bir değişiklik gerçekleşmemiştir. Öğretim programları hakkında yapılan açıklamalarda programlardaki değişikliklerin temel gerekçelerinden birinin de üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir. Bu gerekçe değişim için oldukça rasyonel bir dayanak oluşturmasına karşın programlarda

kazanımların büyük bir çoğunluğunda “ifade eder”, “açıklar”, “gösterir” ve benzeri bilgi düzeyini hedefleyen ifadeler yer almaktadır. Analiz, sentez düzeyinde becerilerin kazandırılmasına yönelik “ilişkilendirir”, “karşılaştırır”, “sorgular”, “çözüm geliştirir” gibi kazanım ifadeleri oldukça sınırlıdır. Ayrıca araştırma becerisini geliştirmeye yönelik olarak tasarlandığı öngörülen pek çok kazanımın gerektirdiği işlem ve eylemler basit bir internet taraması düzeyinde kalmış gözükmetedir.

### Değerler Eğitimi

Öğretim programlarının yenilenmesi sürecinde yapılan açıklamaların çoğunun değerler eğitimi vurgusunu esas alması tartışmaların yönünü tayin etmiş; tarafların konuyu ele alış biçimleri ise öğretim programlarının bilimsel bir zeminde tartışılmasının önüne geçmiştir. Kamuoyunun görüşüne sunulan taslak öğretim programlarının çoğunda millî eğitimin hedefi “*öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak*” olarak ifade edilmiştir. Değerler eğitiminin amacı ise “*öğrencilerin genel anlamda sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamak*” olarak tanımlanmıştır. Evrensel tanımı üzerinden düşündüğümüzde değerler eğitimi, okulda sadece önemli görülen bazı yeterlikleri ve becerileri kazandırmanın ötesinde, dünyayı daha iyi bir hale dönüştürmek için her bireyin sahip olması gereken değerlerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu noktada esas olan bireylerin bütüncül gelişimleridir. Öğretim programlarında yer alan 10 kök değer ve bu değerlere ilişkin örneklendirilen tutum ve davranışlar değerlere ilişkin evrensel tanımlamalar ile belirli bir ölçüde örtüşmektedir. Ancak değerler eğitiminin öğretim programlarında ele alınış biçimi ve değerlerin kazandırılmasına yönelik pedagojik yaklaşım için aynı şeyi söylemek mümkün görünmemektedir. Örneğin “örnek şahsiyetlere saygı duyulması gerektiği vurgulanır”,

“hoşuna gitmeyecek bir durumda rencide edici bir dil kullanılmaması gerektiği vurgulanır”, “ekmek israfını önleme konuları vurgulanır” ve benzeri değer kazandırma ile ilgili ifadelerden de anlaşılacağı üzere, değer kazandırma konusu öğrenciye okul ve sınıf ortamında yaşantılar yoluyla değer kazandırmaktan çok didaktik bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bu yaklaşımın değer kazandırmada etkililiği ise büyük ölçüde sorgulanabilir gözükmemektedir. Ancak didaktik bir yaklaşım yalnızca değerler konusunun değil, öğretme ve öğrenme eko-sistemindeki kültürün genel bir sorunu olarak da görülebilir.



Öğretim programlarının yenilenmesi sürecinde yapılan açıklamaların çoğunun değerler eğitimi vurgusunu esas alması tartışmaların yönünü tayin etmiş; tarafların konuyu ele alış biçimleri ise öğretim programlarının bilimsel bir zeminde tartışılmasının önüne geçmiştir.

Değerler eğitimi sadece değerlerin öğrencilere didaktik olarak aktarılması anlamına gelmemelidir. Bireylerin değerleri davranışlarına yansıtılabilmeleri için öncelikle okul içindeki yaşantıları yoluyla farkındalıklarının artması ve değerleri içselleştirmeleri gerekmektedir. Örneğin öğrencinin internet ortamındaki kaynaklardan veya basılı kaynaklardan alıntıları veya atıfları uygun şekilde göstermeleri, bir görüş oluştururken bu görüşü destekleyecek kanıtlar kadar karşıt görüş ve kanıtları da ifade etmeleri “bilimselliğin” bir değer olarak kazandırılmasında önemli bir yer tutar. Benzer şekilde “özgürlük”, “adalet”, “hukukun üstünlüğü”, “saygı” gibi değerler, bu değerlerin önemli olduğunun vurgulanması ile değil, bu değerlerin okul ortamında, öğretme ve öğrenme

sürecinde hakim olması ile daha etkili bir şekilde içselleştirilebilir. Ayrıca değerlerin kazandırılması ve içselleştirilmesinin yalnızca öğretim programı ile ilgili olmadığını, öğrencinin yaşadığı çevre, aile ve okul ortamının değerleri destekleyecek bir ekosistem olarak ele alınmasının gerekliliği de göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple başta aile olmak üzere, toplumsal çevre ile birlikte öğretmenlere ve okul yöneticilerine bazı sorumluluklar düşmektedir. Bunların başında öğrencilerin saygı gördüğü, onlara adaletli davranılan, özgürlük alanlarına saygı duyulan bir ortam oluşturmak, öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalığını artıracak yaşantılar sağlamak, değerlerle ilgili konular üzerine diyalog geliştirmelerini sağlamak, olaylara ve olgulara farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlamak ve kendi sorumlulukları sonucunda ulaştıkları düşünceler ve kararlarla hareket etmelerini sağlamak gelmektedir. Değerleri bu çerçevede ele almak, değerler konusunda algılanan sorunları tek başına öğretim programları üzerinden çözmek gibi bir yanılığın veya öğretim programlarına, öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilebilecek olanların ötesinde bir önem atfetmek gibi bir yanlış yaklaşımın da gözden geçirilmesini kolaylaştıracaktır.

Öğretim programlarının bazılarında öğretmenlerin değer öğretiminde rol model olmaları gerektiğine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Ancak, öğretmenlerin hedeflenen değerleri öğrencilerine nasıl kazandıracaklarına ilişkin temel bir yaklaşım ve ortak çerçeve öğretim programlarında yer almamaktadır. Değerler eğitimi öğretmenler açısından bilişsel yeterlikleri odağa alan pedagojinin ötesinde beceriler gerektirmektedir. Değerler, bilişsel yeterliklerden farklı olarak ezberlemenin ya da anlamamanın ötesinde ancak içselleştirilerek edinilebilir. Ayrıca sınıf düzeyi ve dersler bazında öğretilebilecek değerler birbirinden farklılık gösterdiği gibi, bu değerleri kazandırmada izlenecek yöntemler de farklılaşmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin değerler eğitimindeki rolünü netleştirmeye, onları bu süreçte somut ve

iyi örneklerle desteklemeye ve değerler eğitimi pedagojisi açısından güçlendirmeye yönelik adımların atılması gerekmektedir.



**Değerler eğitimi öğretmenler açısından bilişsel yeterlikleri odağa alan pedagojinin ötesinde beceriler gerektirmektedir.**

Değerler eğitimi konusunda etkili uygulamalara sahip pek çok ülkede atılan ilk adımın üzerinde mutabakat sağlanan temel değerlerin belirlenmesi olduğu görülmektedir. Askı sürecinden sonra kök değerlerin belirlenmiş olması, değerler eğitiminin uygulamadaki yansımaya netlik kazandırmak için gerekli bir adım olmakla birlikte yeterli değildir. Ortak değerler çerçevesinde öğretmenlerin, eğitim liderlerinin ve velilerin rolü belirlenmeli, değerlerin kazandırılmasında etkili olabilecek etkinlikler her sınıf düzeyi için paylaşılmalı ve okullarda bu değerleri kazandırmaya yönelik gerçekleştirilen iyi örnekler çoğaltılmalıdır.

### III. ÖĞRETMEN STRATEJİ BELGESİ 2017-2023

#### 2017'de Ne Oldu?

Eğitim kamuoyunun uzun zamandır beklediği *Öğretmen Strateji Belgesi*, 9 Haziran 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmıştır<sup>7</sup>. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde 2017-2023 yılları arasında gerçekleştirilecek hedefleri ve eylemleri içeren belgenin hazırlıklarına 2011 yılında başlandığı bilinmektedir. *Öğretmen Strateji Belgesi* esas itibarıyla 10. Kalkınma Planının Eğitim Politikaları doğrultusunda belirlenen bir çerçeveye sahiptir.

<sup>7</sup> Öğretmen Strateji Belgesi'nin hedefler üzerinden değerlendirilmesi Öğretmenlik Eğitimi ve Mesleki Süreç bölümünde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde belgenin genel bir değerlendirmesine yer verilmiştir.

*Öğretmen Strateji Belgesi*'nin Türkiye'de öğretmenlikle ilgili süreçlere ilişkin detayların paylaşıldığı bölümünde öne çıkan veriler ve değerlendirmeler şöyledir:

- *Son on beş yılda eğitim fakültelerinin sayısı 63'ten 92'ye, öğrenci sayısı ise yaklaşık olarak 141.000'den 228.000'e çıkmıştır. Ancak bu nicel artış yeterli öğretim elemanının istihdamı, fiziki ve çeşitli akademik imkânların elverişliliği gibi nedenlerden kaynaklanan nitelik sorunu başta olmak üzere yeni sorun alanları doğurmuş ve mevcut öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin belirli standartlara sahip olmasını sağlamak önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.*
- *Türkiye'de öğretmenler, kamuda istihdam edilen personel içinde en büyük paya sahip olmasına rağmen, öğretmen yetiştirmeye dönük programlardan mezun olanlar arasında istihdam edilemeyenlerin sayısı giderek artmaktadır. Son yıllarda öğretmen atamalarındaki artışa karşın bu programlardan mezun olanların sayısı Türkiye'nin öğretmen ihtiyacının çok üzerindedir. Öğretmenlik alanlarına kaynak teşkil eden diğer programlar ve pedagojik formasyon kurslarına devam eden mezun öğrenciler de dikkate alındığında öğretmen olarak atanmayı amaçlayanların sayısı bir milyonu aşmaktadır. Bu durum, kontenjanların öğretmen ihtiyacıyla uyumlu olacak şekilde belirlenmesi konusunda düzenlemelerin yapılması gerektiğini açıkça göstermektedir.*
- *Son 10 yılda atanan öğretmen sayısı 447.638'dir. Buna göre istihdam edilen öğretmenlerin %49,7'sinin son 10 yıl içerisinde göreve başladığı görülmektedir. Hâlihazırda görev yapan öğretmenlerimizin %52,7'sinin hizmet süresi 0-10 yıl, %39,2'sinin 11-25 yıl, %8,1'inin ise 25 yıldan fazladır. 2016 yılı itibarıyla Türkiye genelinde öğretmenlerin ortalama hizmet yılı süresi*



11,4'tür. Bu süre Güneydoğu Anadolu Bölgesi için 6,4 iken, Ege Bölgesinde 14,2'dir. Şehirler bazında ortalama hizmet süresinde de büyük farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin Şırnak ilinde öğretmenlerin ortalama hizmet yılı süresi 1,8 iken, İzmir'de bu süre 15,6'dır. Öğretimde mesleki tecrübe ve sürekliliğin öğrenciler açısından önemi düşünüldüğünde bu farklılıklar, eğitim öğretimde kalite ve istikrar sorunlarını beraberinde getirmektedir.

Strateji Belgesinde öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin olarak "öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim" olmak üzere altı temel bileşen belirlenmiştir. Bu bileşenlerle ilgili amaçları gerçekleştirmeye yönelik üç temel hedef tanımlanmış, eylemler bu hedeflerin altında sıralanmıştır (Şekil 2.1).

Hedeflerin altında tanımlanan eylem planları arasında ise öğretmen yetiştirme programlarının ulusal ihtiyaç doğrultusunda ve uygulama ağırlıklı olarak yapılandırılması, bu programlar için standartların belirlenmesi, mesleğe girişte çoklu veri kaynağına dayalı seçme sistemlerinin geliştirilmesi, zorunlu bir performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, okul temelli mesleki gelişim modelinin güncellenmesi, Öğretmen Akademilerinin kurulması, öğretmenlerin mesleki uygulamalar ve yönetime ilişkin yetki ve sorumluluklarının artırılması, dezavantajlı kurumlarda görev yapmaya ilişkin özendirici tedbirlerin alınması, yer değiştirmelere ilişkin yeni bir model oluşturulması, kariyer basamaklarının yeniden oluşturulması gibi eylemler yer almaktadır.

Eylem planları arasında yer alan bir diğer uygulama öğretmen yeterliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesidir. Performans sisteminin geliştirilmesi, öğretmenlerin her dört yılda bir

sınava tabi tutulması, öğretmenlik uygulamalarının sertifika sahibi öğretmenler ile yürütülmesi, mesleğe girişte çoklu veri kaynağına dayalı seçme sistemlerinin geliştirilmesi gibi eylem alanlarının öğretmen yeterlikleri temelinde kurgulanması hedeflenmektedir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Günümüzde eğitim sistemlerinin niteliği ve etkililiği ele alınırken odaklanılan başlıca faktörlerden biri öğretmendir. Eğitim reformlarında öğretmenlerle ilgili düzenlemelere öncelik veren eğitim sistemlerinin hızla yol aldığı bilinen bir gerçektir. Bu noktada *Öğretmen Strateji Belgesi* gibi üst politika belgeleri, eğitim sisteminin iyileşmesinde ve öğretim niteliğinin gelişmesinde yön tayin eden, süreç tasarımıyla ilerleme kaydedilmesinde rol üstlenen, öğretmenlerin yetiştirilmesinden emekliliğine kadar olan her aşamayı içeren kapsamlı birer yol haritası olarak görülmektedir.

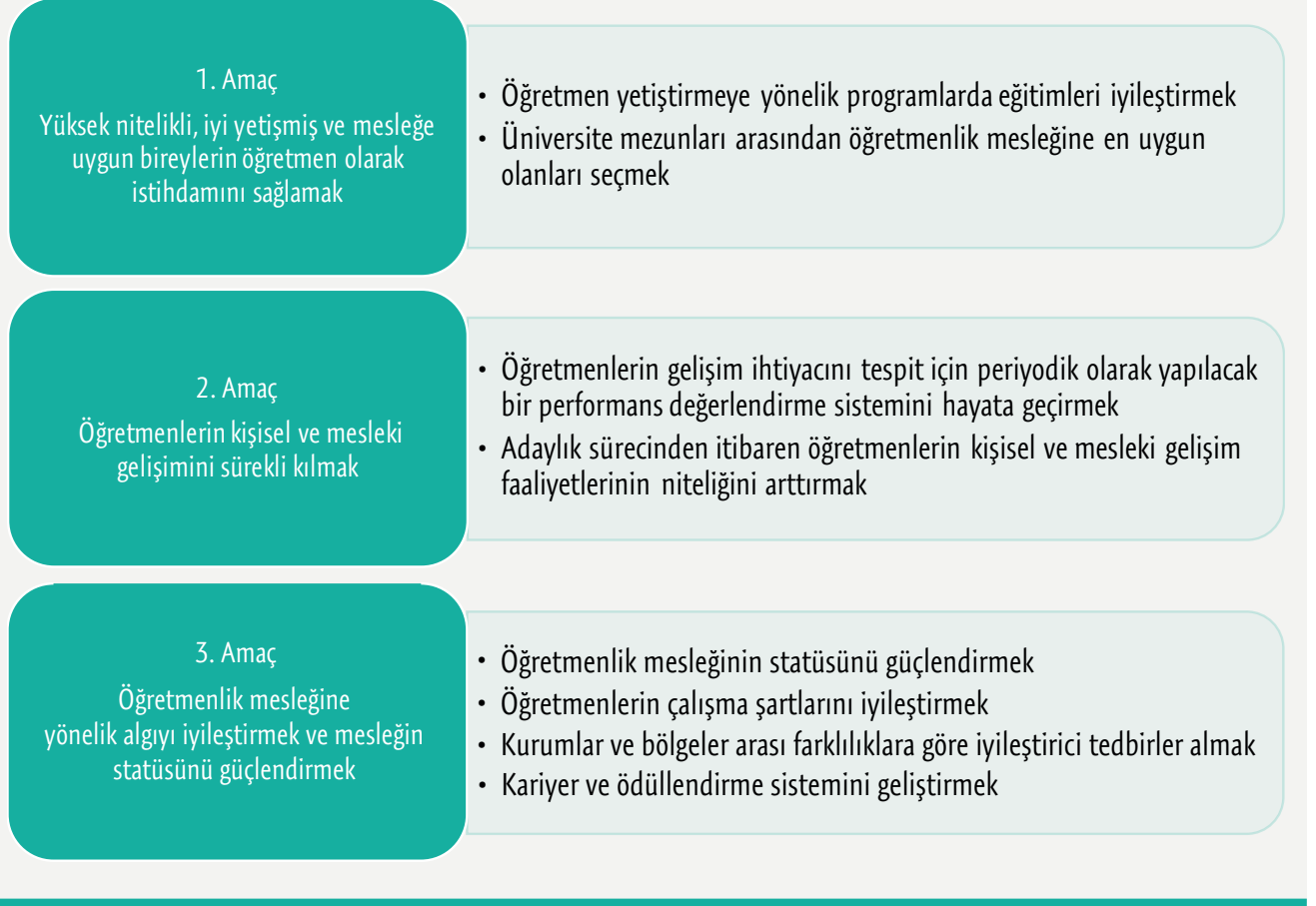


**Öğretmen Strateji Belgesi'nin güçlü yönleri arasında sorun alanlarını tanımlama konusundaki netliği ön plana çıkmaktadır.**

Ülkemizde eğitim gündeminde son yıllarda öğretmen niteliğiyle ilgili yapılan açıklamaların çoğu *Öğretmen Strateji Belgesi*'ne duyulan ihtiyacı vurgulamış; öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunların çözümü *Öğretmen Strateji Belgesi*'nin yayımlanmasına dayandırılmıştır. 6 yıllık bir hazırlık sürecinin ardından kamuoyuyla paylaşılan *Öğretmen Strateji Belgesi*'nin güçlü yönleri arasında sorun alanlarını tanımlama konusundaki netliği ön plana çıkmaktadır. Ancak, sistem içinde yer alan 1 milyona yakın öğretmeni ve öğretim niteliğinin gelişimini desteklemeyi amaçlayan *Öğretmen Strateji Belgesi*'nin uygulamada karşılık bulabilmesi

## ŞEKİL 2.1

## Öğretmen Strateji Belgesi Temel Amaçlar ve Hedefler



için pek çok sorunun doğru sorulması ve cevaplarının da veriye dayalı olarak oluşturulması gerekmektedir. Bu sorulardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına kabulü, öğretmen yetiştirme programlarının amacı, öğretmen yetiştirme programlarının yapısı, öğretmen yetiştirme süreci ve programların çıktıları mevcut durum üzerinden iyileştirmelere odaklı bir bakış açısı ile mi ele alınmalı yoksa paradigmatik bir dönüşüm çerçevesinde yeni bir vizyonla mı değerlendirilmelidir?
- Öğretmen yetiştirme programlarında akademik ve kurumsal açıdan gerçekleştirilmesi öngörülen yapılandırmalar; son dönemde yapılan anabilim dallarının yeniden yapılandırılması ile YÖK tarafından yürütülen öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin ve içeriklerinin yeniden yapılandırılması çalışmaları ile karşılanmış kabul edilecek midir?
- Öğretmen yetiştirmeye yönelik programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması öngörülmekle birlikte, mevcut durumda hangi problemler uygulamanın hangi boyutu ile ilgili yetersizliklerden

kaynaklanmaktadır? Problemler öğretmen yetiştirme programları içinde uygulama ağırlığının yetersizliğinden mi, uygulama sürecinin yapısından mı, içeriğinden mi yoksa uygulama sürecini yürütenlerin nicelik ve yeterliklerinden mi kaynaklanmaktadır?

- Öğretmen yetiştirme programlarına adayların kabulünde tasarlanacak yöntem ve tekniklerin istenilen sonuçları verebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanları, öğretmen ihtiyacı projeksiyonuna göre sınırlandırılabilir mi? Bu konuda alınacak kararların sürdürülebilirliğini ve tutarlılığını sağlayacak mekanizmalar neler olacak ve nasıl güvence altına alınacaktır?
- Pedagojik formasyon programlarının geleceği ne olacaktır? Bu yapı içinde işleyiş devam ederse nitelik nasıl geliştirilecektir? Bu yapı içinde uygulama ağırlığını artırmak nitelik sorununa çözüm olabilecek midir? Fiili durum olarak sadece küçük bir oranı istihdam edilebilecek geniş bir kitleye, süreçlerinin yönetimi ve niteliği oldukça karmaşık, ekonomik olarak da maliyetli bir öğretmenlik uygulama eğitimi rasyonel bir yaklaşım olarak kabul edilebilir mi? Yoksa ihtiyaca göre daha az sayıda öğretmen adayı yetiştirmeye yönelerek kalite odaklı bir yaklaşım daha etkili olabilir mi?
- Öğretmen yetiştirmenin yapısı, süreçleri ve içeriğinin belirlenmesinde kilit role sahip olan öğretmen yeterlilikleri bilimsel bir temelde, ölçülebilir, yönetilebilir ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturulabilecek midir?
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için belirlenen hedeflerin öncelikle öğretmenler tarafından benimsenmesini sağlamaya yönelik nasıl bir eylem planı hazırlanmalıdır?

- Mesleğe girişte çoklu veri kaynağına dayalı bir seçme sisteminin sürdürülebilir bağlamsal altyapısı nasıl tasarlanmalıdır?
- Öğretmenlerin çalışma şartları sadece bireysel çalışma yapabilmelerine imkan sağlayan fiziki ortamların oluşturulmasıyla iyileştirilmiş sayılacak mıdır?
- Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek hedefi altında yer alan, öğretmenlere okul yönetim süreçleri ve eğitim uygulamaları üzerinde daha fazla yetki ve sorumluluk verebilmek için öğretmenlere nasıl bir destek sağlanacaktır? Öğretmen yetiştiren programlarda nasıl bir bakış açısı değişikliğine gidilecektir?
- Sistemde var olan sözleşmeli öğretmenlik ve kadrolu öğretmenlik arasındaki algısal ve yönetsel süreçlere ilişkin denge nasıl sağlanacaktır?

Yukarıda sıralanan sorulara verilecek cevaplar *Öğretmen Strateji Belgesi*'nin uygulanması sürecine yön verecektir. Yine bu sorulara verilecek cevaplar strateji belgesinden beklenen sonuçların niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynayacaktır. *Öğretmen Strateji Belgesi* başta olmak üzere tüm politika belgelerinde kağıt üzerinde iyi, doğru ve güzel uygulamaların değil, veriye dayalı olarak pratikte işlevsel olacağı tespit edilen uygulamaların sisteme adapte edilmesi temel prensip olarak benimsenmelidir.



**Öğretmen Strateji Belgesi'nin uygulamada karşılık bulabilmesi için pek çok sorunun doğru sorulması ve cevaplarının da veriye dayalı olarak oluşturulması gerekmektedir.**

## IV. DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARI

### 2017’de Ne Oldu?

Destekleme ve yetiştirme kurslarının *Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi*’nde yer alan tanımı şöyledir:

*“Resmi/özel örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak, destekleme ve yetiştirme amacıyla açılan kurslar”*

Kamuoyunda “takviye kursları” olarak anılan destekleme ve yetiştirme kurslarına resmi/özel ayrımı olmaksızın ortaokullar, imam hatip ortaokulları, ortaöğretim kurumları ve açık öğretim kurumlarına devam eden istekli öğrenciler ile mezun durumundaki kursiyerler başvurabilmektedir. Kurslarda açılacak dersler haftalık ders çizelgelerinde bulunan derslerden veli ve öğrenci talebine göre belirlenmektedir. Bu kurslarda görev alan öğretmenler okulda girdikleri dersler dahil olmak üzere haftada toplam 40 saate kadar ders verebilmektedir.

Takviye kurslarının “*örgün eğitim müfredatı kapsamında Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü resmi internet sayfasında yayımlanan kurslara ait örnek ders planları çerçevesinde yürütülmesi*” esas alınmaktadır. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü web sayfasında her sınıf düzeyi için yıllık planlar, model ders dağılım tabloları, haftalık ders dağılım tabloları, kazanım kavrama testleri ve değerlendirme sınavları yer almaktadır.

*Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı*’nda destekleme ve yetiştirme kurslarına yapılan başvurulara ilişkin

sayısal bilgiler de yer almaktadır. Kurs dönemlerine göre kurum, öğretmen, öğrenci başvuru sayılarına Tablo 2.3’te yer verilmiştir.

**TABLO 2.3**

### Kurs Dönemlerine Göre Kurum, Öğretmen, Öğrenci Başvuru Sayıları

	Kurum	Öğretmen	Öğrenci
2016-2017 1. Dönem	23.009	303.854	4.453.849
2016-2017 2. Dönem	22.822	282.955	4.182.115
2016-2017 Yaz Dönemi	11.309	63.073	620.025
2017-2018 1. Dönem	23.390	302.278	4.306.303

Kaynak: MEB, (2017). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı 2017-2018

### Değerlendirme ve Öneriler<sup>8</sup>

Destekleme ve yetiştirme kurslarının gündeme geldiği ilk dönemlerde amacı “*öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna hazırlamak değil, öğretim programlarında yer alan kazanımlara göre anlayamayan konulardaki eksikleri gidermek*” olarak ifade edilmekteydi. Ancak gelinen noktada kursların amacı, yetkililerin söylemlerinde ve ilgili belgelerde yer aldığı haliyle “*veli ve öğrencilerin okul dışı eğitim alma taleplerini karşılamak*” olarak ifade edilmektedir. Bir ülke gerçeği olarak veli ve öğrencilerin okul dışı eğitim alma taleplerinin daha çok sınava hazırlık esasına dayandığı düşünüldüğünde kursların ilk çıkış amaçlarının gölgede kaldığı görülmektedir. Ayrıca, üniversite sınavlarına ve merkezi ortak sınavlara hazırlanan öğrencilerin “*sınava hazırlanması, sınav kaygılarının düşürülmesi ve sınav pratiği oluşturulması*” amacıyla paylaşılan değerlendirme sınavları da destekleme ve yetiştirme kurslarının odağının sınav odaklı eğitim sisteminin kaçınılmaz bir sonucu olarak

<sup>8</sup> Bu bölümde TEDMEM 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda yer alan değerlendirme ve önerilerden yararlanılmıştır.

sınava hazırlık amacına doğru kaydığına işaret etmektedir. Öte yandan, destekleme ve yetiştirme kursları Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün çatısı altında faaliyet göstermektedir ve bu Genel Müdürlüğün 2011 yılında *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede* tanımlanan görev alanlarında içinde “sınav” sözcüğü geçmeyen sadece iki madde yer almaktadır. Bununla birlikte, görev alanlarının hiçbiri, destekleme ve yetiştirme kurslarının “*kazanımlara göre anlaşılamayan konulardaki eksikleri gidermek*” amacına hizmet edecek bir tanım içermemektedir.



Destekleme ve yetiştirme kurslarında test odaklı yaklaşımın benimsenmesi, sınav odaklı bir eğitimi ve toplumsal algıyı besleyici bir rol oynayacaktır.

Sınav bir gerçeklik olmakla birlikte, destekleme ve yetiştirme kurslarının amacının ders saatleri içindeki öğretimde öğrenme eksiklerini telafi etmek veya öğrencilerin belirli alanlarda öğrenme düzeyini, bilgi ve becerilerini geliştirmek olduğu dikkate alındığında, destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili yapısal düzenlemelerin de bu amaca uygun olması gerekir. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi, uzun dönemde sınava hazırlık için alternatif arayışlarının da azalmasını beraberinde getirecektir. Ancak bu kurslarda test odaklı yaklaşımın benimsenmesi, sınav odaklı bir eğitimi ve toplumsal algıyı besleyici bir rol oynayacaktır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının okul içinde sağlanması kısa vadede etkili bir seçenek olarak görülebilir. En azından öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelmesini belirli bir ölçüde de olsa engelleyici bir işlevi olduğu düşünülebilir. Ancak ders

dışı ilave kursa ihtiyacın azaltılması ve öğrenciler/veliler eksiklikler hissediyorsa bu eksikliklerin niteliğinin ve kaynaklarının belirlenmesi eğitimin kalitesinin geliştirilmesi adına başlangıç noktası olarak görülmelidir. Daha sonra bu eksikliklerin oluşmasını önleyici ve geliştirici çözümler üretilmelidir. Bu kapsamda yapılacak çalışmalar için de doğru adres Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü yerine ilgili öğretim birimi veya Genel Müdürlüğü olmalıdır. Böylece hem Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün enerjisinin görev alanına odaklanarak görev alanında daha etkili hizmet vermesi, hem de öğretimle ilgili Genel Müdürlüklerin eğitimin kalitesinde sürdürülebilir iyileştirme kapasitesinin geliştirilmesi sağlanabilir.



Destekleme ve yetiştirme kurslarına gösterilen yoğun ilgi ve talep öğrencilerin ve velilerin okuldaki eğitimin niteliği ve yeterliği ile ilgili kaygıları olduğuna işaret etmektedir.

Tüm bunlarla birlikte, destekleme ve yetiştirme kurslarına gösterilen yoğun ilgi ve talep öğrencilerin ve velilerin okuldaki eğitimin niteliği ve yeterliği ile ilgili kaygıları olduğuna işaret etmektedir. Bu yoğunluk aynı zamanda öğretime ayrılan ders saatleri içinde öğrenmenin yetersiz kaldığına ilişkin bir farkındalığın da sonucu olarak değerlendirilmelidir.

Gelinen noktada okul dışı kaynaklara duyulan ihtiyaç önceleri dersane ile giderilmeye çalışılırken, dönüşüm süreci sonrası bu rol destekleme ve yetiştirme kurslarına atfedilmiştir. Burada üzerinde hassasiyetle durulması gereken asıl nokta okul dışı kaynaklara duyulan ihtiyacın azaltılması ve zamanla ortadan kaldırılması



olmalıdır. Sorun tek başına okullardan ve okulların sunduğu eğitimin niteliğinden kaynaklanmayıp sınav odaklı eğitim ve beraberinde getirdiği kaygılarla da yakından ilgilidir. Okulların sınav hazırlık misyonuyla dersanelere dönüşmesi eğitimin niteliğine zarar verecek bir potansiyele sahiptir. Bu sebeple, üst eğitim kademelerine geçiş sistemlerini eğitim öğretim süreçlerinin temel ilke ve hedeflerinden sapmadan oluşturmak amacıyla atılacak adımlar hızlandırılmalı ve desteklenmelidir. Öğrencilerin eğitimle ilgili her ihtiyacının ve talebinin öğrencilerin bir bütün olarak gelişiminin mümkün olduğunca okullar tarafından sağlanması önceliklendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. <https://goo.gl/WNCwWp> adresinden erişildi.
- MEB. (2016). 2016 Yılı Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_11/07054012\\_rapor1.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/07054012_rapor1.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı Bütçe Sunuş Raporu. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_12/13031405\\_2017\\_genel\\_kurul\\_matbaa\\_hali\\_09\\_12\\_2016.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_10/11104147\\_2017\\_KMDBR\\_14.08.2017\\_11.15.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/11104147_2017_KMDBR_14.08.2017_11.15.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kursları e-Kılavuzu. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/18122830\\_dy\\_kit.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18122830_dy_kit.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). 2016 Faaliyet Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_02/28172815\\_2016\\_FR\\_webde\\_yaymlanacak\\_kitap.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/28172815_2016_FR_webde_yaymlanacak_kitap.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/18122830\\_dy\\_kit.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18122830_dy_kit.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı Performans Programı Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/30154029\\_2017\\_YYIY\\_Performans\\_ProgramY.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYIY_Performans_ProgramY.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Resmi Gazete, 28054 (2011). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı, Sayı: 31853594- 101-1247-2202 (2016). <http://www2.tbmm.gov.tr/d26/1/1-0721.pdf> adresinden erişildi.
- Bazı Vergi Kanunları ile Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı, Sayı: 31853594-101-1470-1030 (2017). <http://www2.tbmm.gov.tr/d26/1/1-0884.pdf> adresinden erişildi.

$$3 \times 3 = 9$$

$$5 \times 5 = 25$$

$$8 \times 8 = 64$$

$$9 \times 9 = 81$$





## BÖLÜM 3

# Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Dr. Sabiha Sunar



tedmem



## I. İSTİHDAM VE ATAMALAR

### 2017’de Ne Oldu?

#### a. Türkiye’de Öğretmen Olma Süreci

2017 yılında Türkiye’de öğretmen olabilmek için hangi aşamalardan geçilmesi gerektiği bu bölümde ele alınmıştır.

2016 yılında yapılan hukuki düzenlemeler çerçevesinde kalkınmada birinci derecede öncelikli yöreler başta olmak üzere sözleşmeli öğretmen istihdamına gidilmiştir. Böylece Türkiye’de “kadrolu öğretmenlik” ve “sözleşmeli öğretmenlik” olmak üzere iki farklı statüde öğretmen istihdamı gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 2017 yılına gelindiğinde Türkiye’de öğretmen olma süreci “kadrolu öğretmenlik” ve “sözleşmeli öğretmenlik” için şu şekilde özetlenebilir (Tablo 3.1):

Sözleşmeli öğretmenler, KPSS puanlarının yanı sıra sözlü sınav ile bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri gibi konulardaki becerileri de ölçülerek mesleğe kabul edilmektedir. Bu şekilde istihdam edilen öğretmenler atandıkları okullarda dört yıl boyunca sözleşmeli statüde çalışacak ve performans değerlendirmesine tabi tutulacaktır. Görevde bir yılını dolduran aday sözleşmeli öğretmenler Adaylık Kaldırma Sınavı’ndan 60 ve üzeri bir puan aldıklarında adaylıkları kaldırılacaktır. Göstermiş oldukları başarı durumuna göre sözleşmeleri her yıl yenilenebilecek olan bu öğretmenler dördüncü yılın sonunda da başarılı olmaları ve okullarında iki yıl daha görev yapmayı kabul etmeleri halinde

TABLO 3.1

#### 2017 yılında Türkiye’de öğretmen olma süreci

Kadrolu Öğretmenlik	Sözleşmeli Öğretmenlik
Eğitim fakültesinden mezun olmak/ Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını tamamlamış olmak	Eğitim fakültesinden mezun olmak/ Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını tamamlamış olmak
Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndan (KPSS) (Genel Kültür/ Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) atanmak için yeterli puanı almak	Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndan (Genel Kültür/ Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) 50 ve üzeri puanı almak
Atanmak için başvuran öğretmen adayları arasında alan bazında ayrılan kontenjan kapsamında sıralamaya girebilmek	Sözlü sınav için başvuran öğretmen adayları arasında alan bazında ayrılan kontenjan kapsamında sıralamaya girebilmek
Atanabilmek için en fazla 40 tercih yapmak	Sözlü sınavda 60 ve üzeri puan almak
Aday öğretmen olarak danışman öğretmen rehberliğinde bir yıl fiilen öğretmenlik yapmak ve performans değerlendirmesi kapsamında yapılan üç değerlendirmede başarılı olmak	Atanmak için başvuran öğretmen adayları arasında alan bazında ayrılan kontenjan kapsamında sıralamaya girebilmek
Adaylık Kaldırma Sınavı’ndan 60 ve üzeri bir puan almak	Atanabilmek için en fazla 20 tercih yapmak
	Adaylığın kaldırılabilmesi için ilk yılın sonunda Adaylık Kaldırma Sınavı’ndan 60 ve üzeri bir puan almak
	Kadrolu öğretmen olabilmek için dört yıl boyunca her yıl yapılacak performans değerlendirmesinde başarılı olmak ve görev yapılan eğitim kurumunda iki yıl daha çalışmayı kabul etmek



kadrolu öğretmenlik statüsüne geçebileceklerdir.

2016 yılından farklı olarak öğretmen olma basamaklarındaki değişiklik, Asli Öğretmenliğe Geçiş kapsamında gerçekleştirilen yazılı ve sözlü sınav aşamasının Adaylık Kaldırma Sınavı isminde yazılı bir sınava dönüştürülmesi olmuştur.

### **b. Öğretmen Yetiştirme Süreci**

2017 yılında Türkiye’de öğretmen yetiştiren kaynaklar Eğitim Fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarıdır. Öğretmen yetiştirmeye kaynaklık eden bu programlara ilişkin 2017 yılında gerçekleştirilen düzenlemeler bu bölümde ele alınmıştır.



Öğretmen Strateji Belgesi’nin üç temel amacından ilki “yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak”tır.

Öğretmen Strateji Belgesi’nin üç temel amacından ilki “yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak” olarak ifade edilmiştir. Bu temel hedefle ilişkili alt hedefler arasında yer alan “öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek” hedefine ilişkin tanımlanan eylemler şu şekildedir:

1. Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun işlevsel hâle getirilmesi
2. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlara sahip olan kurumların akademik ve örgütsel olarak yeniden yapılandırılması
3. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması

4. Öğretmen yetiştirmede, belirli alanlarda, program tercihinin fakülteye girişten sonra yapılabileceği bir sistem oluşturulması
5. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlardan diğer programlara geçiş imkânlarının sağlanması
6. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlara sahip olan kurumların, bu eğitimlerde alternatif öğretim programları uygulamalarına imkân sağlanması
7. Öğretmenlik uygulamalarının sertifika sahibi öğretmenler ile yürütülmesi
8. Fakülte-okul iş birliği süreçlerinin yeniden yapılandırılması
9. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar için standartların geliştirilmesi
10. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlara sahip olan kurumların bu programlar çerçevesinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının iyileştirilmesi
11. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ilk ve orta dereceli okullarda gözlem, araştırma ve uygulama yapabilecekleri bir sistemin oluşturulması

Bu hedeflere paralel şekilde 2017-2018 Yükseköğretim Akademik Yılı Açılış Töreni’nde ifade edilen “eğitime ilişkin hedeflere ulaşmada motivasyonları yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, öğretmen adayı yetiştiren kurumların lisans programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi gerektiğine” yönelik hedeflere ilişkin Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ekim ayında iki farklı toplantı gerçekleştirmiştir.

Çeşitli eğitim fakültelerden öğretim üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilen bu toplantılarda, eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin lisans programlarının eğitim bilimleri ve öğretmen

yetiştirme alanındaki dünyadaki yeni gelişmelerle birlikte toplumsal ihtiyaç ve talepler de dikkate alınarak güncellenmesine devam edildiği, yeni programların 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmasının hedeflendiği ifade edilmiştir. Yeni hazırlanmakta olan programlarda eğitimin tarihi, sosyal, kültürel ve etik boyutlarının dikkate alındığı; konulan bazı yeni derslerle öğretmen adaylarının sosyal, kültürel ve etik konularda duyarlılıklarının artırılmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Bu toplantılarda ayrıca eğitimcilerin eğitimi, üniversite/fakülte-millî eğitim müdürlüğü/okul işbirliği kapsamında yapılabilecek iyileştirmelere yönelik öneriler ve öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ulusal düzeyde bir yol haritası oluşturabilmek amacıyla izlenebilecek yol ve yöntemler üzerinde de durulduğu bilgisi paylaşılmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının kontenjanları 18 Kasım 2015 tarihinde belirlenen çerçeve, usul ve esaslar doğrultusunda üniversite senatoları tarafından belirlenmeye devam etmiştir. Üniversiteler bazında bu programlara ayrılan kontenjanlar incelendiğinde, bu programlar için 3 binin üzerinde kontenjan belirleyen, hatta başvuru duyurusunda “başvuran herkes kabul edilecektir” gibi ifadelerle yer veren üniversiteler olduğu görülmüştür.

2017 yılında öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili bir diğer değişiklik Ocak ayında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından valiliklere gönderilen *Fakülte Okul İşbirliği Kapsamındaki Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Sistemi* konulu yazının kapsamıdır. Buna göre uygulama sürecinin sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi için eğitim fakültelerinin son sınıfında okuyan ya da pedagojik formasyon dersine katılan uygulama öğrencilerinin notlarının evrak üzerinden değil, “uygulama öğrencisi değerlendirme sistemi” üzerinden değerlendirilerek üniversitelere gönderilmesi gerekmektedir.

Uygulama öğrencilerini değerlendiren öğretmen ve öğretim elemanı da değerlendirme sürecini bu sistem üzerinden gerçekleştirecektir. Bununla birlikte sisteme dahil olmayan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini tamamlamamış sayılacağı ve atamalarının gerçekleştirilmeyeceği ifade edilmiştir.

### c. KPSS/ÖABT Sonuçları

Öğretmen adayları KPSS kapsamında 21 Mayıs 2017 tarihinde 120 dakika süren sabah oturumunda altmışar sorudan oluşan Genel Yetenek ve Genel Kültür testlerine, aynı günün öğleden sonraki oturumunda ise 100 dakika süren ve 80 sorudan oluşan Eğitim Bilimleri testine girmiştir. 75 dakika süren 50 soruluk Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ise 16 Temmuz 2017’de gerçekleştirilmiştir.

ÖSYM tarafından Ocak 2017’de yapılan duyuruda ÖABT’nin yapılacağı alanlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre; ÖABT 2017 yılında *Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği* alanlarında yapılmıştır. *Almanca, Arapça, Çince, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Rusça* gibi ÖABT kapsamında olmayan yabancı dil öğretmen atamalarında YDS sonuçlarından yararlanılacağı bilgisi paylaşılmıştır. Bu durumda 2016 yılından farklı olarak Almanca öğretmen adayları 2017 yılında ÖABT’ye girmemişlerdir.



**KPSS 2017 Eğitim Bilimleri testine 412 bin 5 aday girmiştir. Bu adayların ortalama doğru cevap sayısı 80 sorudan 33,8’dir.**

21 Mayıs 2017 tarihinde uygulanan 2017 KPSS A Grubu ve Öğretmenlik (Genel Yetenek-Genel Kültür, Eğitim Bilimleri) sınavına ilişkin açıklanan sayısal verilere göre Eğitim Bilimleri testine 412 bin 5 aday girmiştir. Bu adayların ortalama doğru cevap sayısı 80 sorudan 33,8 olarak belirlenmiştir.

16 Temmuz 2017'de gerçekleştirilen ÖABT'de sınavı geçerli sayılan aday sayısı 265 bin 635'tir. Öğretmen adayları kendi mezuniyet alanlarına ilişkin 40'ı alan bilgisi, 10'u alan eğitimi bilgisi olmak üzere 50 soruya cevap vermiştir. 50 soru üzerinden ortalaması 30'un üzerinde olan tek alan Rehber Öğretmenlik'tir. 25'in üzerinde ortalamaya sahip alanlar ise Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliğidir. Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Matematik (Lise) ve Kimya Öğretmenliği alanlarından testi cevaplayan adayların ortalamaları ise 15'in altındadır (Tablo 3.2). ÖABT'ye giren öğretmen adaylarının sadece %3,2'si 30'un üzerinde ortalamaya, %17'si ise 20'nin altında ortalamaya sahiptir.



ÖABT'ye giren öğretmen adaylarının sadece %3,2'si 30'un üzerinde ortalamaya sahiptir.

TABLO 3.2

### Öğretmen Adaylarının ÖABT 2017 Ortalamaları

Okul		Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı	Soru Sayısı
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	10-15	11,777	5,468	16.452	50
Matematik (Lise)		11,877	6,834	16.193	50
Kimya		14,091	8,176	6.377	50
Fizik	15-20	16,198	9,95	5.881	50
İlköğretim Matematik		16,925	6,176	6.932	50
Türk Dili ve Edebiyatı		18,326	8,033	37.856	50
Tarih	20-25	20,958	9,808	21.736	50
Biyoloji		21,18	8,007	9.564	50
Sınıf Öğretmenliği		23,309	6,029	21.437	50
Sosyal Bilgiler		23,798	6,498	19.677	50
Coğrafya		24,194	8,267	8.554	50
Yabancı Dil (İngilizce)	25-30	24,439	10,2	11.535	50
Okul Öncesi Öğretmenliği		28,891	5,996	24.092	50
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		29,435	7,819	29.564	50
Türkçe		29,896	6,904	15.927	50
Rehber Öğretmen	>30	34,714	7,267	12.053	50

#### d. Aday Öğretmenlikten Asli Öğretmenliğe Geçiş

2017 yılında aday öğretmenlikten asli öğretmenliğe geçiş için Şubat ve Ekim ayında olmak üzere iki farklı süreç işletilmiştir. Şubat ayında yayımlanan *Asli Öğretmenliğe Geçiş Sınavı Kılavuzu*'nda aday öğretmenlere yazılı ve sözlü sınav yapılacağı ifadesine yer verilmiştir. Buna göre performans değerlendirmesi sonucunda başarılı olan aday öğretmenler bir yıl fiilen çalışma şartını yerine getirmeleri halinde sınava girmeye hak kazanmışlardır. Asli Öğretmenliğe Geçiş Yazılı Sınavı 19 Mart 2017 tarihinde il merkezlerinde gerçekleştirilmiş, 27 Mart 2017-27 Nisan 2017 tarihleri arasında ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen illerde sözlü sınavlar gerçekleştirilmiştir.

Yazılı sınavda öğretmen adaylarına 100 adet çoktan seçmeli soru yöneltilmiştir. Sınav kapsamında yer alan konu başlıkları ve soru dağılımları aşağıdaki gibidir:

##### A. 657 ve 4483 sayılı kanunlar (%15),

1. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu - (kısım 8 ve 9 hariç)
2. 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun

##### B. Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı (%30),

1. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu
2. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
3. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu

#### 4. Görevin gerektirdiği diğer mevzuat

- a) 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun
- b) 4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu
- c) 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
- d) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
- e) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
- f) Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği
- g) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği
- h) Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi

#### C. Öğretmenlik uygulamaları (%50).

1. Eğitim öğretimin planlanması
2. Öğrenme ortamları
3. Sınıf yönetimi
4. Öğretim yöntem ve teknikleri
5. Ölçme ve değerlendirme

#### Ç. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (%5)

Yazılı sınava katılan adaylar yazılı sınavın sonuçlarının açıklanmasını beklemeksizin sözlü sınava girebilmiştir. Sözlü sınav komisyonları sözlü sınava girecek aday sayısına göre il millî eğitim müdürlükleri tarafından oluşturulmuşlardır. Komisyonu oluşturan kişiler aşağıdaki ifade ile açıklanmıştır:

*“Komisyon; il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, bir ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, bir eğitim kurumu müdürü ve ihtiyaç duyulması halinde bir öğretim üyesinden oluşur.”*

Sözlü sınav komisyonları, aday öğretmenleri dört temel bileşen üzerinden değerlendirmeleri konusunda bilgilendirilmiştir:

1. Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü
2. İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti
3. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı
4. Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri

Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 puan üzerinden değerlendirilmiş, bu puanların aritmetik ortalaması adayların başarı puanlarını oluşturmuştur. Başarı puanı 60'ın üzerinde olan aday öğretmenler valiliklerce “öğretmen” olarak atanmaya hak kazanmıştır. Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenlerin “*Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği usul ve esaslarınca il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirileceği*” ifade edilmiştir.

Yazılı ve sözlü sınav sonuçları bireysel olarak açıklanmış, sınava girenlerin sonuçlarını incelemeye yardımcı olacak sayısal bilgiler paylaşılmamıştır.

Ekim 2017’de yayımlanan MEB Aday Öğretmenleri (Sözleşmeli/Kadro) Adaylık Kaldırma Sınavı (AKS) Kılavuzu’nda ise yazılı sınavla ilgili bilgiler paylaşılmış, sözlü sınav yapılacağına dair herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Adaylık Kaldırma Sınavı’nın tek oturumda 24 Aralık 2017 tarihinde yazılı olarak gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Sınav kapsamında yer alan içerikte değişiklik

sadece “Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı” bölümüne “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” eklenmesi olmuştur. Aday öğretmenlerin adaylık sürecini tamamlayabilmeleri için bu sınavdan en az 60 puan almaları gerekmektedir. Bu puanın altında kalan aday öğretmenlerin başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulacağı, bu süreci de başarısız olarak tamamlamaları durumunda öğretmenlik unvanlarını kaybedecekleri ifade edilmiştir. Bakanlık yetkilileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda adaylığın kaldırılması sürecinde sözlü sınav yapılmamasının gerekçesi olarak; sözleşmeli öğretmenlerin göreve sözlü sınavda başarılı olmaları sonucunda başladıkları, dolayısıyla benzer bir sözlü sınav sürecinin tekrarlanmasına gerek duyulmadığı ifade edilmiştir.

### **e. Öğretmen Atamaları**

Millî Eğitim Bakanlığı Şubat ayında 2016 yılında yapılan Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı’na katılan adaylar arasından bin 500 kontenjana engelli öğretmen alımının yapılması için duyuruya çıkmıştır. Başvurusu kabul edilen adayların tercih işlemleri 22-28 Mart 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, sonuçlar 3 Nisan 2017 tarihinde duyurulmuştur.

Şubat 2017’de 20 bin 127 kontenjana sözleşmeli öğretmen atamasının yapılabilmesi için başvurular açılmış ve öğretmenlik alanlarının kontenjanları açıklanmıştır. Açıklanan kontenjan dağılımından en yüksek kontenjan ayrılan öğretmenlik alanları Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Buna ek olarak 2016 yılı içinde “Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu” kapsamında başvuruda bulunanlardan “KPSSP10 ve KPSSP121” puan türlerine göre sözlü sınava katılıp da sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan almış olup atanamayan adaylar arasından bin 367 pozisyona ek atama yapılmak üzere Mart Ayında tekrar duyuruya çıkmıştır.



**TABLO 3.3****Şubat 2017 Sözleşmeli Öğretmen Alımında En Yüksek Kontenjan Ayrılan Öğretmenlik Alanları**

Alan Adı	Kontenjan Sayısı	Başvuru Sayısı	Taban Mülakat Puanı	Taban Kpss Puanı
Sınıf Öğretmenliği	3.570	7.633	76,00	74,75
İngilizce	2.193	4.877	68,00	67,23
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2.143	5.398	74,00	69,83
İlköğretim Matematik	1.835	3.071	68,67	65,79
Okul Öncesi	1.720	4.408	79,01	76,90
Türkçe	1.140	2.899	80,66	79,80
Fen Bilimleri/ Fen ve Teknoloji	1.003	2.513	80,00	79,94

Açılan 20 bin 127 kontenjana yapılan başvuru sayısı 116 bin 279, sözlü sınava çağrılan aday sayısı ise 58 bin 689'dur. Bin 367 kişilik ek atama kontenjanına yapılan başvuru sayısı ise 15 bin 947'dir.

Şubat ayı sözleşmeli öğretmen alımı sürecinde sözlü sınav merkezleri Adana, Ankara, Antalya, Erzurum, İstanbul, İzmir, Şanlıurfa ve Ordu olarak belirlenmiştir. Böylece Ağustos 2016'da gerçekleştirilen sözleşmeli öğretmen atamasında 18 olan sınav merkezi sayısı sekize düşürülmüştür.

Sözlü sınava girecek adayların, asli öğretmenliğe geçiş aşamasındaki sözlü sınavın kapsamına benzer şekilde "bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı; topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri" olmak üzere dört temel boyutta değerlendirileceği ifade edilmiştir. Başvuru ve

atama duyurusunda "Sözleşmeli Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu" da paylaşılmıştır (Tablo 3.4).

Sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınav sonuçları 18 Mayıs 2017'de açıklanmıştır. Aday öğretmenlerin sözlü sınav sonuçlarını değerlendirmeye yardımcı olacak sayısal bilgiler paylaşılmamıştır.

Sözleşmeli öğretmenlik alımlarında sözlü sınavı gerçekleştirecek komisyonun oluşturulmasına ilişkin bilgiler 3 Ağustos 2016'da yayımlanan *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte* şu ifadelerle yer almıştır:

*"Sözlü sınav komisyonu; Bakan veya görevlendireceği birim amiri tarafından belirlenen kamu görevlilerinden oluşacak bir başkan, iki asıl ve ihtiyaç duyulduğunda değerlendirilmek üzere iki yedek üyeden oluşur. Yedek üyeler, sınav merkezlerinde oluşturulan yedek üye havuzundan görevlendirilir."*

27 Ekim 2017'de Resmi Gazete'de yayımlanan *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'te* ise bu maddede değişikliğe gidilmiştir. Maddenin yeni hali şu şekildedir:

*"Sözlü sınav komisyonu; Bakan veya görevlendireceği birim amiri tarafından Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında şube müdürü ve üstü unvanlı kadrolarda görev yapan personel arasından belirlenen bir başkan, iki asıl ve ihtiyaç duyulduğunda değerlendirilmek üzere iki yedek üyeden oluşur. Yedek üyeler, sınav merkezlerinde oluşturulan yedek üye havuzundan görevlendirilir. İhtiyaç duyulması halinde üyelere biri, Bakanlıkça, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyeleri arasından belirlenebilir."*

TABLO 3.4

## Sözleşmeli Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu

## I- BİR KONUYU KAVRAYIP ÖZETLEME, İFADE YETENEĞİ VE MUHAKEME GÜCÜ

No	Yeterlik
1	Konu ile ilgili, anlaşılır, tatmin edici özellikte ve konuşma bölümleri arasında tutarlılık ve bütünlük olacak şekilde açıklama yapar.
2	Verilen durumla ilgili karşılaştırma ve değerlendirme yaparak ikna edici söylemde bulunabilir.
3	Konu hakkında görüşlerini destekleyici kanıtlar sunabilir.
4	Konu hakkında açıklama yaparken, kendinden emin anlaşılır bir tavırla düşüncelerini ifade eder.
5	Cümleleri düzgün ve açık olup, uzun cümle içeren açıklamalar da bile vurgu ve tonlamaya dikkat ederek dilbilgisi kurallarına uyar.

## II- İLETİŞİM BECERİLERİ, ÖZGÜVENİ VE İKNA KABİLİYETİ

No	Yeterlik
1	Türkçeyi, dilin kurallarına uygun, doğru, verimli ve etkili bir biçimde kullanırlar.
2	Sesi net, açık, anlaşılır ve kendine güveni tamdır. Sesini ortamdaki herkesin duyacağı şekilde ayarlar.
3	Konuşurken, el ve kol hareketlerine, jest ve mimiklerine, ses tonuna hâkim olabilmektedir.
4	Konuşmasını tekdüzelikten uzak, vurgu ve duraklara dikkat ederek yapar.
5	Konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmasa bile, karşısındakileri etkileyecek ve ikna edecek tarzda konuşmalar yapabilmektedir.

## III- BİLİMSEL VE TEKNOLOJİK GELİŞMELERE AÇIKLIĞI

No	Yeterlik
1	Konu çerçevesinde teknolojik ve bilimsel gelişmeleri yakından takip ettiğini hissettirir, teknolojik gelişmeleri uygun ve ayrıntılı biçimde açıklayabilir.
2	Bilim ve teknolojinin eğitimle ilişkisi hususunda getirdiği öneriler ve yorumlar konuyla tutarlılık arz eder.
3	Bilim ve teknolojinin eğitimle ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini konuyla ilişkilendirerek ifade eder.
4	Dünyadaki bilim ve teknolojinin eğitime getirebileceği yeniliklere ilişkin konu çerçevesinde değerlendirmeler yapabilir, örnekler verir.
5	Millî Eğitim Bakanlığınca uygulanan eğitim teknolojisi ile ilgili proje ve çalışmalardan (FATİH, EBA vb. projelerden) yeterince haberdardır.

## IV- TOPLULUK ÖNÜNDE TEMSİL YETENEĞİ VE EĞİTİMCİLİK NİTELİKLERİ

No	Yeterlik
1	Temsil ettiği kurum/mesleğe uygun davranışlar sergiler. Tavır ve davranışlarında dengeli ve uyumludur.
2	Düşüncelerini, yadırganacağı veya reddedileceği hissine kapılmadan, heyecanlanmadan rahatça ifade edebilmektedir.
3	Baskıcı ve ısrarcı davranmadan; iddialı, kendinden emin ve içtenlikle konuşabilmektedir.
4	Konuyu kendine özgü fikirlerle açıklayabilmekte, yorum yapabilmektedir.
5	Zamanı etkili ve verimli biçimde kullanır.

### **Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı**

19 Temmuz 2017’de ataması gerçekleştirilen 20 bin 127 sözleşmeli öğretmen için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 3 Ağustos 2017’de *Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı*’nı paylaşmıştır. Bu programa göre sözleşmeli olarak atanan aday öğretmenlere 654 saat “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” uygulanacaktır. Bu sürenin 384 saati sınıf içi ve okul içi faaliyetler; 90 saati okul dışı faaliyetler, 180 saati ise hizmet içi eğitim faaliyetlerine ayrılacaktır. Yetiştirme süreci aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmen sorumluluğunda gerçekleştirilecektir. Yetiştirme sürecinde bulunun aday öğretmen günde sekiz saat görevde olacak, ders ve diğer görevleri dışında kalan sürede adaylık eğitimiyle ilgili faaliyetleri sürdürecektir. Aday öğretmenler, yetiştirme sürecinde haftada iki saat ders izleme uygulaması, haftada dört saat ise ‘okul içi gözlem ve uygulamalar’ yapacaktır. Bunun için okulunda önce danışman öğretmenin, sonra kendi branşındaki diğer öğretmenlerin daha sonra ise okuldaki diğer branştaki öğretmenlerin derslerini izleyecektir. Ayrıca danışman öğretmenler haftada en az iki saat aday öğretmenin sınıfında ders uygulamasını izleyecektir. Aday öğretmen okul içi ve dışı uygulamalar haricinde 12 farklı hizmet içi eğitime de katılmak durumundadır.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’na ilişkin ayrılan süreler detaylarıyla birlikte Tablo 3.5’te yer almaktadır.

### **Değerlendirme ve Öneriler**

2017 yılında öğretmenlikle ilgili gerçekleşen düzenlemeleri ve gelişmeleri değerlendirmeden önce eğitim sisteminin öğretmenlerle ilgili boyutunu anlamaya yardımcı olacak verileri hatırlamakta fayda olduğu düşünülmektedir:

- Son on beş yılda eğitim fakültelerinin sayısı 63’ten 92’ye, öğrenci sayısı 141 binden 228 bine çıkmıştır.
- 2017 yılında öğretmen olarak atanabilmek amacıyla KPSS-Eğitim Bilimleri sınavına girenlerin sayısı 412 bin 5’tir.
- 2014 yılında 50 bin 990, 2015 yılında 52 bin 736, 2016 yılında 49 bin 15, 2017 yılında ise 22 bin 994 öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir.

*Öğretmen Strateji Belgesi*’nde ifade edildiği üzere öğretmen olarak atanmayı amaçlayanların sayısı bir milyonu aşmaktadır. Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri öğretmen ihtiyacına yönelik yaptıkları açıklamalarda 2017 yılında 70 bin, 2020 yılına kadar ise 100 bin öğretmene ihtiyaç duyulacağını ifade etmiştir. Konuya ilişkin problemlerin temeli 2017 yılı ile sınırlı olmasa da bahsi geçen veriler öğretmen yetiştirmeye kaynaklık eden programların ve hatta yükseköğretim-istihdam ilişkisinin yeniden ele alınması gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Verilerin işaret ettiği, kamuoyuna “atanamayan öğretmen sorunu” olarak yansıyan probleme ilişkin çözümlerin geliştirilebilmesi için öncelikle ülkemizde öğretmenlerin mesleğe seçim süreçleri ele alınmalıdır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kaynaklar eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları olarak bilinmektedir. Eğitim fakültesi diploması ya da pedagojik formasyon eğitimi sertifikası olan adaylar arasından KPSS, sözlü sınav gibi yöntemlerle öğretmen olarak atanabilecek adaylar

TABLO 3.5

## Aday Öğretmen Yetiştirme Programı-Faaliyetlere Ayrılan Süreler

	Sıra	Çalışma Konuları	Süre (saat)
Sınıf ve Okul İçi Faaliyetler (384 Saat)	1	Ders Planlama/Hazırlık/Değerlendirme	144
	2	Ders Uygulaması	90
	3	Ders İzleme	54
	4	Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar	96
Okul Dışı Faaliyetler (90 Saat)	5	Şehir Kimliğini Tanıma	18
	6	Kurumsal İşleyiş	18
	7	Yanı Başımızdaki Okul	18
	8	Tecrübeyle Buluşma	12
	9	Gönüllülük ve Girişimcilik Çalışmaları	12
	10	Mesleki Gelişim ve Kariyer	12
Kitap Okuma	11	Kitap Okuma (Her ay 1 kitap)	
Film İzleme	12	Film İzleme (Her ay 2 film)	
Hizmet İçi Eğitimler (180 Saat)	13	Türkiye’de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci	6
	14	Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları	60
	15	Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri	18
	16	Dünden Bugüne Öğretmenlik	12
	17	İnsani Değerlerimiz ve Meslek Etiği	12
	18	Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Programı	12
	19	Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi	12
	20	Millî Eğitim Sisteminde Güncel Uygulamalar	12
	21	Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Sisteme Yansımaları	12
	22	Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler	12
	23	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Semineri	6
	24	Afet Eğitimi Semineri	6

seçilmekte ve adaylık eğitimine tabi tutulmaktadır. Bu süreçte eğitim fakültesi diploması ya da pedagojik formasyon eğitimi sertifikası olan, ancak seçme sürecinde başarılı olamayan ya da alanına ilişkin kontenjan sıralamasına giremeyen tüm bireyler kendilerini “atanamayan öğretmen” olarak görmektedir.

Dünyada öğretmenlerin mesleğe seçim süreçleri incelendiğinde seçme işleminin yapıldığı zamanlamanın ve arz-talep dengesinin gözetilip gözetilmediğinin pek çok açıdan süreç üzerinde belirleyici etkisi olduğu görülmektedir. Ülkelerin öğretmen seçme süreçlerinde iki temel yaklaşımın öne çıktığı bilinmektedir (Barber ve Mourshed, 2007).

Bu yaklaşımlardan ilki öğretmen olabilecek adayların öğretmenlik eğitiminden önce belirlenmesini esas almaktadır. Öğretmen adayları öncelikle sözel ve sayısal beceriler, iletişim becerileri, öğretme motivasyonu gibi temel nitelikler üzerinden değerlendirilmekte, ardından öğretmen yetiştiren programlara kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda arz-talep dengesi her zaman gözetilmekte, öğretmen adayları öğretmen ihtiyacı projeksiyonu dikkate alınarak öğretmen yetiştiren programlara seçilmektedir. Böylece öğretmen olarak yetişen bireylerin istihdam edilmesi güvence altına alınmakta ve toplumun öğretmenlik mesleğini yüksek statülü ve cezbedici bir meslek olarak algılaması sağlanmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). Aynı zamanda öğretmenlik mesleği, yüksek düzeyde başarı gösteren öğrenciler için önemli bir alternatif haline gelmektedir.

İkinci yaklaşım ise ülkemizde uygulanan seçme sürecine benzer şekilde, öğretmen adaylarının öğretmen olmanın gerektirdiği eğitimleri almalarını sağlayıp ardından çeşitli eleme yöntemleriyle en iyilerini öğretmen olmak için seçmeyi esas almaktadır. İzlenen bu yöntemde öğretmenlik eğitimi almış bireylerin bir kısmını büyük bir belirsizlik beklemektedir. Bu yaklaşımda ülkemizde olduğu gibi öğretmenlik eğitimi alıp mesleğe seçilemeyen öğretmenlerin istihdamı toplumsal bir soruna dönüşebilmektedir.



“Atanamayan öğretmen sorunu”nun her yıl katlanarak büyümesinin önüne geçebilmek için izlenmesi gereken çeşitli yollar mevcuttur.

Ülkemizde “atanamayan öğretmen sorunu” olarak ifade edilen bu sorunun her yıl katlanarak büyümesinin önüne geçebilmek için izlenmesi gereken çeşitli yollar mevcuttur:

### 1. Öğretmen yetiştiren programların kontenjanlarının öğretmen ihtiyacı projeksiyonu dikkate alınarak gözden geçirilmesi

Bakanlık yetkilileri 2017 yılı için 70 bin, 2020 yılına kadar ise 100 bin öğretmene ihtiyaç duyulacağını ısrarla ifade etmektedir. Sadece 2017 yılı itibarıyla 228 bin olan eğitim fakültelerinin kontenjanlarının bu ihtiyacın çok üzerinde olduğu düşünüldüğünde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının kontenjanlarının belirlenmesinin üniversitelere bırakılması, uzaktan eğitimlerle bu sertifikaların verilmesi ve hatta bu programların mevcudiyeti sorgulanmalıdır. Ayrıca tüm yükseköğretim programlarında kontenjan belirleme yetkisine sahip olan YÖK’ün pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının kontenjanlarını öğretmen ihtiyacını göz önünde bulundurarak sınırlandırmamasının arka planında yer alan motivasyonun da irdelenmesi gerekmektedir. Üniversitelerin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarını ek gelir getirici bir faaliyet olarak görerek kontenjanları yüksek tutmaları, YÖK’ün ise sözkonusu kontenjanlara bir sınırlama getirmemesi giderek sayıları artan “atanamayan öğretmenler” sorununun sürekli olarak popülist söylem ve politikaların öznesi haline gelmesine neden olmaktadır.

Ülkemizde uygulanan şekliyle pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları eğitim fakültelerinin öğrenme iklimlerinin bozulmasından “*isteyen herkese pedagojik formasyon belgesi vermek suretiyle gençlerimizi gereksiz bir beklenti içine sokmaya*” (YÖK, Kasım 2015) kadar uzanan sorunlarla birlikte anılmaktadır. Ülkemizin esas sorununun öğretmen eksikliği değil öğretmen niteliği olduğundan hareketle pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları kaldırılmalı, eğitim fakültelerinin asıl işlevi olan öğretmen yetiştirmeye yönelik nitelik artırıcı önlemler alınmalıdır.



Öte yandan, Millî Eğitim Bakanlığı branşlar bazında öğretmen ihtiyacı projeksiyonunu ivedilikle paylaşmalı, eğitim fakültelerinin kontenjanları da ihtiyaca yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.

## 2. Ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması

“2017-2018 eğitim öğretim yılında ders ücreti karşılığı ücretli öğretmenlik alımı” için pek çok il ve ilçe millî eğitim müdürlüğü duyuruya çıkmıştır. Şubat 2017’de Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan ücretli öğretmen araştırmasında paylaşılan veriler Tablo 3.6’da yer almaktadır.

**TABLO 3.6**

### Ücretli Öğretmen Araştırması 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Verileri

2016-2017	Ücretli Öğretmen
Eğitim Fakültesi Mezunu Sayısı	27409
Lisans Mezunu Sayısı (Eğitim Fakültesi Hariç)	27936
Önlisans Mezunu Sayısı	8484
Toplam	63829
Norm Kadro İhtiyacı	106983

Bu verilere göre Türkiye’de 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan ücretli öğretmen sayısı 63 bin 829’dur. Bu öğretmenlerin 27 bin 409’u eğitim fakültesi mezunu, 27 bin 936’sı eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun, 8 bin 484’ü ise önlisans mezunudur. Türkiye’de öğretmen olarak atanabilme koşullarını karşılayanların sayısı bir milyona yaklaşmışken 8 bin 484 kişinin önlisans mezunu olarak ücretli öğretmenlik yapıyor olması izah edilebilir bir durum değildir. Bununla birlikte 2015 yılında %5,6, 2016 yılında %5 olan ücretli öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısına oranı *MEB 2017 Yılı Performans Programı*’nda artarak %6,5 olarak hedeflenmiştir.



Türkiye’de öğretmen olarak atanabilme koşullarını karşılayanların sayısı bir milyona yaklaşmışken 8 bin 484 kişinin önlisans mezunu olarak ücretli öğretmenlik yapıyor olması izah edilebilir bir durum değildir.

Ücretli öğretmen alımı yapılacak okulların gerçekten dezavantajlı durumda mı olduğu yoksa bu okullara atanan öğretmenlerin görevlendirme gibi işlemlerle başka birimlere mi aktarıldığı bilinmemektedir. Bilinen şudur ki *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*’nda “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanan öğretmenliğin, yeterliliği ve mesleğe uygunluğu bilinmeyen bireyler tarafından “ders karşılığı ücretli” olarak yerine getirilmesi kabul edilebilir değildir. Hele ki eğitim fakülteleri ihtiyacın çok üzerinde öğretmen yetiştirmeye devam ederken ve her sınıfa “nitelikli öğretmen ulaştırmak” gibi temel bir hedef belirlenmişken daha etkin planlamalar ve teşvik sistemleri geliştirilip ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmelidir.



Eğitim fakülteleri ihtiyacın çok üzerinde öğretmen yetiştirmeye devam ederken ve her sınıfa “nitelikli öğretmen ulaştırmak” gibi temel bir hedef belirlenmişken daha etkin planlamalar ve teşvik sistemleri geliştirilip ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmelidir.

Öte yandan Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz Kasım ayında yaptığı açıklamada “Bizde beş yıl ücretli öğretmenlik yaparak, öğretmenlik tecrübesini kazanmış kimselere, üç katı kontenjana girme şartı olmadan mülakat hakkı konusunda bir imtiyaz tanıyacağız.” ifadelerine yer vermiştir. Sürecin nasıl işleyeceğine ilişkin bir açıklama yapılmamış olmakla birlikte, bu ifadeler ücretli öğretmenliğin bir sorun olarak görülmediğine, aksine ücretli öğretmenliğin desteklendiğine işaret etmektedir. Öğretmenlik, belli bir pedagojik bilgi birikimini gerektiren ve insan hayatını değiştirme potansiyeli en yüksek mesleklerden biridir. Ücretli öğretmenler arasında pedagoji adına tek bir ders almamış kişiler olduğu ve bir kısmının da önlisans mezunu olduğu düşünüldüğünde beş yıl boyunca bu kişilerin öğretmenlik yapmış olmaları onların kendiliğinden temel pedagojik ilkeleri öğrendiği anlamına gelmemektedir. Mevcudiyeti sorgulamaya açık bir uygulamanın başka bir yanlış düzenlemeyle meşru hale getirilmesi uzun vadede ciddi problemleri beraberinde getireceği için bu konuda atılacak her adım ihtiyatla değerlendirilmelidir.

### **3. Özel sektörde öğretmenlerin haklarının gözetilmesi**

Türkiye’de nicelik bakımından insan kaynağı sıkıntısı çekmeyen sektörlerin başında eğitimle ilgili özel sektör gelmektedir. Eğitimle ilgili özel sektör “atanamayan öğretmen havuzundan” “biri gider, biri gelir” rahatlığıyla hareket edebilmekte, öğretmenlik çoğu zaman az ücret karşılığında çok iş yüküne dönüşebilmektedir. Nihai amacın kar etmek olduğu bu sektörde öğretmen emeği sömürsü çokça şikayet edilen hususların başında gelmektedir. Özel okullarda çalışmakta olan pek çok öğretmen kendi tercihinden ötürü değil, devlete atanamamış olmanın getirdiği alternatifsizlikten dolayı özel sektörde çalışmaktadır. İş yükünün karşılığında alınan maaşın düşüklüğü, iş güvencesinin olmaması, ilgili mevzuatta belirlenen sınırların üzerinde çalışma

süreleri ve iş yükü, sözleşme süreleri ve sözleşme hükümlerinin uygulanmasındaki tutarsızlıklar özel sektörde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılardan bazılarıdır.

“Atanamayan öğretmenler”in devlet üzerinde oluşturduğu baskının sebeplerinden biri de özel sektörde yaşanan bu sıkıntılardır. Özel sektörde çalışan öğretmenlerin haklarının gözetilmesine ilişkin devlet eliyle düzenlemeler ve denetimler yapılması hem özel sektörde öğretmen niteliğini ve motivasyonunu artırma, hem emek sömürsünün önüne geçme, hem de devletten istihdam bekleme baskısını hafifletme potansiyeline sahiptir.

### **4. Yükseköğretim-istihdam ilişkisinin gözden geçirilmesi**

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının bu kadar yaygın olmasının nedeni karar alıcıların bu programları istihdama yönelik sosyal talebe cevap ve hayat boyu öğrenmeyi desteklemek olarak görmesidir. Oysa pedagojik formasyon eğitiminin böylesine talep görmesinin arka planında fen-edebiyat fakülteleri mezunlarının istihdam sorunları yatmaktadır. Yükseköğretimdeki plansız büyümeyle birlikte 2017 yılında fen-edebiyat fakültelerinin sayısı 94, bu fakültelerde okuyan öğrenci sayısı ise 182 bin 643 olmuştur (YÖK, 2017). Fen-edebiyat fakülteleri bu fakültelerden mezun olanları istihdam edebilecek sektörün ihtiyacından daha fazla mezun vermektedir. Fen-edebiyat fakültelerinin geleceği için bir dönüşüm programı hazırlanmalı, yükseköğretim programları ve kontenjanları gözden geçirilmeli, Eğitim Fakültesi mezunlarının istihdam alanlarıyla çakışmayacak yeni istihdam modelleri geliştirilmelidir.

### **Sözleşmeli Öğretmen İstihdamı**

Öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla 2016 yılında yapılan hukuki düzenlemeler çerçevesinde sözleşmeli öğretmen istihdamına gidilmiştir. Böylece Türkiye’de “kadrolu

öğretmenlik” ve “sözleşmeli öğretmenlik” olmak üzere iki farklı statüde öğretmen istihdamı gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 2016 yılında 19 bin 955, 2017 yılında ise 21 bin 494 sözleşmeli öğretmen sisteme dahil olmuştur.



2016 yılında 19 bin 955, 2017 yılında ise 21 bin 494 sözleşmeli öğretmen sisteme dahil olmuştur.

Sözleşmeli öğretmenler atandıkları okullarda dört yıl boyunca sözleşmeli statüde çalışacak ve performans değerlendirmesine tabi tutulacaktır. Performans göstergelerine göre sözleşmeleri her yıl yenilenebilecek olan bu öğretmenler dördüncü yılın sonunda da başarılı olmaları ve okullarında iki yıl daha görev yapmayı kabul etmeleri halinde kadrolu öğretmenlik statüsüne geçebilecektir. Özetle, sözleşmeli öğretmenlerin altı yıl boyunca atandıkları kurumlardan ayrılmamaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu istihdam yöntemi ile bölgeler ve kurumlar arası nitelik farkının giderilmesi hedeflenmektedir.

Özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği bir gerçektir. *Öğretmen Strateji Belgesi*'nde de ifade edildiği üzere öğretmenlerin hizmet yılı ortalamaları bölgeler arası, iller arası ve hatta illerin kendi içinde önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin Şırnak'ta öğretmenlerin ortalama hizmet süresi 1,8 yıl iken, İzmir'de 15,6 yıldır. Her öğrenciye nitelikli eğitim sağlanabilmesinin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu konuda önlem alınması gerektiği ortadadır. Ancak, bu önlemlerin öğretmene gerginlik, stres, motivasyon düşüklüğü ya da mecburen katlanılan şartlar olarak yansımaması gerekir. Dezavantajlı bölgelerde çalışmaya yönelik çeşitli teşvik mekanizmalarının

geliştirilmesi ve özendirici tedbirlerin alınması bu noktada önemli görülmektedir. *Öğretmen Strateji Belgesi*'nde yer alan “Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak” başlığı altında “öğretmenlere, görev yapılan eğitim kurumunun öncelik ve özelliklerine göre istihdam koşulları, hizmet puanı, yer değiştirmeler ile yurt dışı eğitim ve görevlerde öncelik, konut desteği/ lojman vb. özendirici imkanlar oluşturmak” ve “her okulda öğretmenlerin çalışma şartlarına yönelik asgari standardın tanımlanarak hayata geçirilmesini sağlamak” ifadeleri bu noktada oldukça anlamlı görülmektedir.

Dezavantajlı bölgelerde eğitim öğretim niteliğini artırmak hedefiyle birlikte yeniden hayat bulan sözleşmeli öğretmenlik istihdamı sözlü sınav uygulaması sonucunda gerçekleştirilmektedir. *Öğretmen Strateji Belgesi*'nde sözlü sınavın gerekçesi “potansiyel adaylar içerisinde en başarılı olanların sisteme dahil edilerek dezavantajlı bölgelerde eğitim öğretimin niteliğinin artırılması” olarak ifade edilmektedir. Ancak, sözlü sınavlara ilişkin kamuoyunda yaşanan adalet ve objektiflik konusundaki tedirginlikler sıklıkla gündeme yansımaktadır. Bakanlığın “gerekirse üniversiteler gibi araştırma kurumları ile işbirliği yaparak, sınav komisyonlarının, esas alınan ölçütlerin ve bu ölçütlere yönelik olarak adaylara sorulan soruların, en uygun öğretmeni seçmeye uygunluğu konusunda bilimsel temelli açıklama yaparak tereddütleri gidermesi önceliklendirilmelidir. Nitekim sözlü sınavların en önemli sınırlılığı yansızlığı sağlama güçlüğüdür. Aynı değerlendiricinin adaylar arasında adaleti sağlayamama riskidir. Aynı değerlendiricinin farklı adaylar için bile yansızlığını sağlamak güç iken, birden fazla üyeden oluşan ve farklı illerde aynı niteliklere sahip olmayan farklı komisyonlar tarafından, farklı günlerde yapılan sözlü sınavların yansızlığının nasıl sağlandığının bilimsel olarak açıklanması sürecin geleceğine yönelik güvenin inşası açısından gereklidir. Ayrıca sözlü sınavlarda görev alanların, sözlü sınav yapma ve değerlendirme ile ilgili yeterliliklerinin

geliştirilmesine yönelik programlar uygulanarak, değerlendiricilerin akredite edilmesi süreç üzerinde endişe ve tartışmaları azaltmanın da ötesinde sözlü sınav ile seçme sürecinin verimliliğini geliştirici bir tedbir olacaktır” (TEDMEM, 2016).

### **Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı**

Temmuz 2017’de detayları paylaşılan Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı sınıf içi ve okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere üç temel kategoriden oluşmaktadır. Programın hedefleri arasında aday öğretmenin öğretmenlik uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanında görev yapacağı eğitim çevresini tanıma, kurumsal işleyişi öğrenme, gönüllülük çalışmalarına katılma gibi öğretmen adayını çok yönlü yetiştirmeyi hedefleyen faaliyetler yer almaktadır.

Programın detayları incelendiğinde sözleşmeli aday öğretmen yetiştirme programının verimliliği ile yakından ilişkili olduğu düşünülen danışman öğretmenler ve programın içeriğini belirleyen unsurlar olmak üzere iki temel faktör göze çarpmaktadır.

Aday öğretmenlerin yetiştirme programı süresince danışman öğretmenlerle hareket etmesi beklenmektedir. Danışman öğretmenin görevleri 02 Mart 2016 tarihli *Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge*’de şöyle tanımlanmaktadır:

- a. *Aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlamak.*
- b. *Çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olmak ve gerekli tedbirleri almak.*
- c. *Aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunmak.*

- d. *Aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak.*
- e. *Eğitim kurumu müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.*

Danışman öğretmenin belirlenmesi ise aday öğretmenlerin görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürü tarafından gerçekleştirilmektedir. Okul müdürünün danışman olabilecek öğretmenleri belirlerken öncelikle “*adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi*” beklenmektedir.

Danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecindeki etkin rolleri göz önünde bulundurulduğunda bu öğretmenlerin belirlenmesi sürecinin uygulamanın verimliliği açısından kritik önemde olduğu görülmektedir. Danışman öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli, öğretmenlik motivasyonuna sahip, deneyimlerini içtenlikle paylaşabilecek, yapıcı geribildirimler verebilecek ve etkileşime açık öğretmenler olmaları henüz mesleğinin başındaki aday öğretmenler için güçlü bir başlangıç sağlayabilecektir. Danışman öğretmenle kurulan olumlu etkileşim performans değerlendirmesinin psikolojik gerginliğini de ortadan kaldıracak; öğretmenlerin aidiyet, bağlılık, motivasyon gibi mesleki değişkenlerine olumlu katkıda bulunacaktır (TEDMEM, 2015). Bu sebeple danışman öğretmenlerin belirlenmesinde objektif ve liyakate dayalı ölçütlerin dikkate alınması ve danışman öğretmenin sorumluluğunda olan süreçlerin izlenebilmesi, gerekli görülen durumlarda ise müdahale üretilmesi gerekmektedir. Öte yandan, danışman öğretmenlerin aday öğretmen

yetiştirme programıyla ilgili görüş ve algıları da programın hedeflerine ulaşmasında belirleyici olabilir. Bu noktada, danışman öğretmenlerin sözleşmeli aday öğretmen yetiştirme programının gerekliliği ve kendilerinin bu süreçteki rollerinin önemi hakkında bilgilendirilmeleri, ayrıca süreç başlamadan önce etkili bir danışman öğretmen eğitimi almaları sürecin işleyişini kolaylaştırıcı olabilir.



Danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili görüş ve algıları programın hedeflerine ulaşmasında belirleyici olabilir.

Sözleşmeli aday öğretmen yetiştirme programının verimliliği ile yakından ilişkili olduğu düşünülen bir diğer boyut programın içeriği ve işleyişi incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi program sınıf içi ve okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere üç temel kategoriden oluşmaktadır. Sınıf içi ve okul içi faaliyetler eğitim-öğretim süreçlerini ve yönetsel işleri kapsamakta, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri ise öğretmen adayını çok geniş bir yelpazede yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu faaliyetler arasında afet yönetiminden gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine; kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarından Türkiye’de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Sürecine uzanan hizmet içi eğitimler de yer almaktadır. Hizmet içi eğitimlerin işleyişi ile ilgili Bakanlık tarafından paylaşılan belgelerde yer verilen isimler ve referanslar, genel yaklaşımın siyasi/ideolojik odaktan sıyrılmadığına ve Türk-İslam kültürü vurgusu üzerine yapılandırıldığına işaret etmektedir.

Örneğin; “Dünden Bugüne Öğretmenlik” seminerine ilişkin paylaşılan hizmet içi eğitim programında öğretim yöntemleri ve stratejileri başlığı altında aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

*“Sınıfları aşan öğretmenler konusunda Mevlana, Yunus Emre, Gazali, Mehmet Akif Ersoy, Ömer Seyfettin, Yahya Kemal Beyatlı, Mahir İz, Nurettin Topçu, Cemil Meriç, Mahmud Celaleddin Ökten, Fuat Sezgin, Fethi Gemuhluoğlu, Necip Fazıl Kısakürek, Sezai Karakoç başta olmak üzere geçmişten günümüze eğitime ve kültüre katkı sağlamış, toplumda iz bırakmış şahsiyetlerin insan yetiştirme odaklı eğitim hatıralarına yer verilmelidir. Söz konusu şahsiyetlerin eğitim hatıraları hakkında bilgi içeren, örnek kitap listesindeki Medeniyet Köprüsü: Beş Şehirli, Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri ve Çocuk Davamız gibi eserler önceden tavsiye edilmeli ve hatıralar üzerinden sınıfta tahlil ve tartışma ortamı sağlanmalıdır.”*

“İnsani Değerlerimiz ve Öğretmenlik Meslek Etiği” seminerine ilişkin paylaşılan hizmet içi eğitim programında yararlanılabilecek kaynaklar başlığı altında ise şu eserlere yer verilmiştir:

1. *Millî Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız- Samiha Ayverdi- Kubbealtı Neşriyat*
2. *Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri - Muhammet Yılmaz, DEM Yayınları*
3. *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Etkinlikleri - Zeynep Özli Özdemir, DEM Yayınları*
4. *Ahlak ve Değerler Eğitimi - Recep Kaymakcan- Hasan Meydan, DEM Yayınları*
5. *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler, Hayati Hökelekli, DEM Yayınları*
6. *Karakter Okulu Kitaplığı, Perese Serisi- EDAM Yayınları*



7. *Ana hatlarıyla İslam Ahlakı*, Mustafa Çağrıcı, Ensar Yayınları
8. *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak - Erol Güngör - Ötüken Yayınları*
9. *Hz. Peygamber ve Merhamet Eğitimi*, DİB Yayınları
10. *İslam Ahlak Felsefesine Giriş-Cafer Sadık Yaran- Dem Yayınları*
11. *Türkiye'nin Maarif Davası- Nurettin Topçu-Dergah yayınları*

Aday öğretmenlerin kültür ve medeniyetimizde eğitim anlayışının temelleri konusunda bilgi ve farkındalıklarını arttırmak amacıyla hazırlanan "Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri" seminerine ilişkin paylaşılan hizmet içi eğitim programında ise yararlanılabilecek kaynaklar listesi aşağıdaki gibidir:

1. AL HASSANİ, Salim T. S. (ed.), *Dünyamızda İslam Mirası*, çev. Salih Tahir, 2010.
2. CAN, Yılmaz, GÜN, Recep, *İslam Sanatına Giriş*, DEM Yay., İstanbul, 2009.
3. CAN, Yılmaz, *İslam Şehrinin Fiziki Yapısı*, TDV Yay., Ankara, 2014.
4. CANSEVER, Turgut, *Osmanlı Şehri*, Timaş Yay., İstanbul 2010.
5. DANIŞMEND, İsmail Hâmi, *Batı Kaynaklarına Göre İslam Medeniyeti*, İstanbul 1989.
6. EL-FARUKİ, İsmail Raci, EL-FARUKİ, Luis Lamia, *İslam Kültür Atlası*, İnkılab Yay., İstanbul 1999.
7. EN-NEDVİ, Ebu'l-Hasen Ali, *Dünya Kültür ve Medeniyetine İslam'ın Etkileri*, Mahya Yay., İstanbul 2015.
8. FARUKİ, İsmail, *İslam*, Risale Yay., İstanbul 1987.

9. FAZLIOĞLU, İhsan, *Akıllı Türk Makul Tarih*, Papersense Yay., İstanbul 2014.
10. GÖKALP, Ziya, *Hars ve Medeniyet*, Ankara, Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yay.,1972.
11. GÖKER, Lütfi, *Bilim ve Teknolojinin Gelişimi ile Türk-İslâm Bilginlerinin Yeri*, İstanbul 1996.
12. GÜNGÖR, Erol, *İslâm'ın Bugünkü Meseleleri*, Ötüken Yay., İstanbul 1989.
13. GÜNGÖR, Erol, *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, İstanbul, Ötüken Yay.,1986.
14. İBN HALDUN, *Mukaddime*, Çev: Zakir Kadiri Ugan, M.E.B. Yay., İstanbul 1989.
15. KALIN, İbrahim, *İslam ve Batı*, İSAM Yay., İstanbul 2015.
16. KAZICI, Ziya, *İslam Kültür ve Medeniyeti*, Kayıhan Yay., İstanbul 1996.
17. KAZICI, Ziya, *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*, İfav Yay., İstanbul 2010.
18. KOÇ, Turan, *İslam Estetiği*, 5. bsk., İSAM Yay., İstanbul 2014.
19. KOMİSYON, *Anadolu'da İslâm Kültür ve Medeniyeti*, Ankara 2011.
20. KOMİSYON, *İslam Tarihi ve Medeniyeti I-II*, Eskişehir 2013.
21. LARÎ, Sayıd Mujtaba Rukni Musawı, *Batı Medeniyeti ve İslam*, (çev. Nedim Taner), İstanbul 1991.
22. MEB, *İslam Kültür ve Medeniyeti Ders Materyali*, 2015 ([http://www.meb.gov.tr/Ders\\_Kitaplari/2015/OrtaOgretim/Devlet/islam\\_kultur\\_ve\\_medeniyeti.zip](http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2015/OrtaOgretim/Devlet/islam_kultur_ve_medeniyeti.zip))
23. MERİÇ, Cemil, *Kültürden İrfana*, İstanbul, İnsan Yay., İstanbul 1986.

24. MERİÇ, Cemil, *Umrandan Uygarlığa, İletişim Yay., İstanbul 1996.*
25. ÖZAKPINAR, Yılmaz, *Bir Medeniyet Teorisi, Ötüken Yay., İstanbul 1999.*
26. ÖZAKPINAR, Yılmaz, *İslam Medeniyeti ve Türk Kültürü, Ötüken Yay., İstanbul 1999.*
27. SARIÇAM, İbrahim, ERŞAHİN, Seyfettin, *İslam Medeniyet Tarihi, TDV Yay., Ankara 2014.*
28. SEZGİN, Fuat, *Bilim Tarihi Sohbetleri, söyl. Sefer Turan, İstanbul 2011.*
29. SEZGİN, Fuat, *İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi (Toplu bir bakış), İstanbul 2010.*
30. SEZGİN, Fuat, *İstanbul İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi, İstanbul 2010.*
31. ŞENTÜRK, Recep, *Açık Medeniyet, Timaş Yay., İstanbul 2010.*
32. TOPÇU, Nurettin, *Kültür ve Medeniyet, Hareket Yay., İstanbul 1970.*
33. TOPÇU, Nurettin, *Yarıncı Türkiye, Yağmur Yay., İstanbul 1961.*
34. VAHİDÜDDİN HAN, *Bilim ve Uygarlık Açısından İslam, çev. Bekir Karlığa, İstanbul 1989.*

Aday öğretmen yetiştirme programı özelinde Bakanlık tarafından hazırlanan tüm çalışmaların millî eğitimin temel ilkeleri ve toplumun tüm kesimlerini kucaklayan değerleri ile uyumlu bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programı içeriğinde dini odaklı referansların hakimiyeti dikkat çekmektedir. Bilimsel ve evrensel ilke ve değerleri temel alan, eğitim bilimleri ve eğitim tarihi odaklı, özgür düşüncenin önünü açacak referansların çeşitlendirilmesi önemli görülmektedir. Yararlanılacak kaynakların aday öğretmenlerin mesleki gelişimine en çok katkı sağlayacak referanslardan seçilmesi programın nihai hedeflerine ulaşması bakımından da önem teşkil etmektedir.



Bakanlık tarafından hazırlanan tüm çalışmaların millî eğitimin temel ilkeleri ve toplumun tüm kesimlerini kucaklayan değerleri ile uyumlu bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili ele alınması gereken bir diğer husus ölçme değerlendirme sürecidir. Yapılan faaliyetlerin “izleme, ölçme ve değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla” aday öğretmenler ve danışman öğretmenlerden standart formları doldurmaları beklenmektedir. Bu formlar arasında ders izleme formu, haftalık faaliyet raporu, ders içi uygulama gözlem formu, kitap değerlendirme formu, film değerlendirme formu, okul dışı faaliyetler değerlendirme formu, hizmet içi eğitim faaliyetleri değerlendirme formu gibi formlar yer almaktadır. Aday öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde ve sözlü sınavda yararlanılacak Kişisel ve Mesleki Gelişim Dosyalarının bu formlardan oluşacağı belirtilmektedir. Aday öğretmenlerin girdikleri ve gözlemledikleri her ders ve etkinlik için bu formları doldurmaları gerektiği düşünüldüğünde program sonunda her aday için yüzlerce form birikmektedir. Bu formlar yetiştirme sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmenler tarafından çoğunlukla iş yükü olarak görülmekte ve uygulamaya yansıyan hali formların işlevini yerine getirmesine olanak tanımamaktadır. Süreç boyunca formlarda yer alan bilgilere yönelik herhangi bir hesapverebilirlik mekanizması işletilmediğinden de formlar tamamen formalite olarak değerlendirilmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programında danışman öğretmen ve aday öğretmenin süreçteki rollerinin ve etkileşimlerinin izlenebilmesi için formlar daha işlevsel hale getirilmeli ya da farklı alternatifler düşünülmelidir.

## II. ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

### 2017'de Ne Oldu?

Öğretmen Strateji Belgesi'nde yer alan "Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak" temel hedefiyle ilişkili hedefler arasında "Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek" yer almaktadır. Bu hedef doğrultusunda öğretmen yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, mesleki gelişim çalışmalarının izlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde bir performans yönetim sisteminin kurulması ve performans değerlendirme sonucunun mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması, kariyer gelişimi, terfi, hizmet puanının hesaplanması gibi alanlarda bir kriter olarak kullanılması planlanmaktadır. Performans yönetim sistemi içinde istihdam edilen tüm öğretmenlerin her dört yılda bir öğretmen yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutulması da yer almaktadır.



**İstihdam edilen tüm öğretmenler her dört yılda bir öğretmen yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutulacaktır.**

Öğretmen Strateji Belgesi'nde yer alan bu hedefler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen performans değerlendirme sistemi ile ilgili bir pilot çalışma başlatmıştır. Pilot çalışmaya Ankara, Antalya, Balıkesir, Erzurum, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kayseri, Malatya, Mardin, Samsun ve Trabzon olmak üzere 12 ilden 132

okul dahil edilmiştir. Değerlendirme sistemi okul müdürü, zümre öğretmenleri, diğer öğretmenler, öğretmenin kendisi, veli ve öğrenci olmak üzere altı kaynaktan çoklu değerlendirmeyi esas alacak şekilde hazırlanmıştır. Değerlendirme formlarının doldurulması için oluşturulan elektronik sistem 23 Ekim-31 Ekim 2017 tarihlerinde açık kalmıştır.

Bakanlık yetkilileriyle yapılan görüşmelerde değerlendirme formlarda yer alan maddelerin Öğretmen Yeterlikleri temelinde hazırlandığı bilgisi paylaşılmıştır. Kasım ayı başında son aşamasına geldiği belirtilen Öğretmen Yeterlikleri, genel alan yeterlikleri olarak tanımlanmış, özel alanlara yönelik yeterlikler bu kez tanımlanmamıştır. Hazırlanan 65 adet yeterlik, anket maddesi formatına dönüştürülerek değerlendirme formlarının oluşturulmasında kullanılmıştır. Buna göre hazırlanan öğretmen yeterliklerinden kurum müdürü ve öz değerlendirme formunda 50 madde, zümre öğretmenleri değerlendirme formunda 25 madde, diğer öğretmenler ve veli değerlendirme formunda 15 madde kullanılmıştır. Benzer şekilde değerlendiricinin yetkinlikleri ile uyumlu olacak şekilde hazırlanan değerlendirme formlarında ilkökul öğrencileri için beş, ortaokul öğrencileri için 10, lise öğrencileri için ise 20 maddeye yer verilmiştir. Değerlendiricilerden "Çok Az, Az, Orta, İyi, Çok İyi" olmak üzere tüm maddeleri işaretlemeleri istenmiştir.

Bakanlığın Kasım ayı başı itibarıyla hazırlıklarında son aşamasına gelmiş olduğu Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmeliği taslağında yer alan ifadelere göre performans değerlendirme süreci sonunda öğretmenlerin nihai performans değerlendirme puanlarına göre başarı düzeyleri belirlenecektir. Buna göre nihai performans değerlendirme puanı 90-100 puan aralığında olan öğretmenler A düzeyinde, 76-89 puan aralığında öğretmenler B düzeyinde, 60-75 puan aralığında olan öğretmenler C düzeyinde, 0-59 puan aralığında olanlar ise D düzeyinde olacaktır. Performans

puanının kullanılacağı alanların başında D başarı düzeyinde yer alan öğretmenlerden başlanarak sırayla C ve B başarı düzeylerindeki öğretmenlerin merkezi/mahalli olarak düzenlenen yüz yüze veya uzaktan hizmet içi eğitimlere alınması gelmektedir. Bununla birlikte son dört yılın aritmetik ortalaması alındığında A başarı düzeyinde olan öğretmenlere hizmet puanlarının %50'si kadar ek hizmet puanı ve başarı belgesi verilmesi de performans puanlarının kullanım alanları arasında yer almaktadır.

### Değerlendirme ve Öneriler

Öğretmen niteliğinin eğitim sistemimizde odaklanması gereken öncelikli alanların başında geldiği düşüncesinden hareketle öğretmenlerimizin niteliğini artırmaya yönelik atılan her adımın desteklenmesi gerekli görülmektedir. Ancak etkileri tüm eğitim sisteminde hissedilecek böylesi bir düzenlemenin güçlü ve zayıf yönlerinin, uygulama ülke geneline yaygınlaştırılmadan önce netleştirilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması sürecin ilerleyişi açısından öncelik arz etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından “eğitimin kalitesini artırmak” temel amacıyla hazırlanan “Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi”ne ilişkin üzerinde hassasiyetle durulması gereken bazı hususlar söz konusudur.

Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin veri temelli hareket etmeye yardımcı olacak bir uygulamayı yakın zamanda deneyimlemiştir. Haziran 2016’da gerçekleştirilen öğretmenlerin performans değerlendirmesine ilişkin Bakanlık verileri bu konuda atılması planlanan adımlara ışık tutacak bulgular sağlamaktadır. Kurum müdürleri tarafından gerçekleştirilen bu değerlendirme süreci sonunda öğretmenlerin %98,33’ü 81 ile 100 puan aralığında değerlendirme puanı almışlardır. Değerlendirme sürecinin objektif yürütüldüğü varsayımı üzerinden gidildiğinde bu oran eğitim

sistemimizde öğretmen niteliğine ilişkin ciddi sıkıntılar olmadığına ilişkin güçlü bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Neredeyse öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmından elde edilen bu veri öğretmenlerin %98,33’ünün performansının kabul edilebilir düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Oysa *Öğretmen Strateji Belgesi* dahil olmak üzere pek çok üst politika belgesi öğretmen niteliği ile ilgili ciddi boyutta sorun olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu durum pilot uygulamadaki bulguların da nitel olarak derinlemesine irdelenmesini gerektirmektedir. Açıkça ifade etmek gerekirse, mevcut öğretmenlerin %98,33’ünün 100 üzerinden 80 puan üzerinde bir performans göstermesi ya da değerlendirilen öğretmenlerin niteliğinde bir sorun olduğuna işaret etmektedir.



**Öğretmen Strateji Belgesi dahil olmak üzere pek çok üst politika belgesi öğretmen niteliği ile ilgili ciddi boyutta sorun olduğu varsayımına dayanmaktadır.**

Mevcut veriler, paylaşılan formlar ve değerlendirme sistemine ilişkin açıklamalardan hareketle performans değerlendirme sisteminde karşılaşılabilecek temel sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çoklu veri kaynağına dayalı olarak performans değerlendirme ile çoklu kişilerin performans değerlendirmesi aynı şey değildir. Öğrenciden öğretmenin performansına ilişkin veya öğretmenin eğitim öğretim süreçlerinde ne yaptığına ilişkin veri toplanabilir. Bu veri öğrencinin izlenim, görüş veya kanaatini yansıtır. Öğretmenin performansını değerlendirmeye yetkin bir

yönetici öğrenciden elde edilen veriyi diğer kaynaklardan elde edilen verilerle birlikte değerlendirerek öğretmenin performansı hakkında bir çıkarımda bulunabilir. Ancak performans değerlendirme yetkinliği, hesapverebilirliği ve yaptığı değerlendirmeye ilişkin hiçbir sorumluluğu olmayan tarafların doğrudan öğretmenin performansı hakkında değerlendirme yapmaları ve bu değerlendirme sonucunun doğrudan bir puan olarak alınması sistemin öngördüğünün aksine “şeffaf” ve “adil” olmayan sonuçlar doğurabilir.



Performans değerlendirme yetkinliği, hesapverebilirliği ve yaptığı değerlendirmeye ilişkin hiçbir sorumluluğu olmayan tarafların doğrudan öğretmenin performansı hakkında değerlendirme yapmaları sistemin öngördüğünün aksine “şeffaf” ve “adil” olmayan sonuçlar doğurabilir.

- Türkiye’deki okul iklimine yönelik unsurlar ve kültürel normlar öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde oldukça etkili ve çoğunlukla belirleyici bir role sahiptir. Özellikle meslektaş değerlendirmelerinde kültürel normların ve beklentilerin rolü öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin birbirini değerlendirmesinde ne yazık ki özel öğretim kurumlarındaki pek çok deneme ve uygulamalardan da anlaşılacağı üzere, “meslektaş dayanışması” içinde daha çok karşılıklı olarak birbirini “iyi” değerlendirme veya okul ikliminde kutuplaşma/kamplaşmalar varsa bunların etkisi altında değerlendirme eğilimi ağır basmaktadır. Bu durum farklı kültürlerde farklı işlemektedir. Bu sebeple teorik olarak rasyonel gözükse de bu uygulama kültürel olarak bu rasyonelliğin karşılanmadığı

bir ortamda istenmeyen sonuçlara neden olabilir. Bu çerçevede okul içi karşılıklı değerlendirmelerin kişilerarası ilişkilerin doğasına zarar verebileceği veya tamamıyla işlevsiz kalacağı düşünülmektedir.

- Pilot uygulama sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin %98,33’ünün 80 puan üzerinde değerlendirme puanına sahip olması ancak “aynı gemide” olmanın bilinciyle hareket etmenin ya da değerlendirmenin mesleki ihtiyaçları belirlemenin ötesinde olumsuz sonuçlar doğurabileceğine ilişkin algının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Başta öğretmenler ve yöneticiler olmak üzere performans değerlendirme sürecine katılacak tüm “değerlendiriciler” performans değerlendirme puanının kullanım alanlarına ilişkin zihinlerde soru işareti kalmayacak şekilde bilgilendirilmelidir.
- Performans değerlendirme sisteminin bir parçası olarak en az dört yılda bir tekrarlanması öngörülen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Sınavı’nın öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını ortaya çıkarmakta yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu şekilde uygulanacak bir sınav, yaklaşık bir milyon öğretmenin sürekli olarak sınav odaklı hale gelmesine ve yeni bir sınav sektörü oluşmasına neden olacaktır. Bir ülke gerçeği olarak ne yazık ki “sınav” kelimesinin karşılığı pratikte sınava hazırlık kitapları/testleri ve ders/dershane arayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Performans değerlendirme nihai puanının hizmet puanını, dolayısıyla öğretmenlerin yer değiştirmelerini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda söz konusu sınav ayrı bir anlam kazanmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin mesleğin pratiklerinden çok sınav odaklı bir çalışma içine girmesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamayacağı gibi, mesleki performanslarının



da olumsuz etkilenmesine neden olacaktır. Yeni bir sınav sektörünün oluşması, diğer bir ifadeyle öğretmenler için dershanelerin yaygınlaşması eğitim sistemimizde ihtiyacımız olan en son şeydir.



Performans değerlendirme kapsamında uygulanacak sınav, yaklaşık bir milyon öğretmenin sürekli olarak sınav odaklı hale gelmesine ve yeni bir sınav sektörü oluşmasına neden olacaktır.

- Performans değerlendirme sistemlerinde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri kriter kirliliği olarak adlandırılır. Kriter kirliliği performans değerlendirme kriterleri içinde, “performans”ın tanımı ve kapsamı içinde yer almayan maddelerin/unsurların bulunma derecesini ifade eder. Öğretmenliğin doğasında olması gereken ilkeler veya aksine davranışın hukuki açıdan suç olarak tanımlandığı hususlar performans kriteri olarak ele alınamaz. Bu kriterlerin öğretmen yeterliği olarak tanımlanmış olması ise ayrıca düşündürücüdür. Bu tür konular tartışmaya ve değerlendirmeye açık olmamalıdır. Örneğin;
  - » Çocuk, insan ve engelli haklarını gözetir.
  - » Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
  - » Mesleki etik ilkelere uygun davranır.
  - » İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
  - » Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
- Görev tanımı içinde yer alan bazı işlerin performans değerlendirmesi objektif olarak yapılamaz. Çoğu iş karmaşık yapıya sahiptir ve

sayılabilen çıktılar vermesi mümkün değildir. Örneğin;

- » Kişisel bakım ve sağlığına özen gösterir.
- » Çevresinde alanı ile ilgili farkındalık oluşturur.
- » Velilerle, meslektaşlarıyla, yöneticileriyle etkili iletişim kurar.
- » Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olur.

- Performans değerlendirmesinin öğrencilerin gelişimi ile ilişkilendirilebilecek değişkenlere odaklanması gerekir. Bu çerçevede performans değerlendirmenin öğretmen yeterlikleri ile ilişkili olması anlaşılabilir ancak yeterliklerden çok bu yeterliklerin işe koşulmasının süreci ve sonucu olan performansın değerlendirilmesine yönelik bir ölçümlenme yapmanın yolları aranmalıdır.
- Formlarda yer alan kriterlerin değerlendirmesinde karşılaşılabilecek bir diğer sorun derecelendirme ölçeğine ilişkin herhangi bir yönerge olmamasıdır. “Çok Az, Az, Orta, İyi, Çok İyi” seçenekleri arasındaki farkın değerlendiricinin kişisel görüşü üzerinden şekillenecek olması sonuçları nesnellikten uzaklaştırma potansiyeline sahiptir. Bu derecelendirmelerin karşılığı olan tanımlara ilişkin bilgilendirici metinlerin hazırlanması önemlidir. Bu tanımlamalar aynı zamanda performans beklentilerinin netleştirilmesini sağlayacaktır.

Yukarıda sunulan değerlendirmelerden hareketle performans değerlendirme sisteminin etkililiğinin sağlanabilmesi için:

- Öğretmen performansının tanımlanması; performansın önemli ve öncelikli alanlarının belirlenmesi,

- Performans değerlendirme kriterlerinin ölçülebilir ve objektif olarak değerlendirilebilir unsurlara odaklanması,
- Performans değerlendirme sürecinde hangi kaynaklardan veri elde edileceği ile kimlerin değerlendirme yapacağına ve değerlendiricilerin sorumlulukları ve hesap verebilirliklerine ilişkin yeterli açıklama ve hukuki altyapının oluşturulması,
- Çoklu değerlendirme konusunda değerlendiricilerin yetkinliği kapsamında özellikle ilkökul sonrasında öğretmen sayısının fazlalığından kaynaklı oluşabilecek sorunlar ile velilerin öğretmenler hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumları gibi hususların dikkate alınması,
- Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde bir sınav uygulaması yerine, mutlaka bu bağlamda değerlendirme yapılacaksa, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki uygulamalarına dayalı olarak oluşturdukları portfolyolar üzerinden değerlendirme yapılması,
- Özellikle sınav konusu üzerinden performans değerlendirme uygulamasına yönelik tepkilerin karşılanabilmesi adına öğretmenlerdeki performans değerlendirme algısının gözden geçirilmesi ve algının olumlu hale getirilebilmesi için sağlıklı bir bilgilendirme yapılması,
- Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için yerel düzeyde üniversiteler ve eğitim fakülteleri ile etkili bir işbirliğinin oluşturulması

gibi önlemler alınabilir.

### III. ÖĞRETMENLİĞİN TOPLUMSAL STATÜSÜNÜ GÜÇLENDİRMEK İÇİN GERÇEKLEŞTİRİLEN ÇALIŞMALAR

#### 2017'de Ne Oldu?

*Öğretmen Strateji Belgesi*'nde yer alan üç temel amaçtan ilki "öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek" olarak belirlenmiştir. Bu temel amaçla ilgili alt hedefler ise şöyledir:

- \* Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek
- \* Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek
- \* Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak
- \* Kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek

Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında kendi ifadeleriyle "*öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün yükselmesine katkı sağlayacak, öğretmenlerin birlik ve beraberliğini pekiştirecek, moral ve motivasyonlarını artıracak*" bazı çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmalar kapsamında Temmuz 2017'de Öğretmenler Günü kutlamalarına ilişkin 24 Kasım Öğretmenler Gün Genelgesi yayımlanmış, Genelge'de öğretmenlerin "bu benim günüm" diyerek sahipleneceği ve gönüllü katılacağı etkinliklerin gerçekleştirilmesine özen gösterilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca etkinliklerin Öğretmenler Günü'nün yer aldığı tüm haftayı kapsayacak şekilde planlanacağı, etkinlik programlarının hazırlanması ve uygulanması için Kutlama Kurullarının oluşturulacağı ifade edilmiştir. Öğretmenler Günü kutlamaları kapsamında, adaylığı kaldırılan öğretmenlerin yemin etmeleri ve yıl içinde emekli olan öğretmenlere "Hizmet Şeref Belgesi" verilmesi de yer almaktadır. Öğretmenler Günü kutlamaları için paylaşılan etkinlik önerileri arasında şunlar da yer almaktadır:

- Meslekte başarılı olmuş emekli öğretmenlerin anılarını paylaşmaları
- Mesleki başarılarıyla öne çıkan öğretmenlerin başarı öykülerini kapsayan kısa film ve görseller hazırlanması
- Öğretmenlerden oluşan takımlarla spor müsabakaları düzenlenmesi ve ödül töreninin kutlama etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmesi
- Öğretmen ve öğrencilere yönelik indirim kampanyalarının düzenlenmesi
- “2017 Yılı Öğretmenler Hatıra Ormanı” oluşturulması
- Öğretmenlerin mesleki dayanışmalarını güçlendirecek bilgi paylaşımlarına, öğretmenlerin sosyal, kültürel, bilimsel ve sanatsal faaliyetleri ile hastalık, ölüm, evlilik, kan ihtiyacı gibi çeşitli duyurulara yer verilen öğretmen bilgilendirme web sayfalarının oluşturulması

“Öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün yükselmesine katkı sağlayacak” etkinliklerden bir diğeri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Eylül 2017’de duyurusu yapılan ve şartnamesi paylaşılan Öğretmenler Arası Anı Yarışması’dır. Yarışmanın amacı “*öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün yükselmesine katkı sağlamak, öğretmenlerin birlik ve beraberliğini pekiştirmek, moral ve motivasyonlarını artırmak, öğretmenlik mesleğinin kamuoyuna daha iyi tanıtılmasını sağlamak, öğretmenlerin eğitim öğretim ile ilgili yaşanmışlıklarının meslek yaşamlarındaki önemini çizmek, öğretmenlerin kişisel gelişimine katkıda bulunmak, gelecek kuşaklara ve diğer öğretmenlere aktarılmasını sağlamak*” olarak ifade edilmiştir. Yarışma sonuçları 20 Kasım 2017 tarihinde açıklanmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

*Öğretmen Strateji Belgesi*’nin temel hedefleri arasında yer alan “öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek” hedefine ilişkin olarak 2017 yılında gerçekleştirilen faaliyetler incelendiğinde daha çok kısa vadeli planlamaların uygulamaya koyulduğu göze çarpmaktadır. 2017 yılı içinde *Öğretmen Strateji Belgesi*’nde öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek başlığı altında yer alan alt hedeflere aynı derecede önem verilememiştir. *24 Kasım Öğretmenler Günü Genelgesi* ve *Öğretmenler Arası Anı Yarışması* gibi uygulamalar öğretmenlik mesleğine yönelik algının iyileştirilmesinde dönemsel olarak bir etki yaratabilir ancak bu hedefe ulaşılmasının yolu uzun vadeli planlamalardan geçmektedir. Öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler alınması, kariyer ve ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi alt hedeflerine ilişkin atılacak adımlar şüphesiz ki mesleğin statüsünü güçlendirmeye katkı sağlayacaktır. Ancak strateji belgesinde öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi “*Öğretmenlerin bireysel çalışma yapabilmelerine imkân sağlayan ortamlar oluşturulması*” eylemiyle ilişkilendirilmektedir. Oysa çalışma şartlarına ilişkin iyileştirme ihtiyacı bulunan konular bununla sınırlı değildir. Öğretmenlerin çalışma şartlarına ilişkin iyileştirme ihtiyacı bulunan konular öğretmenlerle birlikte belirlenmeli ve eylem basamakları yeniden tanımlanmalıdır.

Üçüncü amaç altında yer verilen “kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek” alt hedefi aslında mesleğin statüsünü güçlendirmek hedefi ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleğine dönüştürülmesi hem öğretim niteliğini artırıcı bir etki yaratabilecek hem de meslek hakkındaki algının iyileşmesinde önemli rol oynayabilecektir. Fakat bu eylemin, öğretmen için farklı kariyer yollarının ve mesleki

gelişim imkânlarının yaratılması yerine yine ölçme değerlendirme ve ödül-ceza sistemi üzerinden açıklandığı görülmektedir. Bu kapsamda gelişim sürecini baz alan, öğretmen ve yöneticilerin uzmanlaşmak istedikleri alanlarda destek almasını ve imkanlara kavuşmasını sağlamayı hedefleyen ve bütçeye sahip bir eylem planının hazırlanması söz konusu amacın gerçekleştirilmesini ve de verimliliğin sağlanmasını garantileyebilecektir.

## KAYNAKÇA

- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). How the World's Best Performing Schools Come Out on Top. London: McKinsey Company.
- MEB. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Asli Öğretmenliğe Geçiş Sınavı E-Kılavuzu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_02/07173323\\_asli\\_YYretmenliYe\\_geYiY\\_kYlavuzu.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/07173323_asli_YYretmenliYe_geYiY_kYlavuzu.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). MEB Aday Öğretmenleri (Sözleşmeli/ Kadrolu) Adaylık Kaldırma Sınavı (AKS) e-Kılavuzu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_10/27175405\\_ADAYLIK\\_KALDIRMA\\_SINAV\\_KILAVUZU\\_24\\_AralYk\\_2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/27175405_ADAYLIK_KALDIRMA_SINAV_KILAVUZU_24_AralYk_2017.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru Ve Atama Duyurusu. İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. [https://ikgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_02/20135938\\_2017\\_SYzleYmeli\\_YYretmen\\_ALYmY.pdf](https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/20135938_2017_SYzleYmeli_YYretmen_ALYmY.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). 19/07/2017 Tarihinde Ataması Yapılan Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2017). 2017 KPSS ve ÖABT Adaylarının Dikkatine. <http://www.osym.gov.tr/TR,12921/2017-kpss-ve-oabt-adaylarinin-dikkatine-06012017.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2017). 2017-KPSS ÖABT Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/OABT/SayisalBilgiler04082017.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2017). 2017-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik Sınavı Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/KPSS16062017SayisalVeriler.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2015). 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Eğitim-Sen. (2017). Ücretli Öğretmen Sayısı 81 İilde 63 Bin 829. [https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?ld=11440](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?ld=11440) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 29790 (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> adresinden erişildi.







## BÖLÜM 4

---

# Uluslararası Alanda Türkiye



tedmem



2017 yılında, içinde Türkiye'nin de bulunduğu OECD ülkelerinin eğitim alanına ilişkin değişkenlerinin uluslararası platformlarda değerlendirmelerinin ele alındığı çeşitli raporlar yayımlanmıştır. Bu bölümde, Türkiye bağlamında öne çıkan bulguların yer aldığı raporlardan; *Bir Bakışta Eğitim: 2017 (Education at a Glance; 2017)*, *Güçlü Bir Başlangıç: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care)*, *PISA 2015: Öğrencilerin İyi Olma Hali (PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being)* ve *Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*'e yer verilmektedir.

## I. BİR BAKIŞTA EĞİTİM

### A. Eğitim Süreçlerinin Çıktıları

#### A1. Yetişkinlerin Eğitim Düzeyi

OECD ülkeleri genelinde yetişkinlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, yıllar içinde artan bir eğilimden söz etmek mümkündür. Ancak Türkiye'de yetişkinlerin eğitim düzeyleri OECD ortalamasının oldukça gerisinde kalmaktadır. 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkin bireyler ülkelerin en aktif iş gücünü oluşturmaları sebebiyle pek çok ülkede politikaların odağında yer almaktadır. Bu sebeple özellikle bu yaş grubundaki yetişkinlere ilişkin öne çıkan bulgulara odaklanılmıştır.

OECD ülkelerinin ve ortak ülkelerin büyük bir çoğunluğunda lise altı eğitim düzeyine sahip genç yetişkinlerin (25-34 yaş) oranı yıllara göre azalma eğilimi göstermektedir. 2005-2016 yılları arasında OECD genelinde bu oran %21'den %16'ya düşmüştür (Tablo 4.1). Ancak Türkiye'nin de içinde bulunduğu Çin, Hindistan, Kosta Rika, Meksika, Güney Afrika, Endonezya gibi ülkelerde bu oran %45'in üzerindedir. Türkiye'de lise altı eğitim düzeyine sahip genç yetişkin oranı 2005-2016 yılları arasında %63'den %45'e düşmesine rağmen, bu oran diğer ülkelere göre hala en yüksek değerler arasındadır.

**TABLO 4.1**

#### 25-34 Yaş Aralığında Bulunan Yetişkinlerin Eğitim Düzeylerinin Yıllara Göre Değişimi (%)

	Lise altı				Lise düzeyi				Üniversite düzeyi			
	2005	2010	2015	2016	2005	2010	2015	2016	2005	2010	2015	2016
Türkiye	63	58	48	45	24	25	25	24	13	17	28	30
OECD Ortalaması	21	19	16	16	48	45	42	42	32	37	42	43

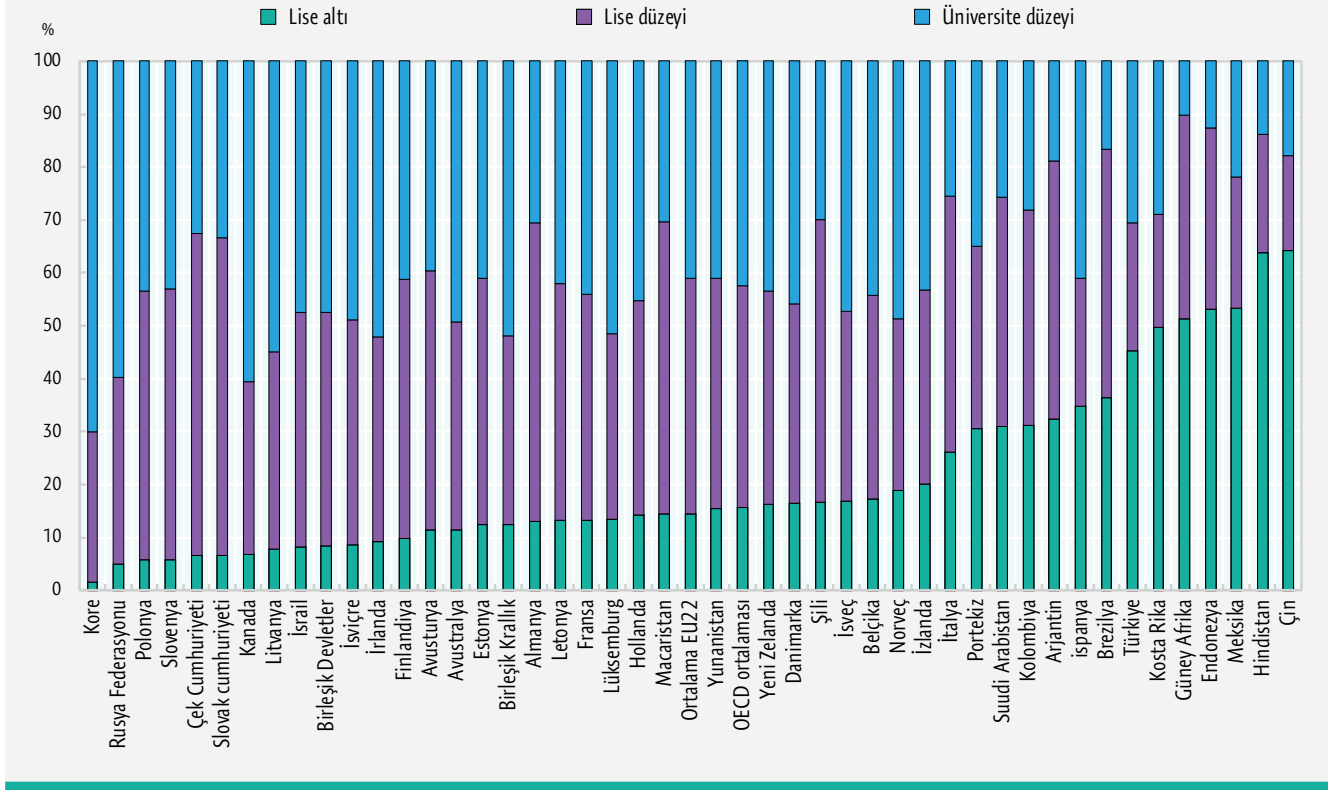


Türkiye'de lise altı eğitim düzeyine sahip genç yetişkin oranı 2005-2016 yılları arasında %63'den %45'e düşmüştür.

Türkiye’de 25-34 yaş aralığında bulunan genç nüfusun %30’u üniversite eğitimi almıştır. Bu oran OECD ülkeleri ortalamasında %43’tür. Öyle ki Japonya, Kore, Kanada gibi ülkelerde bu oranın %60 üzerinde olması dikkat çekmektedir (Grafik 4.1).

GRAFİK 4.1

## 25-34 Yaş Aralığında Bulunan Yetişkinlerin Eğitim Düzeyleri (2016)



Diğer taraftan, Türkiye, 20-64 yaş aralığında, OECD ülkeleri ve ortak ülkeler içinde yalnızca ilkökul eğitimi almış yetişkin nüfus oranı en yüksek olan ülkelerden biridir. Türkiye’de bu oran %43 iken, OECD ülkeleri ortalamasında ilkökul düzeyinde eğitim almış yetişkin oranı yalnızca %6’dır.

## A2. Eğitim Düzeyi Ve Bireylerin İstihdam Durumları

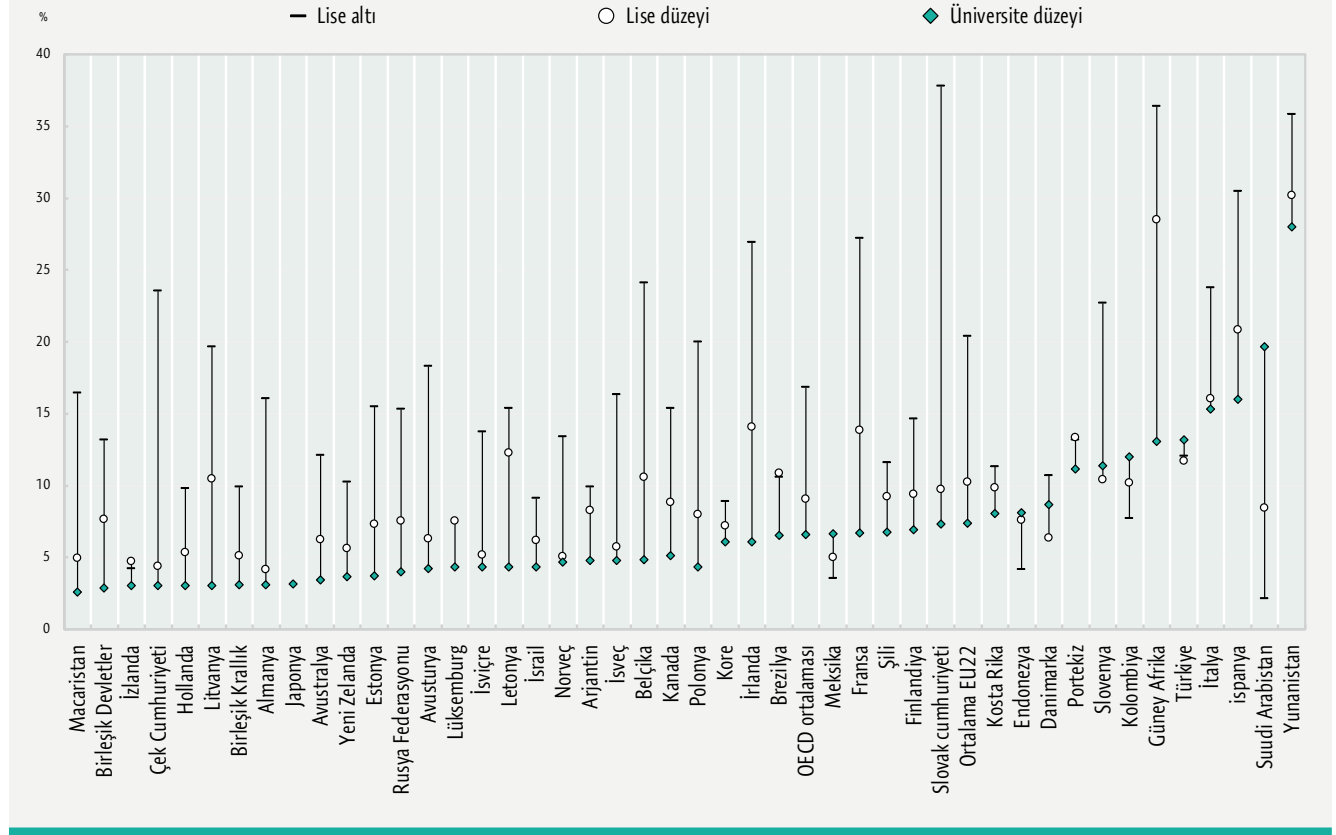
OECD ülkelerinde, 25-64 yaş aralığında üniversite eğitimi almış yetişkinlerin %84’ü istihdam edilmektedir. Türkiye’de bu oran %75’tir. Bu veriden hareketle, Türkiye’de bu yaş aralığında üniversite eğitimi almış her dört bireyden birinin istihdam dışında olduğu söylenebilir.

Bireylerin istihdam durumları ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, Türkiye için OECD ülkelerinde görülen genel eğilimden farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. 25-34 yaş aralığındaki bireylerin eğitim düzeylerine göre işsizlik oranlarının yer aldığı Grafik 4.2’de görüldüğü üzere ülkelerin büyük bir kısmında eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranları düşmektedir. Öyle ki ilkökul mezunu bireylerin işsizlik oranları ile üniversite düzeyi eğitim almış bireylerdeki işsizlik oranları arasında büyük farklar bulunmaktadır.

OECD ortalamasında bu fark %10'u bulmaktadır. Bu genel eğilimden farklı olarak Türkiye'de bireylerin eğitim durumları istihdam edilebilirlikleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Türkiye'de lise altı eğitim düzeyine sahip bireylerde işsizlik oranı %12, lise düzeyinde eğitim almış bireylerde %12 ve üniversite eğitimi almış bireylerde %13'tür.

GRAFİK 4.2

## 25-34 Yaş Aralığı Bireylerin Eğitim Düzeylerine Göre İşsizlik Oranları, (2016)



## A3. Bireylerin Eğitim Düzeylerinin Yıllık Gelirlerine Etkisi

## Eğitim Düzeylerine Göre Bireyler Arasındaki Gelir Farkı

OECD ülkeleri genelinde 25-34 yaş aralığında bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe iş imkânları ve aylık kazançlarının da bununla ilişkili olarak iyileştiği görülmektedir. Türkiye'de ise genç yetişkinlerin daha yüksek eğitim düzeyine sahip olmaları istihdam edilebilirliklerini etkilemezken, aylık kazançları ile pozitif bir ilişki göstermektedir.

25-64 yaş aralığında, OECD ülkeleri ortalamasında üniversite düzeyinde eğitim almış yetişkinler lise düzeyinde eğitim almış yetişkinlerden ortalama %56 daha fazla, lise eğitimi almış yetişkinler ise lise altı düzeyde eğitim almış yetişkinlerden %22 daha fazla aylık kazanç elde etmektedir. Türkiye'de ise yetişkinlerin eğitim düzeylerinin aylık gelirleri üzerinde daha büyük bir etkisi olduğu görülmektedir. Buna

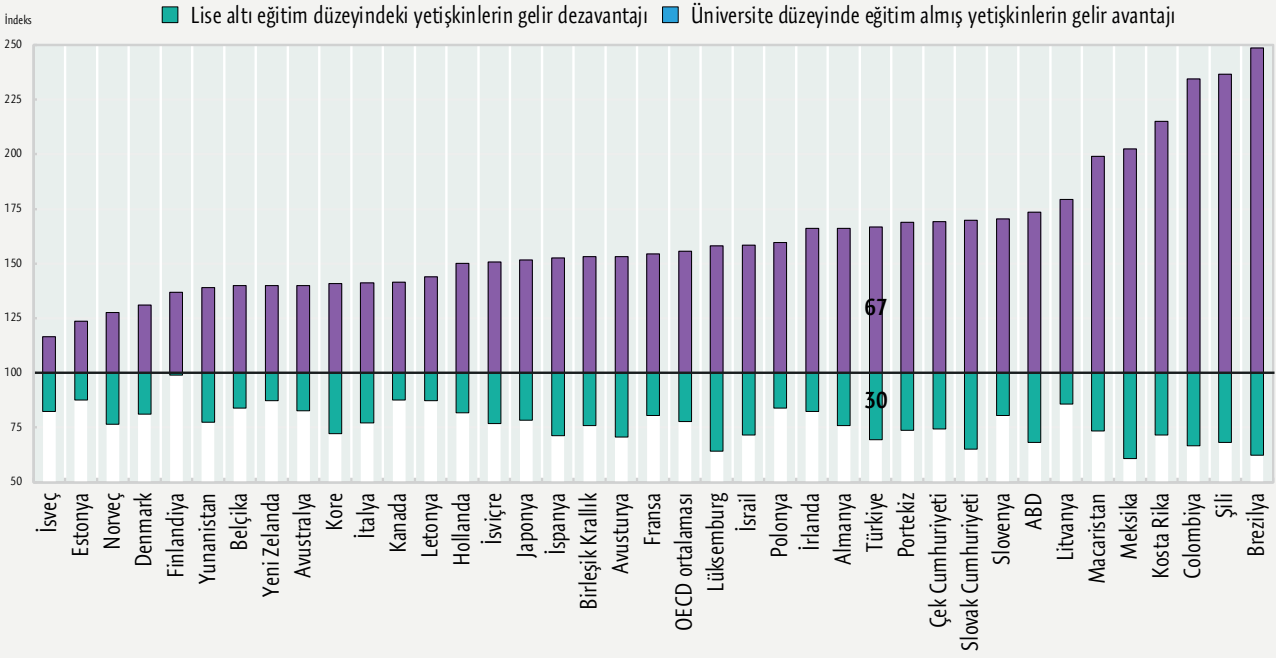


göre, Türkiye’de üniversite düzeyinde eğitim almış yetişkinler lise düzeyinde eğitim almış yetişkinlerden ortalama %67 daha fazla, lise eğitimi almış yetişkinler ise lise altı düzeyde eğitim almış yetişkinlerden %30 daha fazla kazanç elde etmektedir (Grafik 4.3).

GRAFİK 4.3

### Yetişkinlerin Eğitim Durumlarına Göre Nispi Gelirleri (2015)

(25-64 Yaş aralığında bulunan gelir sahibi yetişkinler için, lise eğitim düzeyi=100)



### Kadınlar ve Erkekler Arasındaki Gelir Farkı

OECD ülkeleri genelinde bireylerin aylık kazançlarına etki eden bir diğer faktörün cinsiyet olduğu görülmektedir. Öyle ki genel olarak aynı eğitim düzeyine sahip ve aynı yaş aralığında bulunan bireylerin aylık kazançları karşılaştırıldığında erkeklerin ortalama yıllık gelirlerinin kadınlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’de de benzer durum söz konusu olmakla birlikte birçok OECD ülkesine göre bu farkın daha az olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, OECD ülkeleri ortalamasında 25-64 yaş aralığında kadınların yıllık gelirleri erkeklerin yıllık gelirlerinin %74’ü iken, Türkiye’de bu yaş gurubunda kadınların yıllık gelirinin erkeklerin yıllık gelirine oranı %86’dır. Türkiye’de 35-44 yaş aralığında bulunan yetişkinlerde ise bu farkın dikkate değer düzeyde daha az olduğu görülmektedir. Bu yaş gurubu için OECD ülkeleri ortalamasında kadınların yıllık geliri erkeklerin yıllık gelirlerinin %76’sı iken, Türkiye’de bu oran %91’dir.

Ancak lise altı eğitim düzeyi incelendiğinde, Türkiye’de kadınlar ve erkekler arasındaki yıllık gelir farkının OECD ülkeleri ortalamasına göre dikkate değer düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, 25-64 yaş aralığında bulunan yetişkinlerde Türkiye’de kadınların yıllık gelirleri erkeklerin yıllık gelirlerinin %67’sine karşılık gelirken, OECD ülkeleri ortalamasında bu oran %78’dir (Tablo 4.2).

#### A4. Eğitime Yapılan Yatırımın Getirileri

Yetişkinlerin üniversite eğitimi için yaptıkları harcamaların istihdam edilebilirlikleri ve yıllık gelirleri üzerinde azımsanamayacak getirileri bulunmaktadır. Bununla birlikte, eğitime yapılan harcamaların ekonomik getirileri kadınlar ve erkekler için OECD ülkelerinin hemen hepsinde erkekler lehine farklılaşmaktadır. OECD ortalamasında üniversite eğitimi almış kadın bireyler aynı eğitim düzeyindeki erkek bireylerin elde ettiğinin 3’te 2’si kadar ekonomik getiri elde edebilmektedir.

Türkiye’de üniversite eğitime yapılan harcama erkekler için yaklaşık 14.600 dolar iken, kadınlar için yaklaşık 14.100 dolardır. OECD ülkeleri ortalamasında ise yapılan harcama miktarı erkekler için yaklaşık 60.900 dolar iken, kadınlar için yaklaşık 55.000 dolar olarak belirlenmiştir.

Bireylerin eğitime yaptıkları harcamalardan elde edilen kişisel getiri incelendiğinde, OECD ortalamasında bu değer, erkekler için 252.100 dolar, kadınlar için 167.400 dolardır. Türkiye’de ise bu değerler erkekler ve kadınlar için sırasıyla 232.100 dolar ve 191.300 dolar olarak tespit edilmiştir (Tablo 4.3).

**TABLO 4.2**

#### Kadın ve Erkek Çalışanlar Arasındaki Gelir Farkı, Eğitim Düzeyine Göre (2015)

(25-64 yaş aralığı, kadınların yıllık gelirlerinin erkeklerin yıllık gelirlerine oranı)

	Lise altı	Lise düzeyi	Üniversite düzeyi
OECD ortalaması	78	78	74
Türkiye	67	82	86

**TABLO 4.3**

#### Üniversite Eğitiminin Kişisel Maliyet ve Getirisi-dolar (2013)

		Eğitim Maliyeti	Üniversite Süresince Çalışmamanın Maliyeti	Toplam Maliyet	Net Ekonomik Gelir
Türkiye	Erkek	3.700	10.900	14.600	232.100
OECD		9.800	51.100	60.900	252.100
Türkiye	Kadın	3.700	10.400	14.100	191.300
OECD		9.800	45.200	55.000	167.400

Not 1. Lise düzeyi eğitim alan bireylerle kıyaslanmaktadır, kişi başı milli gelire göre alım gücü paritesi hesaplanarak dolar karşılığı elde edilmiştir.

## B. Eğitim Finansmanı

### B1. Öğrenci Başına Yapılan Harcama

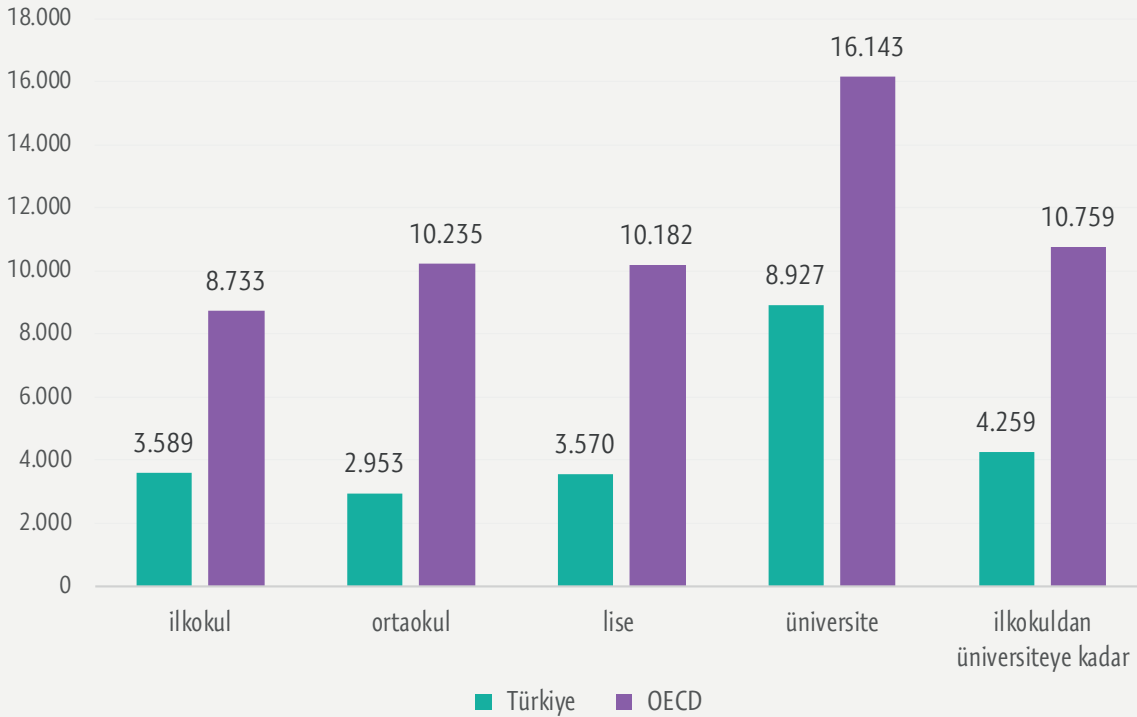
OECD ülkeleri ortalamasına göre ilkokuldan üniversiteye kadar geçen eğitim süresinde öğrenci başına yapılan yıllık harcama 10.759<sup>1</sup> dolardır. Türkiye, ilkokuldan üniversiteye kadar öğrenci başına yaptığı yıllık ortalama 4.259 dolarlık eğitim harcamasıyla öğrenci başına yapılan yıllık harcamanın en düşük olduğu iki ülkeden biridir (Meksika = 3.703 dolar).

İlkokuldan üniversiteye kadar öğrenci başına gerçekleştirilen yıllık eğitim harcamaları Türkiye’de kişi başına düşen millî gelirin %18’ine, OECD ülkeleri ortalamasında ise %27’sine karşılık gelmektedir.

Öğrenci başına yapılan yıllık ortalama eğitim harcamaları eğitim kademelerine göre karşılaştırıldığında Türkiye ve OECD ortalaması arasındaki fark belirginleşmektedir. Örneğin, OECD ortalamasında bir ortaokul öğrencisi için gerçekleştirilen yıllık eğitim harcaması Türkiye’deki harcamanın 3,5 katıdır. OECD ortalaması ve Türkiye için öğrenci başına yapılan yıllık ortalama harcamalar arasındaki fark üniversite düzeyinde görece daha az olmasına rağmen yine de yaklaşık 2 kata karşılık gelen bir orana ulaşmaktadır (Grafik 4.4).

GRAFİK 4.4

#### Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcamaları-dolar (2014)



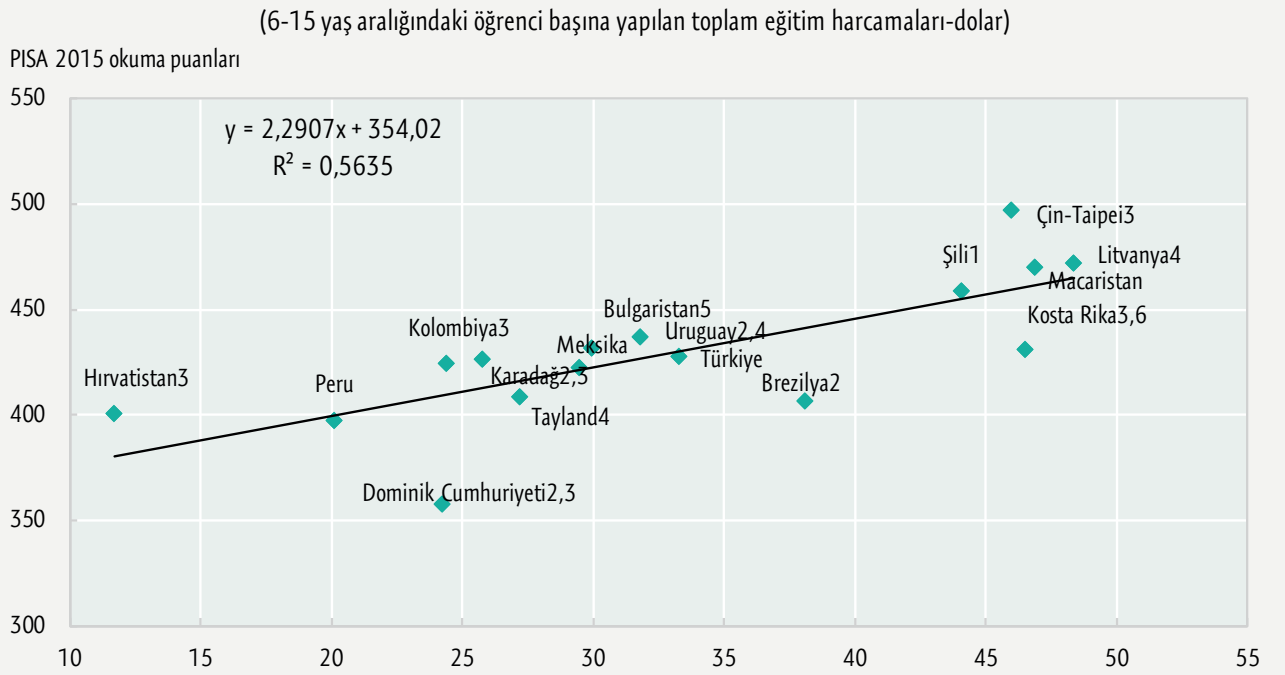
<sup>1</sup> Bu bölümdeki harcama tutarları satınalma gücü paritesine göre hesaplanmıştır.

Altı yaşından 15 yaşına kadar geçen sürede Türkiye’de bir öğrenci için toplam 33.309 dolar harcama yapılırken OECD ülkeleri ortalamasında 90.348 dolar harcama yapılmaktadır.

Burada asıl üzerinde durulması gereken husus ülkelerin öğrenci başına yaptıkları eğitim harcamaları ve uluslararası değerlendirmelerdeki başarıları arasındaki ilişkidir. Öğrenci başına gerçekleştirilen toplam eğitim harcamalarının 50.000 doların altında olduğu ülkelerde bu ilişki oldukça belirgindir (Grafik 4.5).

**GRAFİK 4.5**

### Ülkelerin 6-15 Yaş Aralığındaki Öğrenci Başına Yapılan Toplam Eğitim Harcamaları ve PISA 2015 Okuma Puanları Arasındaki İlişki



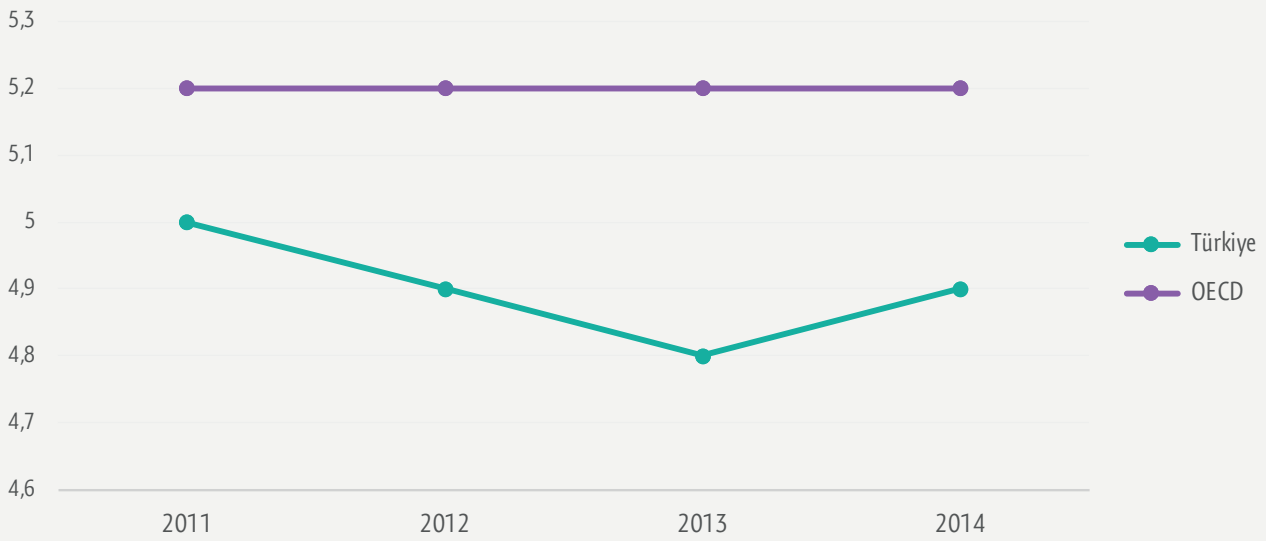
Öyle ki öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcamalarındaki her 10.000 dolarlık artış, ülkelerin PISA okuma performansı puanı ortalamalarında 25 puan, fen okuryazarlığı performansı ortalamalarında 30 puan, matematik okuryazarlığı performansı ortalamalarında 34 puan artışa karşılık gelmektedir. Öğrenci başına gerçekleştirilen harcamanın 50.000 doların üzerinde olduğu ülkelerde başarı ve harcama arasında net bir ilişkiden bahsetmek olası değildir. Öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcaması 50.000 dolar eşikini geçtiğinde ne kadar daha fazla harcadığınız değil, nasıl harcadığınız başarıyı etkilemektedir.

## B2. Yıllar İçinde Değişim

Türkiye’de ilkokuldan üniversiteye kadar öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları 2010 yılına kıyasla %30, üniversite düzeyinde ise %52 artış göstermiştir. Ancak, toplam eğitim harcamalarının GSYİH’ye oranlarına 2011-2014 yılları aralığında bakıldığında, Türkiye için bir artıştan bahsetmek mümkün görünmemektedir (Grafik 4.6). 2014 yılında Türkiye için %4,9 olan bu oranın %3,9’u kamu, %1’i ise özel eğitim harcamalarına aittir.

GRAFİK 4.6

### Toplam Eğitim Harcamalarının GSYİH’ye Oranları (%)



İlkokuldan üniversiteye kadar olan sürede OECD ülkeleri GSYİH’lerinin ortalama %5,2’sini eğitim harcamalarına ayırmaktadır. Bu oranın %0,8’i ise özel eğitim harcamalarını kapsamaktadır. Üniversite öncesi dönemde özel eğitim harcamaları GSYİH’nin %1,8’inden fazlasına karşılık gelen ülkeler Avustralya, Şili, Birleşik Krallık ve Birleşik Devletler’dir. Belçika, Danimarka, Finlandiya, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde ise bu oran %0,2’nin altındadır.

Türkiye, toplam kamu harcamalarından eğitime ayrılan payı yıllar içinde en çok artıran ülkeler arasında ilk sırada yer almaktadır. Buna göre 2008’de %8,1 olan bu oran 2014 yılında %12,4 olmuştur (Tablo 4.4)

Pek çok ülkede üniversite öncesi dönemde eğitim harcamalarının %85’inin üzerinde bir oranını kamu harcamaları oluşturmaktadır. Üniversite öncesi dönem için özel eğitim harcamalarının tüm eğitim

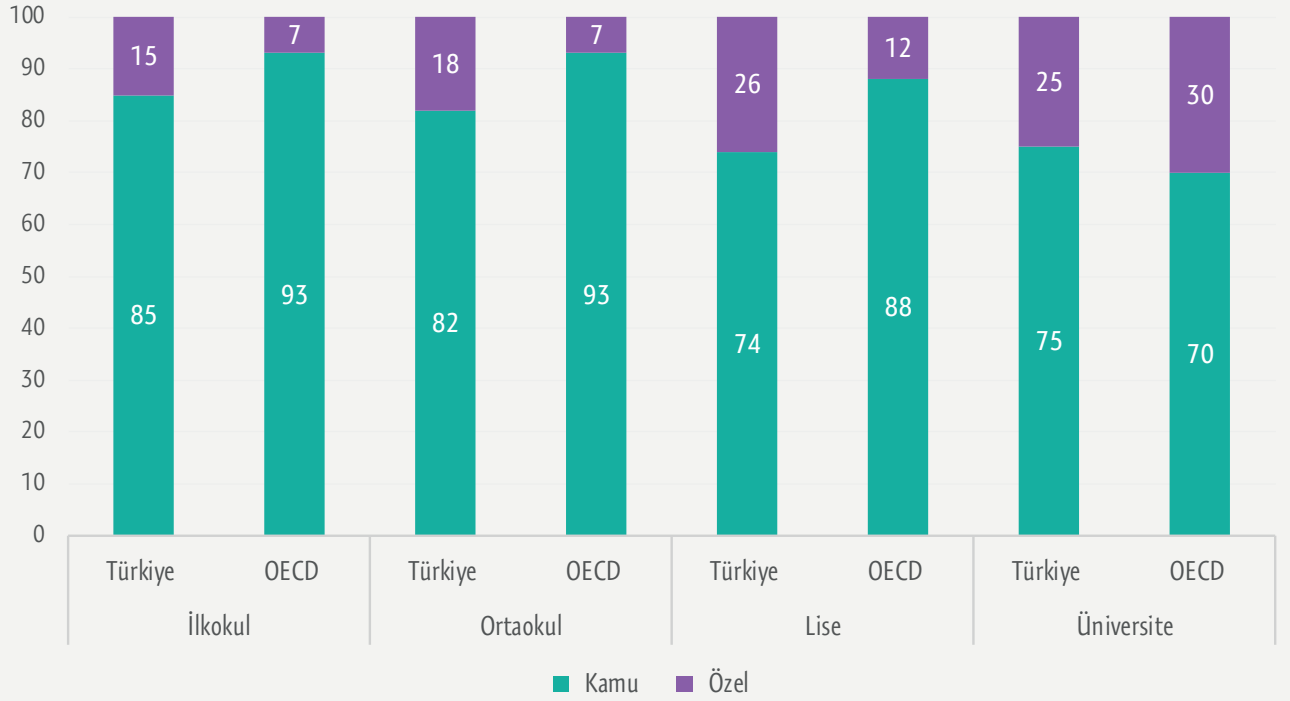
TABLO 4.4

### İlköğretimden Yükseköğretime Kadar Toplam Kamu Harcamalarından Ayrılan Pay (%)

	2008	2010	2011	2012	2013	2014
Türkiye	8,1	8,6	11,6	12	12,1	12,4



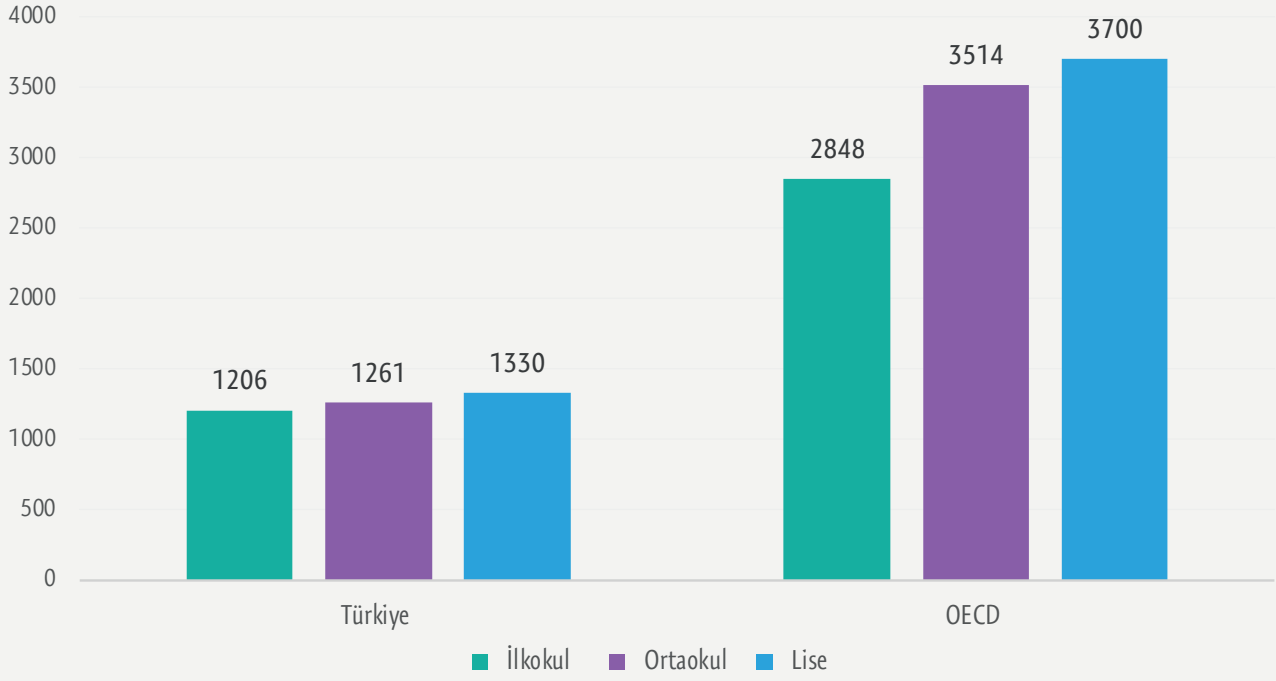
harcamaları içindeki payı ise OECD ortalamasında %9, Türkiye’de %20’dir. Türkiye, Kolombiya’dan sonra tüm eğitim harcamaları içinde özel eğitim harcamalarının payının en yüksek olduğu ülkedir. Üniversite düzeyinde ise durum farklılaşmaktadır. Bu kademede özel eğitim harcamalarının tüm eğitim harcamaları içindeki payı Türkiye’de %25, OECD ortalamasında %30’dur (Grafik 4.7).

**GRAFİK 4.7****Eğitim Kademelerine Göre Kamu ve Özel Eğitim Harcamalarının Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı (%)**

Öğrenci başına düşen öğretmen maaşı maliyetleri de eğitim harcamaları hakkında fikir vermektedir. Söz konusu maliyetler öğrencilerin sınıfta geçirdikleri zaman, öğretmenlerin öğretime ayırdıkları süre, öğretmen maaşları ve sınıf mevcudu baz alınarak hesaplanmaktadır. Türkiye’de, öğrenci başına düşen öğretmen maaşı maliyetleri OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla oldukça düşüktür (Grafik 4.8). Pek çok ülkede eğitim kademesi arttıkça öğrenci başına düşen öğretmen maaşı maliyeti artmaktadır. Ancak Türkiye’de bir eğitim kademesinden diğer eğitim kademesine öğrenci başına düşen öğretmen maliyetleri karşılaştırıldığında 100 dolardan daha düşük bir fark ortaya çıkmaktadır.

GRAFİK 4.8

## Öğrenci Başına Düşen Öğretmen Maaşı Maliyetleri - Dolar (2015)



## C. Eğitime Erişim, Katılım Ve Devam

## C1. Eğitime Katılım

Bir Bakışta Eğitim 2017 raporunda sunulan eğitime katılım oranlarına dair veriler özellikle okul öncesi eğitim, yükseköğretim ve 15-29 yaş aralığı kapsamında Türkiye adına önemli bulgular ortaya koymaktadır. 2015 yılı verilerine göre OECD ülkeleri arasında bireylerin en az %90'ının okulda geçirdiği eğitim süresi ortalama 14 yıl iken, Türkiye'de bu süre 10 yıldır.

OECD ülkelerinin yaklaşık yarısında nüfusun en az %90'ı 3-4 yaş aralığında örgün eğitime başlamakta ve 17-18 yaşlarına kadar örgün eğitim içinde yer almaktadır. Türkiye'de ise nüfusun en az %90'ı 5-6 yaş aralığında örgün eğitime başlamakta ve ortalama 14 yaşına kadar örgün eğitimin içinde yer almaktadır. Türkiye ve Meksika, OECD ülkeleri arasında örgün eğitimden ayrılma yaşının en düşük olduğu ülkelerdir. Öte yandan; Danimarka, İzlanda ve Norveç'te eğitime başlama yaşı 2 yaşa kadar düşmekte, Rusya ve Estonya dışındaki ülkelerde ise 5-6 yaş aralığında eğitime tam katılım sağlanmaktadır.

**Okul Öncesi Kademesinde Eğitime Katılım**

Türkiye %9 ile 3 yaş çocuklarının okul öncesi eğitime katılım oranı en düşük ülkelerden biridir. OECD ülkelerinde bu oran %78'dir. 4 yaş grubu öğrencilerin eğitime katılım oranları ise OECD ülkelerinde %87 iken Türkiye'de yalnızca %32'dir. Belçika, Danimarka, Fransa, İsrail ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde 3 yaş çocukların okul öncesi eğitime katılım oranları %96'nın üzerindedir. Türkiye'de okul öncesi okullaşma

oranları yükselme eğilimine rağmen hala evrensel değerlerin oldukça altındadır.

Son 10 yıla ilişkin veriler 2005-2015 yılları arasında OECD ülkelerindeki 3 yaş grubu çocukların ortalama okul öncesi eğitime katılım oranlarının (ISCED 02) %54'ten %73'e yükseldiği göstermektedir. Benzer şekilde 4 yaş grubundaki çocukların katılım oranları (ISCED 02 + ISCED 01) %76'dan %87'ye yükselmiştir. Türkiye'de 2005 yılında %5 olan katılım oranı 2015 yılına gelindiğinde %32 değerine ulaşmıştır (Tablo 4.5).

**TABLO 4.5****3-5 Yaş Okul Öncesi Eğitime Katılım Oranları**

	Yaş	2005	2014	2015
Türkiye	3 yaş	2	8	9
	4 yaş	5	32	32
	5 yaş	32	71	72
OECD Ortalaması	3 yaş	54	71	78
	4 yaş	76	86	87
	5 yaş	88	95	95

Erken çocukluk döneminde eğitime katılım süresi ile PISA 2015'te 15 yaşındaki öğrencilerin performansları arasında güçlü bir ilişki vardır. Buna göre, OECD ülkeleri genelinde en az 1 yıl okul öncesi kademesinde eğitim gören öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere oranla sosyo-ekonomik geçmişlerinden bağımsız olarak anlamlı ölçüde yüksek performans göstermiştir. Türkiye'de PISA 2015'e katılan 15 yaşındaki öğrencilerin %46,3'ü okul öncesi eğitime katılmadığını belirtmiştir.

Okul öncesi eğitime yönelik öne çıkan verilerden bir diğeri okul öncesi eğitim kademesinde öğrenci başına düşen yıllık harcama miktarına ilişkindir. Okul öncesi eğitim kademesinde, OECD ülkelerinde ortalama 8.858 dolar olan öğrenci başına düşen yıllık harcama miktarı Türkiye'de

2.500 doların altındadır. Türkiye bu konuda, OECD ülkeleri arasında Güney Afrika ve Endonezya ile beraber en düşük harcama miktarına sahiptir. Bununla birlikte, Türkiye'de erken çocukluk eğitime yapılan harcamaların GSYİH içindeki oranı %0,2'dir ve Türkiye %0,8 olan OECD ülkeleri ortalamasının altında yer almaktadır. Bu farklılık kısmen Türkiye'deki okul öncesi eğitimin teorik süresinin kısa olması ile açıklanmaktadır.

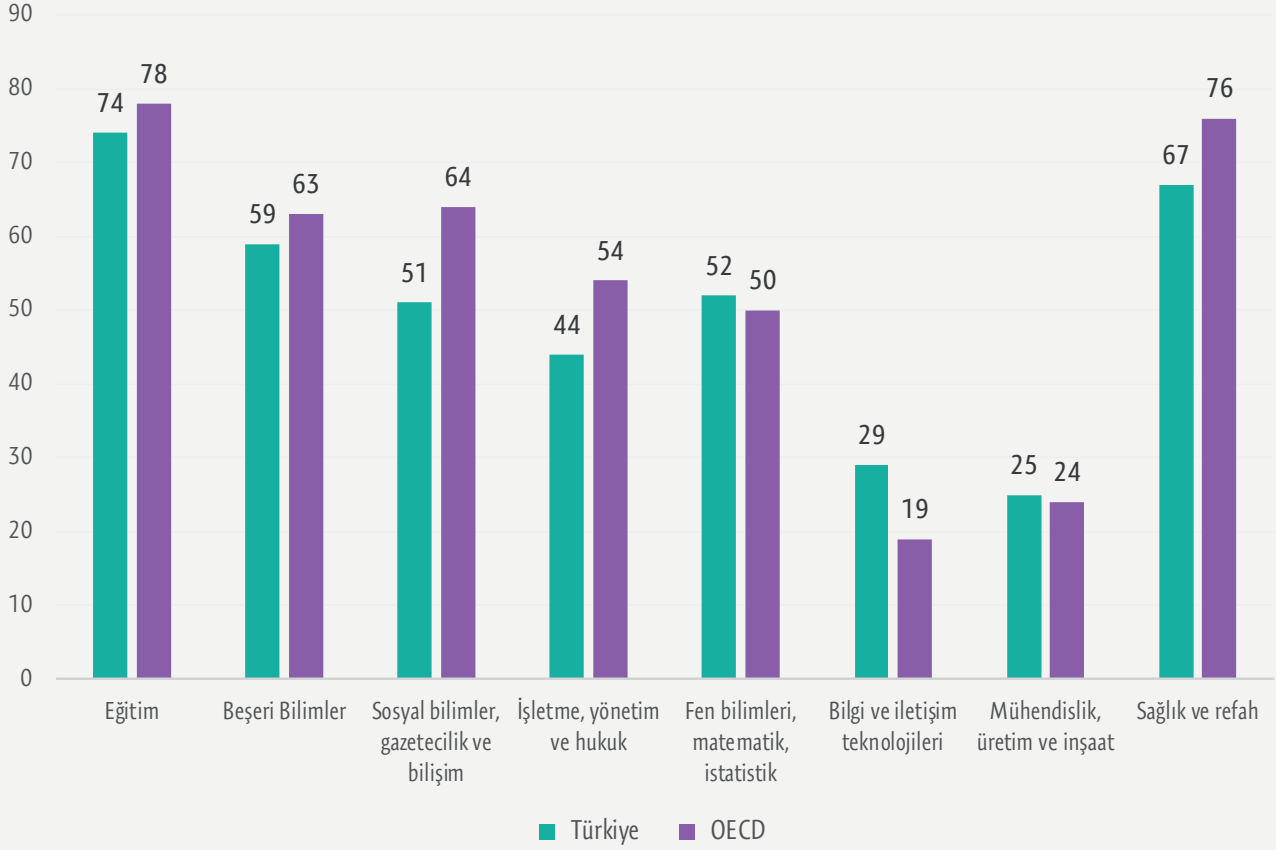
**Alanlara Göre Yükseköğretime Katılım**

OECD ülkeleri genelinde yükseköğretime kayıt yaptıranların %36'sı, Türkiye'de ise %18'i fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarından birine kayıt yaptırmıştır. Bu oran tüm OECD ülkeleri arasında en düşük değeri temsil etmektedir. Özellikle, 2015 yılı itibarıyla Türkiye; fen bilimleri, matematik, istatistik ile bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarındaki programlarda öğrenim gören %2'lik öğrenci oranıyla OECD ülkeleri arasında en düşük değere sahiptir.

Cinsiyete göre yükseköğretim programlarına katılım oranları incelendiğinde, OECD genelinde kadınların yükseköğretimde fen bilimleri, teknoloji, matematik ve mühendislik gibi alanlarda yetersiz temsil edildiği, eğitim ve sağlık gibi alanlardaki temsiliyet oranlarının ise oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan OECD ülkelerinin genelindeki eğilimin aksine, Türkiye'de kadınların yükseköğretimde alanlara göre dağılımı daha dengelidir. Grafik 4.9'da görüldüğü üzere; fen bilimleri, matematik ve istatistik alanlarında çalışanların %52'sini kadınlar oluşturmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki kadınlar bilgi ve iletişim teknolojileri alanında OECD ülkeleri ortalamasından %10 oranında daha iyi temsil edilmektedir. Kadın ve erkeklerin sağlık ve eğitim alanlarında temsiliyet oranlarının ise OECD ülkelerine göre daha dengeli olduğu söylenebilir. Türkiye'de kadınların mühendislik, üretim ve inşaat programlarına katılım oranı %25 ile %24 olan OECD ortalamasının biraz üzerindedir.

GRAFİK 4.9

## Üniversitede Eğitim Gören Kadınların Alanlar İçindeki Oranları (%) (2015)

**15-29 Yaş Aralığındaki Genç Nüfusun Eğitime Katılımı**

Türkiye’de 15-19 yaş aralığında genç nüfusun %70’i örgün eğitim içindeyken OECD ülkeleri genelinde bu oran %85’tir. Bununla birlikte, 2005-2015 yılları arasında 15-19 yaş grubunun Türkiye’de eğitime katılım oranları %41’den %70’e yükselmiştir.

2015 yılı verilerine göre, OECD ülkelerinin çoğunda 15-16 yaş aralığında ortaöğretim programlarına kayıtlı olan öğrenci oranı %95’tir. İrlanda, Slovenya ve Birleşik Krallık’ta 17 yaşındaki bireylerin neredeyse tamamı örgün eğitim içinde iken, Türkiye’de bu oran OECD ülkeleri arasında ikinci en düşük değer olup %80’in altındadır.

OECD ülkeleri genelinde 18 yaş sonrası örgün eğitime katılım oranları büyük ölçüde azalarak %75’lere kadar gerilemektedir. Bu yaş grubu için örgün eğitime katılımın azalması, büyük ölçüde ortaöğretim eğitiminin sona ermesi ile bağlantılıdır. Türkiye; Kanada, Şili, Kore ve Birleşik Krallıkla birlikte 17-18 yaş aralığındaki genç nüfusun eğitime katılım oranlarının yaklaşık %25 oranında azaldığı ülkelerden biridir. 19 yaşında eğitime katılım oranları ise OECD ülkeleri genelinde %63 oranındadır.

Genellikle iş piyasasına girişin başladığı 20 yaş civarında OECD ülkeleri ortalamasında eğitime katılım oranı %55'tir. Tablo 4.6'da görüldüğü üzere Türkiye'de 20-24 yaş aralığındaki bireylerin eğitime katılım oranı %50 iken, 25-29 yaş aralığında bu oran %26'ya düşmektedir. OECD ülkelerinde 20-24 yaş arası eğitime katılım oranı %42 iken, 25-29 yaş arasındaki oran %16'dır. Bu yaşlarda örgü eğitim programlarına kayıt oranları, ülkelerdeki eğitim sistemlerinin yapısına ve iş gücü piyasasının beklentilerine göre farklılık göstermektedir. Danimarka, Almanya, İsviçre gibi ülkelerde 20 yaşındaki gençlerin çoğu ortaöğretim sonrası programlara kayıtlı iken, Türkiye gibi ortaöğretim sonrası ara programların yaygın olmadığı ülkelerde 20 yaş grubunda eğitime katılan gençlerin pek çoğu (%47) yükseköğretim programlarına kayıtlıdır.

OECD ülkelerinde 30-39 yaş aralığındaki nüfusun örgün eğitim programlarına kayıt oranı %6 iken Türkiye'de bu oran %11'dir. Ayrıca 40-65 yaş arasındaki nüfusun kayıt oranları Türkiye için %2 olup bu oran OECD ortalamasına denk gelmektedir.

**TABLO 4.6****Yaş Gruplarına Göre Eğitime Katılım Oranları (%) (2015)**

	5-14 yaş	15-19 yaş	20-24 yaş	25-29 yaş	30-39 yaş	4-65 yaş
Türkiye	96	70	50	26	11	2
OECD Ortalaması	97	85	42	16	6	2

**C2. Sosyal Ve Ekonomik Çıktılar****Okuldan İşe Geçiş**

OECD ülkelerindeki 18-24 yaş aralığındaki genç nüfusun %53'ü eğitim hayatına devam ederken %32'si istihdamda yer almakta, geri kalan %15'i ise ne eğitim ne de istihdamda (NEET) yer almaktadır. Türkiye'de bu yaş aralığında eğitime katılım oranı %39,5 olup OECD ülkeleri arasındaki en düşük katılım oranlarından birine karşılık gelmektedir. Buna ek olarak, Türkiye'deki 18-24 yaş aralığındaki genç nüfusun yarısından fazlası eğitim hayatı dışına adım attığında istihdam problemi ile karşı karşıya kalmaktadır.



**Türkiye %33 ile 18-24 yaş aralığında hem eğitim hem istihdam dışında kalan genç nüfus oranı en yüksek olan OECD ülkesidir.**

2016 yılı verilerine göre Türkiye %33 ile 18-24 yaş aralığında hem eğitim hem istihdam dışında kalan genç nüfus oranı en yüksek olan OECD ülkesidir. Bununla birlikte, PISA'da düşük performans gösteren 15 yaşındaki öğrenci oranları ile 15-19 yaş arasındaki gençlerin hem eğitim hem istihdam dışında kalma oranları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, bir ülkede 15 yaş düzeyinde PISA'da düşük performans gösteren öğrenci oranı ne kadar fazla ise o ülkenin 15-19 yaş arasındaki eğitim ve istihdam dışında kalan birey oranının o kadar fazla olacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'nin PISA'da alt düzey yeterlilik gösteren genç nüfusunun fazlalığının eğitim ve istihdam dışında kalan birey sayısının fazlalığı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Söz konusu kadınlar olduğunda Türkiye'de eğitim ve istihdam dışında kalma oranları %46'lara kadar çıkmaktadır. Türkiye'de kadınlar, erkeklere göre



TABLO 4.7

### 2016 Yılında Hem Eğitim Hem İstihdam Dışında Kalan Kadın ve Erkek Oranları (%) (18-24 Yaş)

	Kadın	Erkek
Türkiye	46,4	19,6
OECD	16,6	14,5

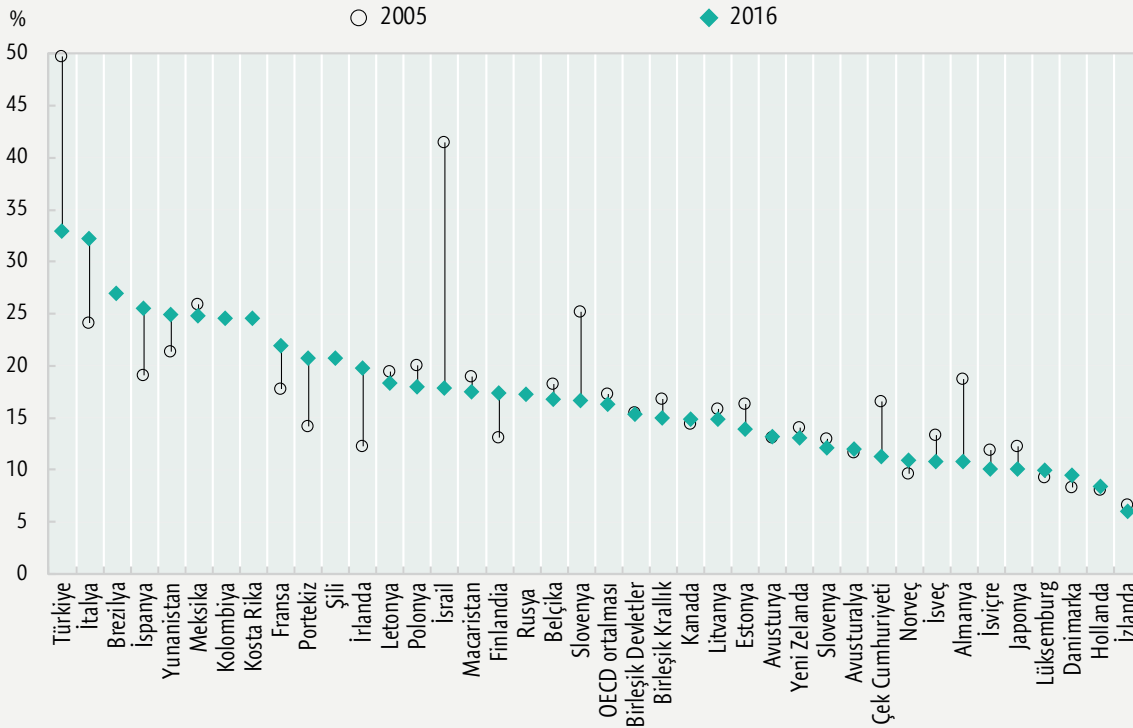
üç kat daha fazla eğitim ve istihdam dışında kalma riskine sahiptir (Tablo 4.7). Buna ek olarak, kadınların büyük bir kısmı aktif olmayan, hem eğitim hem istihdam dışı birey konumunda iken, erkeklerin çoğu işsiz konumdadır. 18-24 yaş grubundaki istihdam ve eğitim dışında kalan kadınların %40,5'i atıl olarak nitelendirilen grupta yer alırken %5,9'u ise işsiz olarak nitelendirilmiştir. Bu oranlar erkekler için sırasıyla, %11,6 ve %8,1'dir. Bu bulgular, Türkiye'nin hem eğitim hem

istihdam dışı birey oranlarında OECD ülkelerinin neredeyse iki katı kadar yüksek değere sahip olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, Türkiye'de 2005-2016 yılları arasında 20-24 yaş aralığında hem eğitim hem istihdam dışı birey oranlarında bir düşüş yaşanmış; 2005 yılında yaklaşık %50 iken 2016 yılına gelindiğinde %33 oranına gerilemiştir (Grafik 4.10). Ne var ki bu gerileme, ileri eğitim kademelerine erişimin artması ile açıklanmaktadır. 2005 yılında 20-24 yaş aralığındaki genç nüfusun %15'i eğitim hayatına devam ederken 2016 yılında bu oran %21'lik bir artış göstererek %36 değerine ulaşmıştır.

GRAFİK 4.10

### 20-24 Yaş Aralığında Ne Eğitim Ne De İstihdamda Olan (Neet) Birey Oranları (2005-2016)



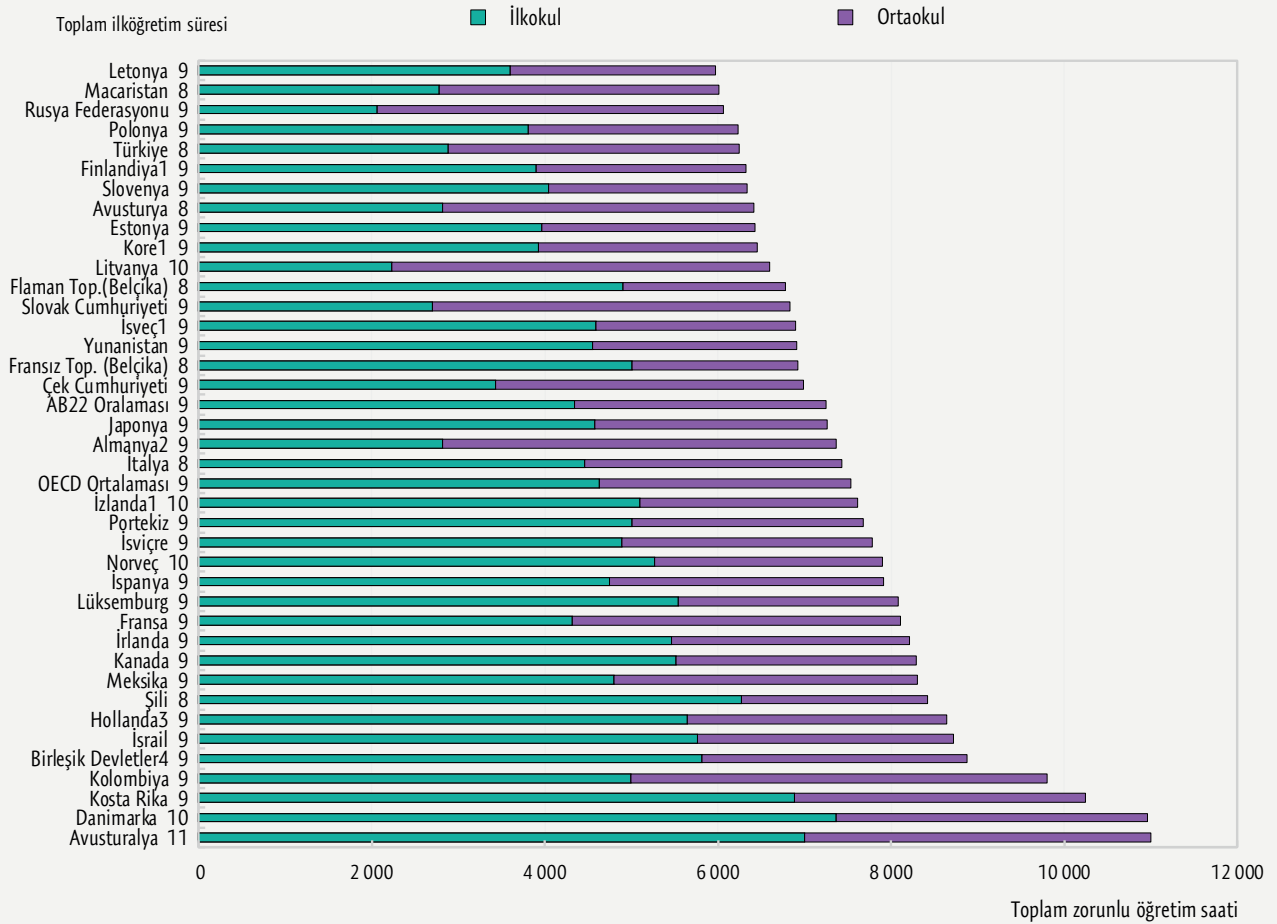
## D. Öğrenme Ortamları ve Okullar

### D1. Temel Eğitimde Zorunlu Öğretim Süresi

OECD ülke ve ekonomilerinde zorunlu öğretim süresinin ortalaması 7.538 saattir. Bu süre devlet okulları için geçerli olmakla birlikte, ilkokul ve ortaokul kademelerini kapsamaktadır. Letonya yaklaşık 6 bin saat ile en alt, Avusturalya ve Danimarka ise yaklaşık 11 bin saatle en üst eşiği temsil etmektedir. Türkiye’de bu süre 6251 saat, AB ortalaması ise 7.247 saattir (Grafik 4.11).

GRAFİK 4.11

#### Temel Eğitimde Zorunlu Öğretim Süresi (2017)



1. Öğretim süresinin farklı kademelerdeki dağılımı esnek olduğundan, eğitim kademesine göre tespit edilen öğretim süresinde yıl başına düşen öğretim saati ortalaması baz alınmıştır.
2. Referans alınan yıl 2016'dır.
3. Ortaokuldaki seviyeler seçilen yolağa göre 3 veya 4 yıldır. Mesleki öğretim öncesi ortaöğretim 4. yılı hesaplama dahil edilmemiştir.
4. Referans alınan yıl 2015'tir.

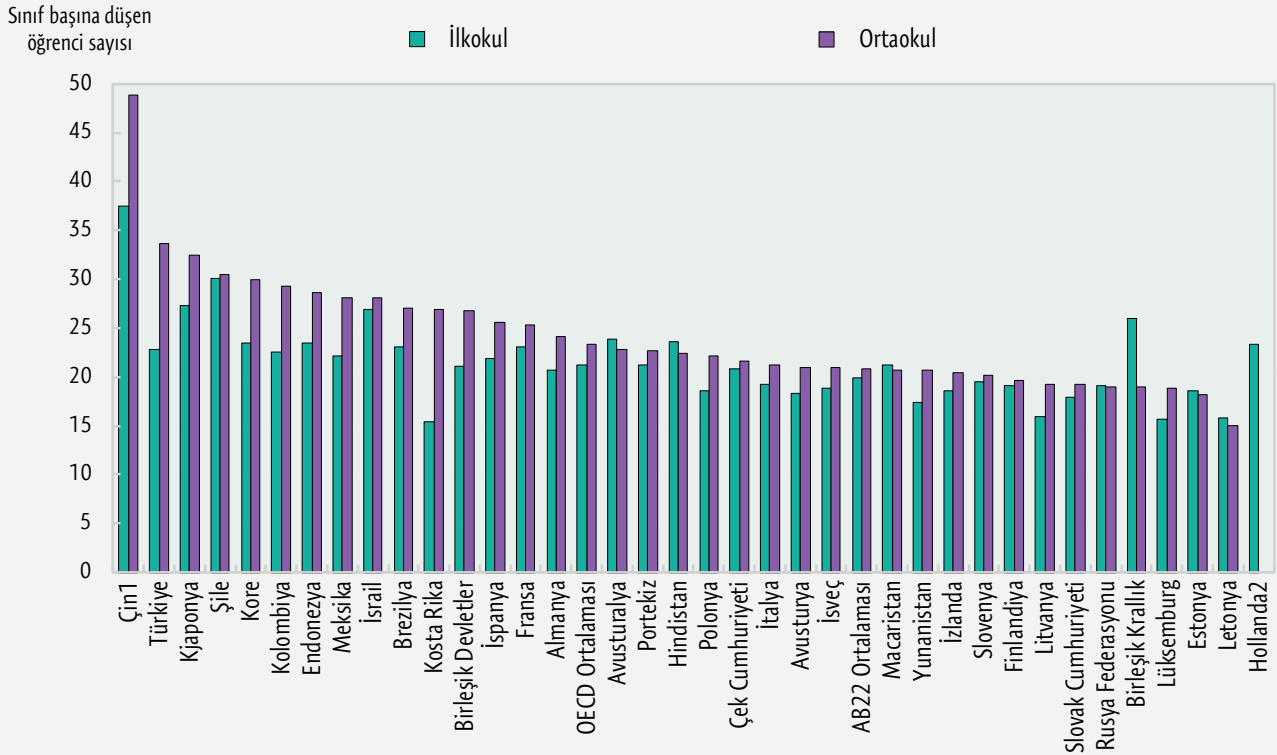
## D2. Sınıf Mevcudu ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranları

Sınıf başına düşen ortalama öğrenci sayısı Türkiye için ilkökulda 23, ortaokulda 34 olarak belirlenmiştir. Bu sayılar OECD ortalaması için 21 ve 23; AB22 ortalaması için ise 20 ve 21'dir. Şili (30) ve Çin (37) sınıf mevcudunda en yüksek değerlere sahipken; Kosta Rika, Letonya, Litvanya ve Lüksemburg 17'den az ortalama sınıf mevcuduna sahiptir.

Verisi bulunan tüm ülkelerin öğrenci-öğretmen oranı ilkökul için hemen hemen aynıdır. Ancak, birkaç istisna hariç sınıf mevcudlarında genel bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. 2005-2015 aralığına bakıldığında Türkiye'nin ilkökuldaki sınıf mevcudunda değişim indeksi -16 iken, bu oran OECD ortalaması için -2'dir. Kurum türüne göre bakıldığında Türkiye'de ilkökul kademesi için devlet okullarındaki ortalama sınıf mevcudu 24, özel öğretim kurumlarında ise 11'dir. Bu sayılar ortaokul kademesi için 35 ve 20 olarak saptanmıştır. Aynı sayılar OECD ülkeleri için ilkökulda 21 ve 20, ortaokulda 23 ve 22'dir; bu oranlar AB ortalamasına oldukça yakındır.

GRAFİK 4.12

### Kademelere Göre Ortalama Sınıf Mevcudu (2015)



1. Referans alınan yıl 2014'tür.

2. Sadece devlet okulları.

Öğretmen-öğrenci oranı hem öğretimin niteliği hem de öğretim ortamının verimliliği açısından tek ve başlıca faktör değildir, ancak öğrenmeye ve eğitim öğretimin niteliğine ilişkin önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. 2015 yılı verilerine göre (Grafik 4.12) Türkiye’de, ilkokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18, ortaokulda ise 17’dir. Hem genel ortaöğretim hem de mesleki eğitim için bu sayı 14’tür. OECD ortalamasında ilkokuldaki oran 15, ortaokuldaki oran 13 olarak tespit edilmiştir. Genel ortaöğretimdeki oranlar Türkiye ile aynıdır. AB ortalaması ilkokulda 14, ortaokulda 11, genel ortaöğretimde 12 ve mesleki eğitimde ise 13’tür.

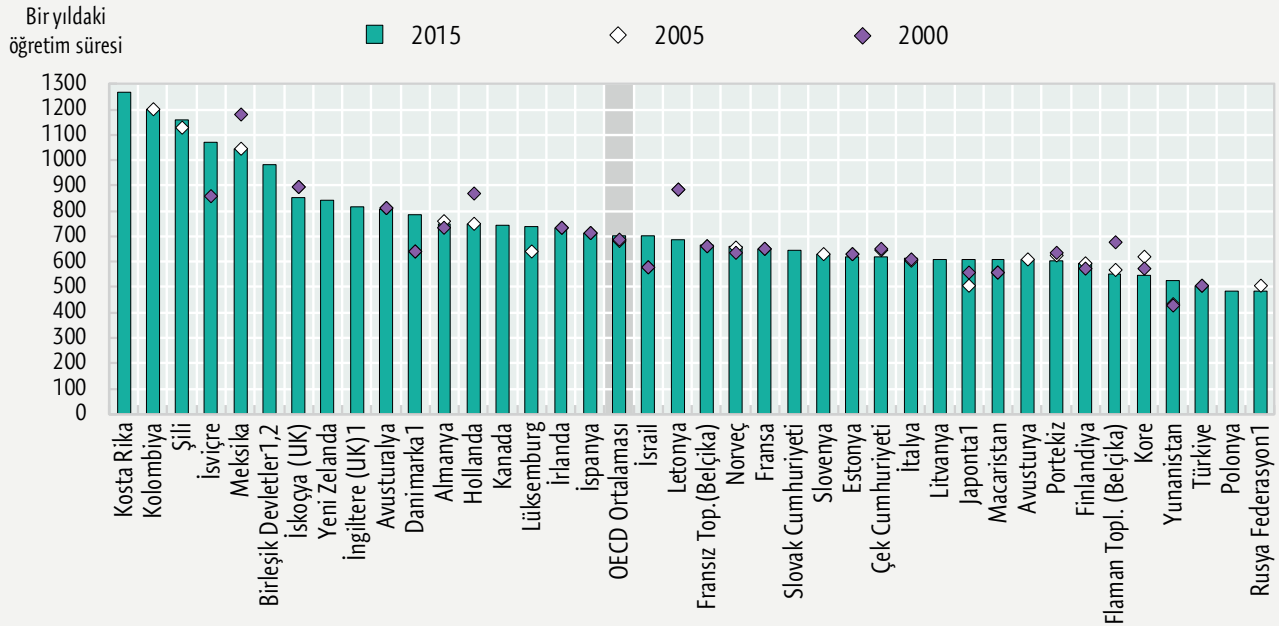
### D3. Öğretmenlerin Öğretime Ayırdığı Süre

Öğretmenlerin resmi çalışma süreleri ile öğretime ayırdıkları net süre birbirinden ayrılmakta ve öğretmenlerin iş yoğunluğu bu ayırım üzerinden saptanmaktadır. İlki resmi olarak öğretim için ayrılan ve yasal olarak belirlenmiş süreye, ikincisi ise fiili olarak öğretim ile geçen süreye karşılık gelmektedir.

Ortaokul kademesinde yıllık resmi olarak öğretmenlerin öğretime ayırdıkları net süreler incelendiğinde, 2000 yılında 686 olan OECD ortalamasının 2005’te 680’e, 2010’da 679’a düştüğü, 2015’te ise 704’e yükselmiş olduğu görülmektedir(Grafik 4.13). Türkiye için bu oranlar dört dönemde de 504 olarak aynı kalmıştır. İlkokul (820), ortaokul (504) ve ortaöğretim -genel programlar- (567 ) de bu dönemlerde sabit seyretmiştir.

GRAFİK 4.13

#### Ortaokulda Öğretmenlerin Harcadıkları Net Öğretim Süresi (2000, 2005, 2015)



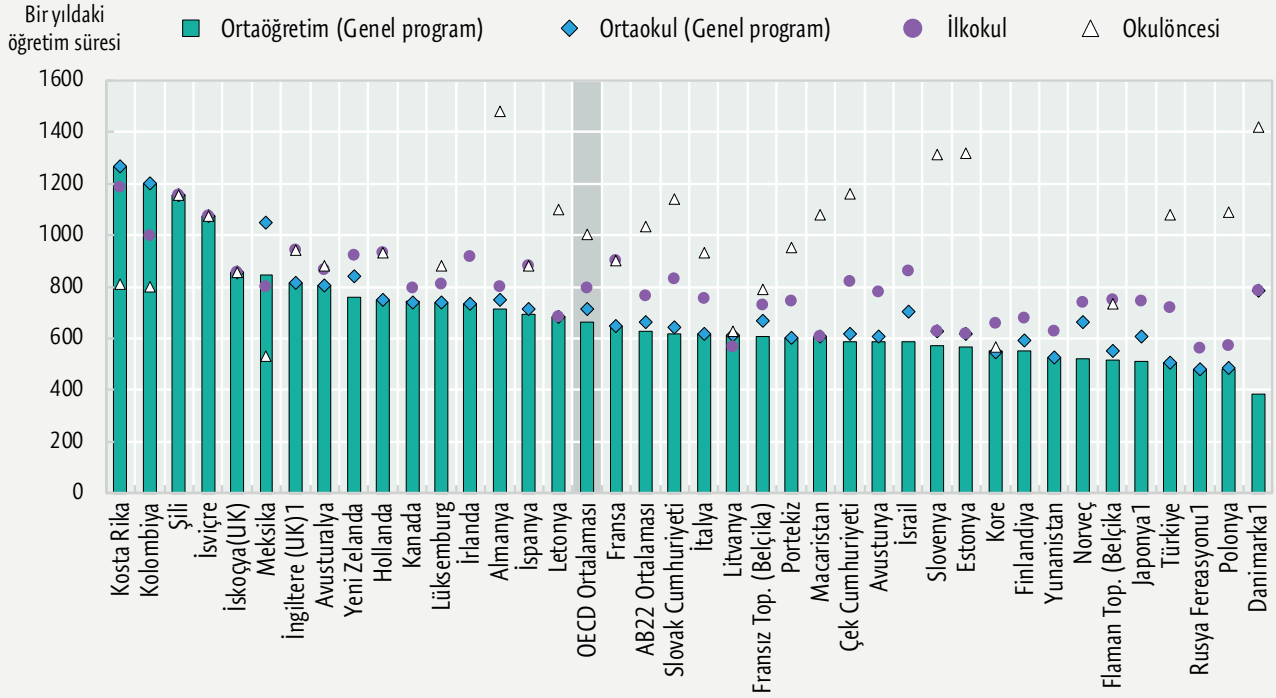
1. Fiili öğretim süresi.

2. Referans alınan yıl 2015 değil, 2013’tür.

Öğretmenlerin öğretime harcadıkları süreler kademeler bazında bakıldığında da ülkeler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretim kademesi yükseldikçe öğretmenlerin öğretime harcadıkları net öğretim sürelerinin azalma eğiliminde olduğu gözlemlenebilmektedir. Öğretmenlerin öğretime ayırdıkları yıllık net öğretim süreleri, OECD ortalamasında okul öncesinde 1001, ilköğretimde 794, ortaokulda 712, ortaöğretimde ise 662 saattir. AB22 ortalamasında ise bu süreler sırasıyla, 1034, 767, 663 ve 629'dur. Türkiye örneği ile karşılaştırıldığında her iki ortalamanın görece yüksek olduğu görülse de, Türkiye'nin okul öncesinde ve ilköğretimde ortalamayı yakaladığı söylenebilir. Türkiye'de öğretmenler bu kademeler için yılda sırasıyla 1080, 720, 504 ve 504 net öğretim süresi ayırmaktadır (Grafik 4.14).

GRAFİK 4.14

## Kademeler Bazında Öğretmenlerin Öğretime Harcadıkları Net Süreler (2015)



1. Net öğretim süresi.



## Değerlendirme ve Öneriler

### A. Eğitim Süreçlerinin Çıktıları

Yetişkinlerin eğitim düzeyi başta insan kaynağının, ardından da sosyal sermayenin üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. En aktif iş gücünü oluşturan 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin istihdam politikalarının odağında yer alması da bu sebeptir. OECD genelinde eğitim seviyesindeki artış, Türkiye’de de gözlenmekte ancak eğitimin niteliğinden kaynaklı sorunlar bu artışın ne kadar anlamlı olduğuna dair soru işaretleri oluşturmaktadır. Eğitimin niteliğinden kaynaklı sorunların başında Türkiye’de eğitim kademelerinin beceri kazandırmada etkili olmayışı gelmektedir. OECD’nin *Yetişkin Becerilerinin Uluslararası Değerlendirilmesi* (PIAAC) bulguları yetişkinlerin sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerinde OECD ülkeleri ortalamasının oldukça gerisinde olduğunu göstermektedir.

PIAAC verilerine göre OECD ortalamasında üniversite mezunu yetişkinler ile liseden daha düşük eğitim seviyesine sahip yetişkinler arasındaki puan farkı sözel becerilerde 61’dir. Türkiye, söz konusu değerler arasındaki 48 puan farkla eğitim seviyesi ile sözel beceri arasındaki ilişkinin en zayıf olduğu iki ülkeden biridir. Sayısal becerilerde ise Türkiye’de liseden daha düşük eğitim seviyesine sahip yetişkinlerin %94,7’si, lise mezunlarının %77,9’u, üniversite mezunlarının ise

%56,4’ü 2. düzey ve altı yeterliğe sahiptir. Ayrıca Türkiye’de lise kademesinden daha az eğitime sahip yetişkinlerin %63,1’inin temel beceri testini geçemediği ya da daha önce hiç bilgisayar deneyimi olmadığı ortaya çıkmıştır. Üniversite mezunlarının %7,3’ü temel beceri testini geçememiş ya da daha önce hiç bilgisayarla etkileşim kurmamıştır. En üst düzey olan 3. yeterlik düzeyinde problem çözme becerisine sahip olan üniversite mezunu yetişkin oranı ise %4,8’dir. Türkiye bu oranla OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim süresinin uzaması kadar, temel becerileri de geliştirecek nitelikte bir eğitim içeriği ve sürecine ihtiyaç olduğu, bir kez daha açığa çıkmaktadır (Bkz. TEDMEM OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar).

Bireylerin eğitim düzeyleri, istihdam durumları ile yıllık gelirleri üzerinde net bir fark yaratmaktadır. Ancak Türkiye için istihdam konusunda anlamlı bir fark oluşmazken, gelir ve eğitim düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Türkiye’de eğitimin sınıf atlama ve refah düzeyini yükseltmedeki temel faktör oluşu, gelir ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkide yatmaktadır. Eğitime yapılan yatırımın getirisinin yüksek oluşu da bu bağlamda açıklanabilmektedir. Ancak istihdam durumu, gelir düzeyi ve eğitimin getirisi kadınlar ve erkekler arasındaki fark bakımından incelendiğinde, gözlemlenen farkın eğitimden ziyade toplumsal kodlar ve ilişkiler bağlamında değerlendirilmesi gerektiği açığa çıkmaktadır.

## B. Eğitim Finansmanı



Türkiye öğrenci başına yaptığı yıllık 4.259 dolarlık harcama ile sıralamanın en altında yer alan iki ülkeden biridir.

Eğitime ayrılan bütçe, kamu harcamaları içindeki payı dolayısıyla bir kaynak dağılımı meselesidir. Aynı zamanda bu yönüyle, hükümetlerin politika programlarıyla toplumsal talep arasında yapılan bir tercihi yansıtmaktadır. Eğitime ayrılan kaynağın büyüklüğü, belirli bir noktaya kadar niteliğin de ana belirleyicisidir. Türkiye öğrenci başına yaptığı yıllık 4.259 dolarlık harcama ile sıralamanın en altında yer alan iki ülkeden biridir. Millî Eğitim İstatistiklerinin 1997-2017 yılları baz alındığında MEB bütçesinin hem GSYİH içindeki hem de merkezi yönetim bütçesi içindeki payı artmıştır (bkz. Yönetişim ve Finansman). Ancak nitelik üzerindeki etkisinin anlaşılabilmesi için bu artışın eğitim ürün ve çıktıları üzerindeki yansımaları dikkatle incelenmeli, eğitime ayrılan özel eğitim harcamalarının oranı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Seçili bir eğitim sisteminin erişim, eşitlik, adalet temelinde niteliğinin garanti altına alınması, o ülkenin koşullarına ve kapasitesine bağlıdır. Dolayısıyla, öğrenci başına yapılacak harcama miktarı ve yatırım alanları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Ancak PISA verileri ışığında öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcamaları için belirlenen eşik, karar alıcılar için yol gösterici olabilmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları ile uluslararası değerlendirmelerdeki performans düzeyi arasındaki ilişki, ayrılması gereken bütçe büyüklüklerine ilişkin veri sunmaktadır.

## C. Eğitime Erişim, Katılım ve Devam

Eğitim sürecinin birikimli olarak ilerlediği, öğrenmenin var olan bilgi üzerine inşa edilen ve geliştirilen bir süreç olduğu hatırlandığında, öğrencilerin okul öncesi eğitime mümkün olduğunca erken yaşlarda başlaması, eğitim sisteminden olabildiğince geç ve çağın ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterlikleri elde ederek çıkması beklenmektedir. 2015 yılı verilerine göre OECD ülkeleri arasında bireylerin en az %90'ının okulda geçirdiği eğitim süresi ortalama 14 yıl iken, Türkiye'de bu süre 10 yıldır. Buna göre, Türkiye'de eğitim süreci OECD ülkelerinin büyük bir kısmına göre geç başlamakta ve erken sona ermektedir.

Okul öncesi okullaşma oranları yükselmesine rağmen Türkiye hala uluslararası ortalamanın oldukça altındadır. Bu kapsamda, okul öncesi eğitimin ilkökul öncesi bir yıl için en az %90 oranında yaygınlaştırılmasına ilişkin hedeflere politika dokümanlarında ve Bakanlık yetkililerinin söylemlerinde sıklıkla yer verilmiş olması önemli görülmektedir. Nitekim eğitim sürecinin önemli bir basamağı olan okul öncesi eğitim, bireylerin kendi akademik ve sosyal yaşamı kadar toplumsal ve ekonomik yaşamı da etkileyecek kritik bir dönemi kapsamaktadır.

OECD ülkeleri genelinde yükseköğretime kayıt yaptıranların %36'sı, Türkiye'de ise %18'i fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarından birine kayıt yaptırmıştır. Bu oran tüm OECD ülkeleri arasında en düşük değeri temsil etmektedir. Bilgi ekonomisinin itici gücü konumunda olan ve STEM alanları olarak adlandırılan bu alanlarda öğrenim gören öğrenciler geleceğin potansiyel bilim insanları olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla Türkiye bu tabloda söz konusu alanlarda yükseköğretimde en az öğrencisi bulunan ülke olarak genel eğilimlerden oldukça uzaklaşmaktadır.



Türkiye’de 18-24 yaş aralığındaki genç kadın nüfusunun %46’sı, diğer bir deyişle yaklaşık her iki kadından biri, ne istihdam ne eğitim sistemi içindedir.

Eğitime katılıma ilişkin verilerin yanı sıra, hem eğitim hem de istihdam dışı kalmış birey oranları sosyal ve ekonomik çıktılar açısından oldukça önemli veriler sunmaktadır. 2016 yılı verilerine göre Türkiye %33 ile 18-24 yaş aralığında hem eğitim hem istihdam dışında kalan genç nüfus oranı en yüksek olan OECD ülkesidir ve bu oran OECD ortalamasının yaklaşık iki katıdır. Hem eğitim hem istihdam dışında kalan kadın nüfusu ise oldukça çarpıcı boyutlardadır. Türkiye’de 18-24 yaş aralığındaki genç kadın nüfusunun %46’sı, diğer bir deyişle yaklaşık her iki kadından biri, ne istihdam ne eğitim sistemi içindedir. Bu yaş aralığındaki genç nüfus, iş piyasası için aktif bir grup olması ve üretimde katma değer oluşturulmasındaki rolü nedeniyle, söz konusu hem eğitim hem istihdam dışında kalan genç nüfus oranı ekonomik ve sosyal açıdan ciddi bir risk oluşturmaktadır.

#### **D. Öğrenme Ortamları ve Okullar**

Türkiye’de ders saatlerinin OECD ve AB ülkelerindeki ders saatlerinden daha fazla olduğu varsayımı, TEDMEM tarafından yayımlanan *Ders Saatleri: Ne kadar Az Ne kadar Fazla?* başlıklı raporda detaylı olarak incelenmiş ve tartışılmıştır. Güncel veriler halen Türkiye’de zorunlu eğitim çağında öğretime ayrılan sürenin (1 saat = 60 dakika) OECD ve AB22 ortalamasının altında olduğunu doğrulamaktadır. Türkiye OECD ortalamasından 1.287, AB22 ortalamasından ise 996 saat daha az zorunlu ilköğretim süresine sahiptir. Öğretime ayrılan süre niteliğinin ve başarının tek koşulu olmasa da, öğrenme ile öğrenmeye ayrılan süre arasında ilişki olduğu bilinmektedir. Mevcut

koşullar altında Türkiye için saatlerde düzenleme yapmaktan ziyade, öğretimin verimliliğinin nasıl artırılacağı ve öğrencilerin beceri gelişimleri için neler yapılabileceği öncelikli olarak tartışılmak zorundadır. Ancak bir ders saatine ayrılan sürenin azaltılması veya haftalık ders saatinin azaltılması yoluyla öğretime ayrılan toplam sürenin azaltılması rasyonel bir seçenek olarak görülmemektedir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ne kadar düşükse, öğrenmenin o kadar yüksek olacağı yönündeki kanı, pek çok araştırmaya konu olmuş ancak farklı bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda farklı ülkeler ve farklı öğrenci grupları söz konusu olduğunda, sınıf mevcudu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının farklı öğrenme çıktıları ürettiği görülmektedir. Yine de makul bir sınıf mevcudu ve öğretmen-öğrenci oranının, bireyselleştirilmiş eğitim ve öğrencilerin birebir öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması bakımından önemli bir avantaj sağladığı kabul edilmektedir.

Sınıf mevcudu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, aynı zamanda ihtiyaç duyulan öğretmen ve yardımcı eğitim personeli sayısını da belirlemektedir. Dolayısıyla bu oranların nüfus, kaynak kullanımı ve altyapı bağlamında da incelenmesi gerekmektedir. Zira bu oranlar hem nüfus doğrultusunda ihtiyaç duyulan okul ve derslik sayılarını etkilemekte, hem de öğretmen maaşlarına, öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğretim teknolojilerine ayrılan bütçe büyüklüğüne yansımaları bulunmaktadır. Sınıf başına düşen öğrenci oranlarını Türkiye’de en çok etkileyen, derslik sayısının yetersizliği ve ikili öğretim ihtiyacının sona erdirilememesidir. Öğretmen başına düşen öğrenci oranları üzerinde belirleyici olan diğer iki faktör ise okullaşma oranları ve öğretmen açığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim öğretim sürecine öğretmenler açısından bakıldığında, net öğretim süresi öğretmenliğin sadece bir bölümünü oluşturmaktadır. Net

öğretim süresi eğitimin ana hedeflerinden biri olması bakımından öncelikli olsa da, bu süre derse hazırlık, ders materyalleri oluşturma/geliştirme, ölçme değerlendirme ve mesleki gelişim gibi diğer süreçlerden yalnızca biridir. Resmi çalışma süresi, net öğretim süresi ve öğretim haricindeki çalışma süresi arasındaki farklar, karşılaştırma yapmak ve öğretmenlerin çalışma süreçlerini analiz edebilmek için önemli veriler sunmaktadır. Zira mesleğin gerektirdiği tüm alt süreçler için ayrılması gereken zamanın niceliği nitelik üzerinde de belirleyici bir faktör olarak rol oynamaktadır.

Ortaokulda öğretmenlerin öğretime ayırdıkları süre Türkiye’de yıllar içinde değişmemiştir. Ancak 2013 yılında ortaöğretimdeki genel programların ders saatinin 45 dakikadan 40’a çekilmesiyle öğretmenlerin öğretim ve çalışma saatlerinde azalma yaşanmıştır. Türkiye için kademeler bazında verilen öğretmenlerin öğretime harcadıkları sürelerin okulda çalışma süreleri ve toplam resmi çalışma süresi ile karşılaştırılması anlamlı sonuçlar vermektedir. Tekrar etmek gerekirse Türkiye’de öğretmenler yılda, okul öncesinde 1080, ilkokulda 720, genel ortaokul ve ortaöğretimde 504 saat öğretime net süre harcarken; okulda çalışma süreleri kademelere göre sırasıyla 1160, 980, 836 ve 836 saattir. Her kademe için Türkiye’deki öğretmenlerin yasal çalışma süresi ise 1592 saattir ve bu süre hem öğretim hem de öğretim dışı faaliyetleri kapsamak üzere öğretmenlerin okulda hazır buldukları süreye karşılık gelmektedir. OECD ülkelerinin yarısından fazlasında, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin okulda hazır bulunması gereken süre farkı %10’dan azdır. Fakat Letonya, Norveç, İsveç ve Türkiye’de ilkokul öğretmenleri okulda ortaokul öğretmenlerinden %30 daha fazla zaman geçirmektedir ki hem Letonya’da hem de Türkiye’de öğretmenlerin resmi çalışma saatleri iki kademe için de aynıdır.



Öğretime ayrılan sürenin en az Türkiye’de olması incelenmeye değerdir. Zira Türkiye’deki öğretmenlerin öğretim dışındaki faaliyetler, özellikle doğrudan öğretim süreç ve çıktıları ile ilgili alt faaliyetler için zaman bulamadığı yönünde yaygın bir kanı bulunmaktadır.

Öğretim dışı faaliyetlere ayrılan çalışma süresi de Türkiye için önemli veriler sunmaktadır. Ülkelerin pek çoğunda öğretim dışındaki faaliyetlere daha fazla zaman ayrılmaktadır. Verisi bulunan 24 ülke ve ekonomide öğretmenler çalışma sürelerinin %47’sini öğretime ayırmaktadır. Uç değerler söz konusu olduğunda bu oran Türkiye için %31 ile en düşük, Kolombiya için %75 ile en yüksek değerdir. Öğretime ayrılan sürenin en az Türkiye’de olması incelenmeye değerdir. Zira Türkiye’deki öğretmenlerin öğretim dışındaki faaliyetler, özellikle doğrudan öğretim süreç ve çıktıları ile ilgili alt faaliyetler için zaman bulamadığı yönünde yaygın bir kanı bulunmaktadır. Bu kanının doğruluğunun tespit edilebilmesi için öğretime ayrılan resmi saat ile yasal çalışma saati kıyaslanabilir. Yukarıdaki veriler baz alınarak düşünüldüğünde, kademeler arttıkça öğretmenlerin öğretim dışı faaliyetlere daha fazla zaman ayırabildiği görülmektedir.

## II. GÜÇLÜ BİR BAŞLANGIÇ 2017: ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE BAKIMI

Erken çocukluk eğitimi ve bakımına ilişkin ilk defa uluslararası bir karşılaştırma yapılmak üzere hazırlanan *Güçlü Bir Başlangıç 2017 (Starting Strong 2017)*'de, erken çocukluk eğitimi ve bakımına dair tüm göstergeler bir araya getirilmiş; böylece erişim, yönetim, eşitlik, finans, öğretim programları, eğitim personeli ve ebeveynler dahil olmak üzere bu kademeyi doğrudan etkileyen temel meseleler derinlemesine ele alınmıştır<sup>2,3</sup>.

### A. Erken Çocukluk Eğitimi Ve Bakımına İlişkin Politikaları Etkileyen Bağlamsal Faktörler

#### A1. Demografik Özellikler

1970'lerden bu yana doğum oranlarında belirgin bir düşüş yaşanmaktadır (2014 yılı itibarıyla Türkiye'de 2,17'dir). Demografik değişimler, nihai olarak erken çocukluk eğitimi ve bakımına yönelik teşvik edici, destekleyici veya imkân sağlayıcı politikaların nasıl düzenleneceğini de belirlemiştir. Mevcut toplumsal yapı içinde yaşam beklentisinin artması kişilerin sosyal ve ekonomik yaşama daha fazla entegre olması ve aile kurma yaşının ileriye kaymasıyla sonuçlanmıştır. Dolayısıyla kadınların çocuk sahibi olma yaşı 20'li yaşların sonlarında yoğunlaşmaya başlamış, 30 yaş ve üzerinde yapılan ilk doğumlar geçmişe oranla artmıştır.



Verilere göre 0-14 yaş arasındaki çocukların %9'unun ebeveynleri, ücretli olarak istihdam edilmemektedir. İşsiz bir ailede yaşayan çocuk oranı Türkiye için %14'ten fazladır.

Sosyo-ekonomik statü, eğitime ilişkin tüm değişkenlerde en belirleyici faktördür ve doğrudan ebeveynlerin çalışma durumunu ve gelirini yansıtmaktadır. Verilere göre 0-14 yaş arasındaki çocukların %9'unun ebeveynleri, ücretli olarak istihdam edilmemektedir. İşsiz bir ailede yaşayan çocuk oranı Türkiye için %14'ten fazladır. Tek ebeveynli ailelerdeki işsizlik oranı çok daha yüksek olmakla birlikte, söz konusu durumun çocuklar üzerindeki etkisi oldukça radikaldir. Her üç çocuktan biri tek ebeveynli ailede yaşarken, tek ebeveynli çocuklardan işsiz bir ailede yaşayan çocuk oranı Türkiye'de %75 olarak tespit edilmiştir. Kompleks, yani çeşitli hukuki statülere dayalı ya da hukuki bir karşılığı olmayan ailelerde işsizlik riskinin daha yüksek olması da oldukça dikkat çekici bir bulgudur. OECD ülkeleri ortalamasında çift olarak yaşayan ailelerin %5'i, kompleks ailelerin ise %9'u işsizlik riski ile karşı karşıyadır. Türkiye'de çift ebeveynli olup işsiz bir ailede yaşayan çocuk oranı %13, kompleks ilişki durumundaki işsiz bir ailede yaşayan çocuk oranı ise %11 olarak kaydedilmiştir (Grafik 4.15).

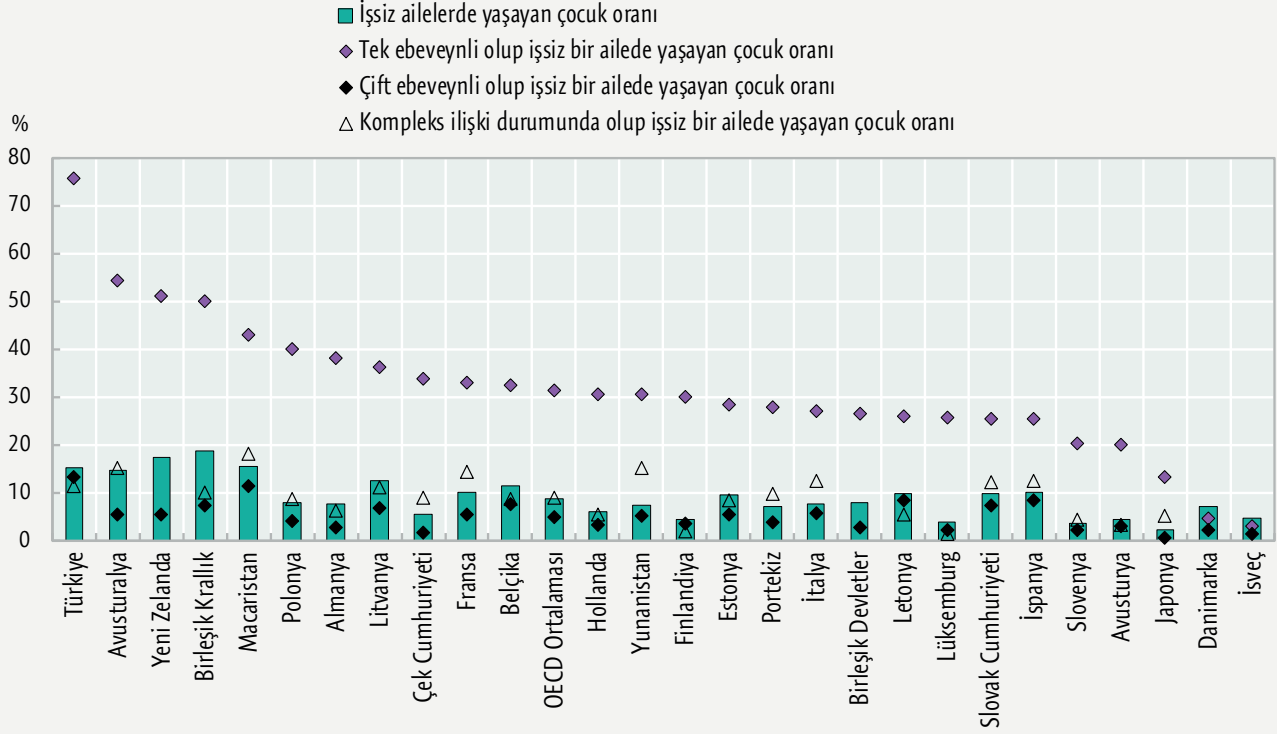
<sup>2</sup> TEDMEM tarafından hazırlanan 'Güçlü Bir Başlangıç 2017: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı' başlıklı değerlendirmenin tamamı için: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi>

<sup>3</sup> TEDMEM tarafından hazırlanan Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Mevcut Durum ve Öneriler yuvarlak masa çalışmasının sonuç raporunun tamamı için: <https://tedmem.org/yuvarlak-masa/turkiyede-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi-mevcut-durum-ve-oneriler>



GRAFİK 4.15

## İşsiz Ailelerde Yaşayan Çocukların Oranı



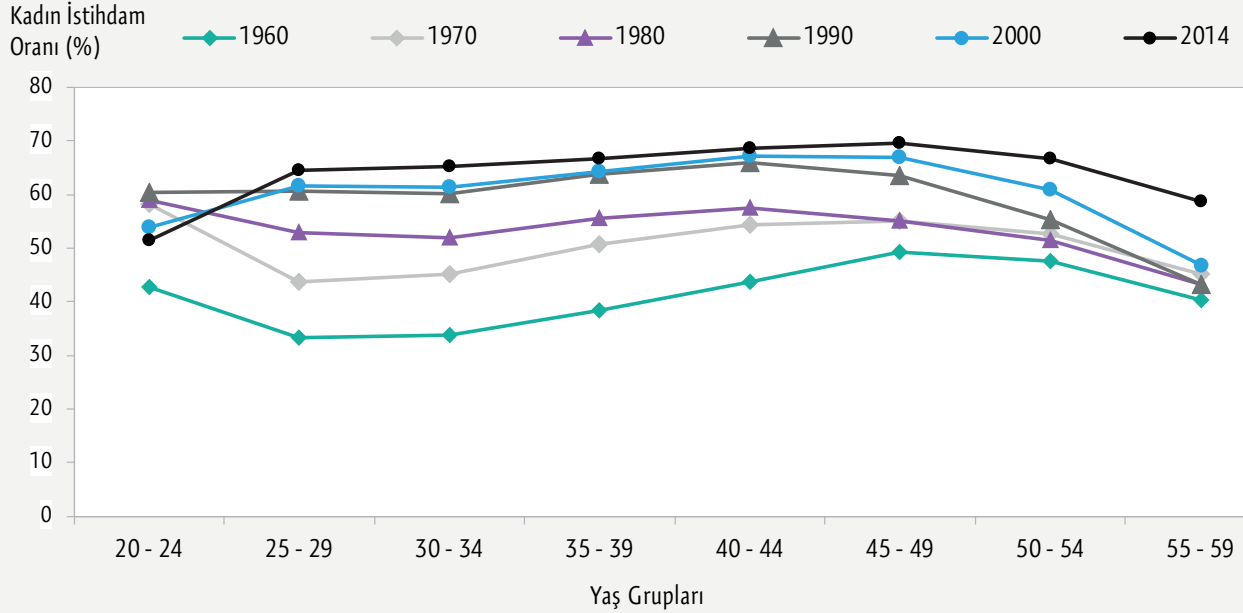
## A2. Kadınların İşgücüne Katılım Oranlarındaki Artış

Ekonomik yaşamdaki değişimler sonucu kadınların kamusal alandaki görünürlüğü artması, aile yapısını da derinden etkilemiştir. Ebeveynlerin ve özellikle kadınların çalışma durumu kadar sahip olunan imkânlar da çocuğun bakımı ve eğitimine ilişkin kararlar da belirleyici olmaktadır. Ücretli ve ücretsiz izinler, çocuğun aile içinde veya dışında bakımı, erken çocukluk eğitim imkânlarının mevcudiyeti ve ekonomikliği bu karardaki belirleyici kriterlerdir.

1980 yılında OECD ülkeleri ortalamasına göre 25-54 yaş aralığında kadın istihdam oranı %53 iken, 2014 yılında %73'e ulaşmıştır (Grafik 4.16). 2016 verilerine göre Türkiye'de 15-64 yaş arasındaki istihdam oranı erkekler için %70, kadınlar için ise %31,2'dir. Bu oranlar OECD ülkelerinde erkekler için %74,8, kadınlar için %59,4; AB ortalamasında ise sırasıyla %72,1 ve %61,6 olarak gerçekleşmiştir.

GRAFİK 4.16

## Kadınların Yaş-İstihdam Profilleri, 1960-2014



Annelerin iş yaşamına katılımı ile erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetleri veren kurumlara yapılan kayıt oranı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki özellikle 3 yaşın altında çocuğu bulunan anneler için oldukça belirgindir. 2014 yılı verilerine göre, OECD ülkeleri genelinde 3 yaşından küçük çocuğu olan annelerin %53'ü çalışmakta, 3 yaşından küçük çocukların %34 ise erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanmaktadır. OECD ülkelerinde 3-5 yaş aralığında çocuğu olan annelerin iş yaşamına katılım oranları incelendiğinde, yaklaşık olarak her üç anneden ikisinin çalıştığı görülmektedir. En düşük katılımın görüldüğü Türkiye'de bu oran %30 iken, söz konusu yaş aralığındaki çocukların kayıt oranı %37'dir.

### A3. Demografi ve Toplumsal Değişimlerin Küçük Çocuk Nüfusuna Etkisi

OECD genelinde bakıldığında, 2005-2014 yılları arasında 6 yaş altı çocuk nüfusu toplam nüfusa oranla %7 seviyesinde seyretmektedir. Türkiye'de bu süre içinde 6 yaş altı çocuk nüfusunda yüzde 1 civarında bir artış gözlenmiştir. Türkiye'de 6 yaş altı çocuk nüfusunun oranı 2005 için %11,33 olarak saptanmış ve 2014'te bu oran %9,78'e gerilemiştir. Aynı kapsamda 48 OECD ülkesinin 32'sinde söz konusu nüfus en az %6 en fazla %10'luk bir yoğunluğa sahiptir. Yapılan projeksiyonlarda ise 2030'a kadar kısmi bir azalmanın devam edeceği öngörülmektedir.

#### A4. Yasal Düzenlemeler

Erken çocukluk eğitimi ve bakımına ilişkin talepler, zaman içinde konunun yasal haklar zeminine çekilmesi ve kamu harcamalarından bu alana aktarılan payın artırılmasıyla sonuçlanmıştır. Gerçekleştirilen yasal düzenlemeler, kapsam ve eğitim süreleri bakımından ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Ancak yasal düzenlemeler her zaman parasız erişimi garanti altına almamaktadır. Yine de OECD geneli incelendiğinde, ilkököl öncesi eğitim (ISCED 02) düzeyinde, en azından ilkököl öncesindeki bir yıl için, ücretsiz eğitimin yaygın olduğu söylenebilmektedir.

OECD ülkelerinde gözlenmekte olan eğilimlerden biri de erken çocukluk eğitimi ve bakımına ilişkin sistemlerin gittikçe tek bir bakanlık veya kamu otoritesi altında toplanmaya başlamasıdır. Bir diğer öne çıkan nokta ise, eğitim ve bakım hizmetlerinin iç içe geçmesi, yani 0-2 ve 3-5 yaş ayrımının sonlanmasıdır. Bir diğer deyişle ardışık eğitim programlarından, bütünlüklük eğitim programlarına geçilmiştir. Bugün OECD ülkelerinin hemen hemen yarısında entegre bir erken çocukluk eğitimi ve bakımı sistemi kurulmuştur. Sistemlerin entegre edilmediği ülkelerde ise özellikle 3 yaş öncesi eğitim ve bakımın genellikle sosyal politikalarla ilişkili bakanlıklara bağlı olduğu dikkat çekmektedir.

### B. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Politikalarında Girdiler

#### B1. Finansman

Pek çok ülkede zorunlu eğitimin bir parçası olmaması ve kamu harcamalarının yetersizliği sebebiyle, erken çocukluk eğitimi ve bakımı faaliyetleri ağırlıklı olarak özel sektör ile üçüncü sektör tarafından yürütülmektedir. Bu durumda varlıklı ailelerin çocukları söz konusu hizmetlerden daha fazla yararlanmaktadır.

Uluslararası karşılaştırmalarda kullanılan en temel verilerden biri çocuk başına yapılan eğitim harcamasıdır. Söz konusu harcama miktarını etkileyen başlıca faktörler ise okulaşan çocuk sayısı, sağlanan eğitim ve bakımın süresi, öğretmen maaşları, eğitim-öğretim ve bakım için gerekli materyaller ile genel işletme giderleridir. Bu faktörlerin alt kırılımlarına odaklanıldığında öğretim süresinin tam ya da yarı zamanlı olması, öğretmenlerin maaş ve çalışma süresi arasındaki denge, aile ve velilere sağlanan destekler ve maddi yardımlar, söz konusu eğitim ve bakım hizmetlerinin kaç yıl sürdüğü gibi detaylar ön plana çıkmaktadır.

İlkokul öncesi eğitim için (ISCED 02) OECD geneli incelendiğinde çocuk başına yapılan harcama ortalamasının 8.070 dolar olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kademesinde Türkiye 4.000 dolardan az harcama yaparak en düşük seviyeyi, 14.000 dolardan fazla harcama yapan Lüksemburg ve Norveç ise en yüksek harcama seviyesini temsil etmektedir. Zorunlu eğitim kapsamındaki kademelerle kıyaslandığında, erken çocukluk eğitimi ve bakımı daha yüksek bir çocuk başına düşen harcama miktarı gerektirmektedir ve bu rakam ortalama 12.501 \$'a denk gelmektedir. Bunun temel sebeplerinden ilki, erken çocukluk eğitsel gelişim (ISCED 01) düzeyinde öğrenci başına düşen öğretmen sayısının daha fazla olmasına yönelik ihtiyaçtır.

Uluslararası karşılaştırmalarda öne çıkan bir diğer veri ise erken çocukluk eğitimi ve bakımına ayrılan toplam harcama miktarının GSYH'ye oranıdır. Ancak bu oran sadece kamu harcamalarını değil; haneler, girişimler ve vakıflar gibi diğer tarafların eğitim harcamalarını da yansıtmaktadır. Ortalamaya bakıldığında tüm erken çocukluk dönemi (ISCED 0) için bu oran %0,8 olarak saptanmış ve bunun %0,6'lık bölümünün ilkököl öncesi eğitime (ISCED 02) aktarıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, %0,1 ila %2 aralığında

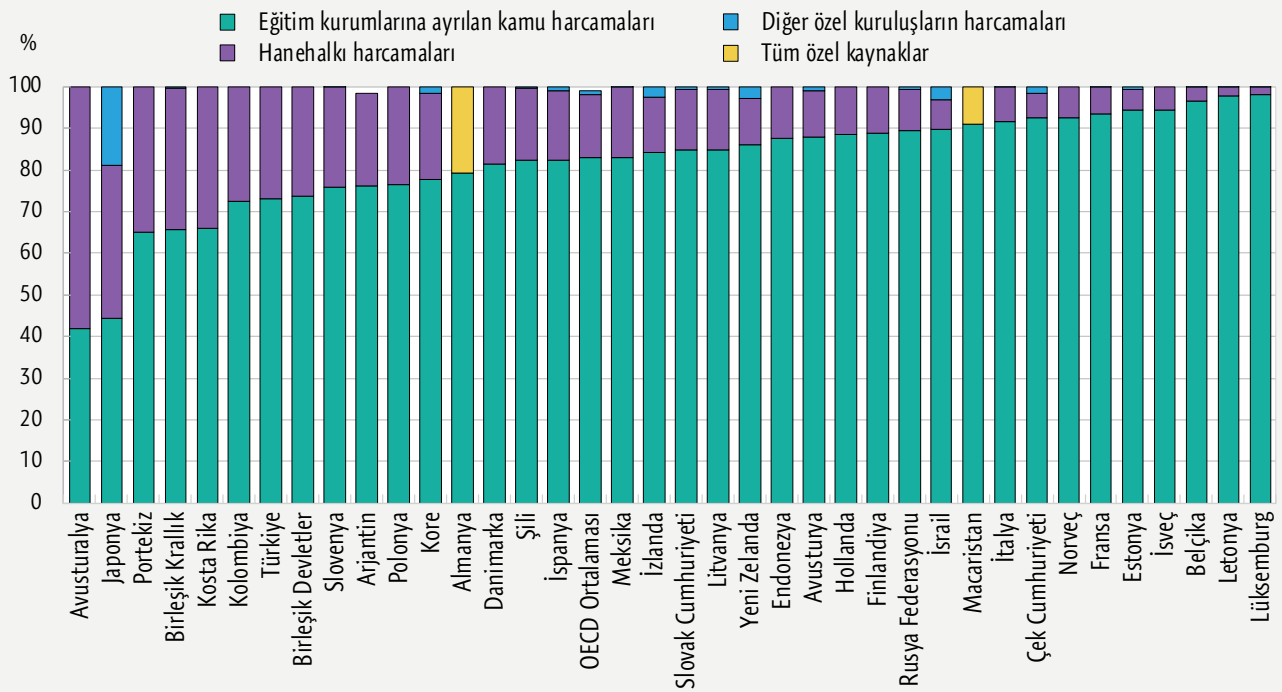
değişen oranlar, yukarıda sıralanan faktörlerin ve alt kırılımlarının ne kadar büyüklükte bir farklılaşma yaratabileceğine dikkat çekmektedir.

Millî Eğitim İstatistiklerine göre Türkiye’de MEB’e ayrılan toplam bütçe 2017’de yaklaşık 85 milyar TL, toplam eğitim bütçesi ise 111 Milyar TL olarak gerçekleşmiştir. MEB’e ayrılan bütçenin GSYH içindeki payı %3,54 olmakla beraber, okul öncesine ayrılan paya ilişkin veriler paylaşılmamıştır.

OECD ortalamasına bakıldığında erken çocukluk eğitimsel gelişim programlarına (ISCED 01) yapılan harcamaların %69’unda, ilkökul öncesi eğitime (ISCED 02) yapılan harcamaların ise %83’ünde kamu kaynaklarının kullanıldığı görülmektedir. Erken çocukluk gelişim düzeyine %25’ten az kamusal kaynak ayıran Avusturalya, Kolombiya ve İsrail ile %90’dan fazla kaynak ayıran Finlandiya, Norveç ve İsveç uç değerleri temsil eden ülkelerdir (Grafik 4.17).

GRAFİK 4.17

## Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kamu ve Özel Harcamaların Dağılımı (2013)



## B2. Öğretmen ve Eğitim Personeli

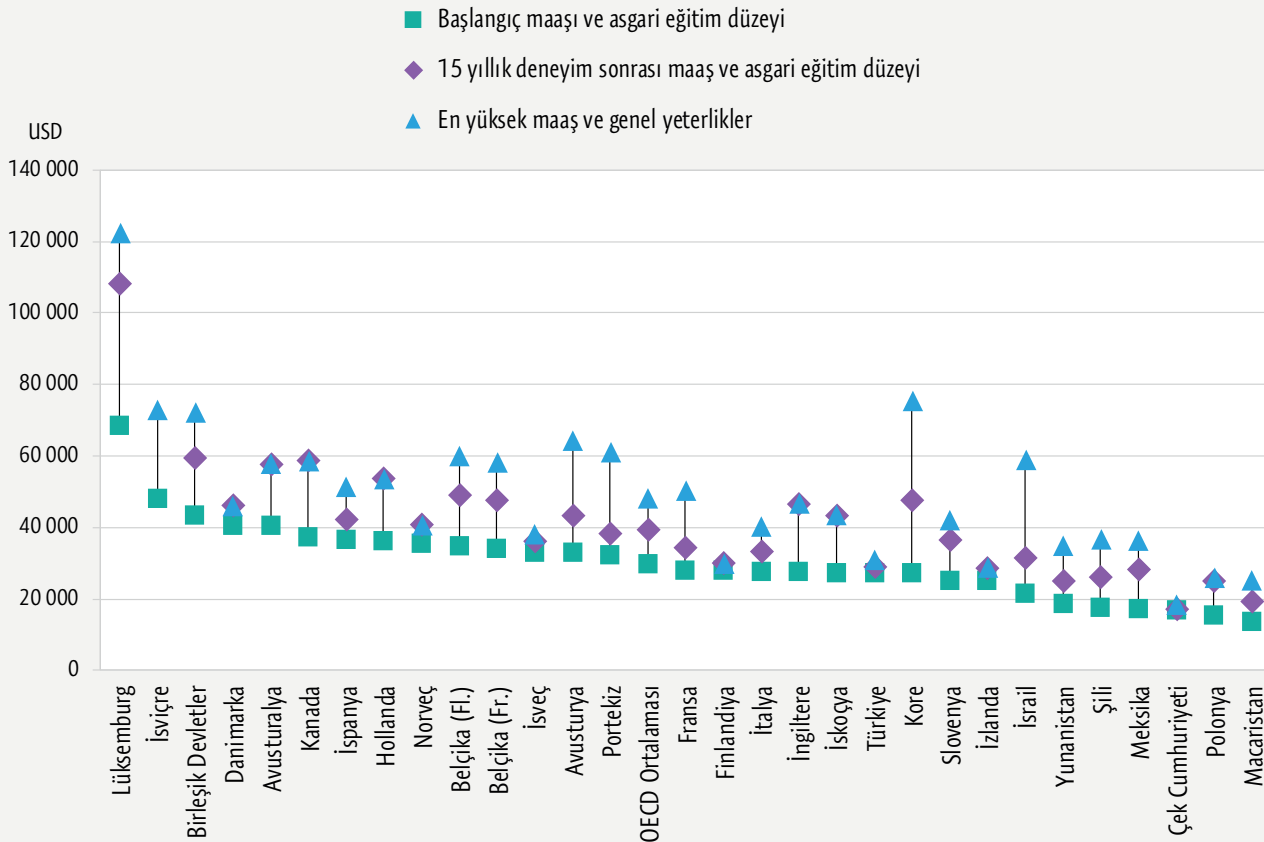
Öğretmen ve eğitim personeline ilişkin ele alınacak verilerden ilki, ilgili kitlenin yaş ve cinsiyet dağılımıdır. İlkokul öncesi eğitim (ISCED 02) düzeyine bakıldığında, OECD ülkelerindeki öğretmenlerin %25’i 50 yaş ve üzerinde iken, 30 yaş altında olan öğretmen oranı %20 olarak tespit edilmektedir. Ancak Avusturalya, Kore, Japonya, Yeni Zelanda, Türkiye ve Birleşik Krallık için 30 yaş altı öğretmen oranı %25-30 arasında değişmektedir. OECD ülkelerinin okul öncesindeki öğretmen nüfusunun %97’si kadındır. Okul öncesi

dönem için Fransa %92, Hollanda %87, Norveç %91 ve İspanya %93 kadın öğretmen nüfus oranı ile görece istisnai örneklerdir. Türkiye’de 30-39 yaş aralığı toplam öğretmen nüfusunun %44’ünü, 40-49 yaş aralığı %11’ini, 50 yaş ve üzeri ise %3’ünü oluşturmaktadır. Türkiye genç öğretmen nüfusunun en yoğun olduğu ülkelerden biridir.

Öğretmen maaşları incelendiğinde ülkeler arasında yine önemli farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. İlkokul öncesi eğitim (ISCED 02) düzeyi için 15 yıllık bir deneyime sahip öğretmenin yıllık maaşı Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Slovak Cumhuriyeti gibi ülkelerde 20 bin dolardan az, Avustralya, Hollanda ve Birleşik Devletler’de 50 bin dolardan fazla ve Lüksemburg’da 100 bin dolardan fazla olarak kaydedilmiştir (Grafik 4.18). Benzer bir farklılaşma maaş artışlarının miktarı ve bu artışın kariyer sürecindeki zamanlamasında ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de başlangıç maaşı yaklaşık 27 bin dolar, 15 yıllık deneyim sonundaki maaş 29 bin dolar ve en yüksek maaş 31 bin dolar olarak kaydedilmiştir.

GRAFİK 4.18

## Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Yıllık Maaşı (2014)



Öğretmen ve eğitim personeline ilişkin önemli göstergelerden biri de, öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Daha önce belirtildiği üzere öğrenci sayısı, dolayısıyla öğretmen-öğrenci oranı, çalışma saatlerinden iş koşullarına ve hatta maaşlara kadar etki edebilen temel faktörlerden biridir. Bununla



birlikte, eğitim öğretimin kalitesi üzerinde de belirleyici olmaktadır. Eğitim harcamalarının önemli bir bölümünün öğretmen ve eğitim personeline ayrıldığı düşünüldüğünde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ekonomik ve pedagojik açıdan optimal bir dengeye oturtulması önemli görülmektedir. OECD ülkeleri genelinde, okul öncesi kademesindeki öğretmen başına 14 öğrenci düşmektedir. Verisi bulunan 12 OECD ülkesinde, okul öncesi eğitimde öğretmen başına 14, erken çocukluk eğitsel gelişim programlarında 9 öğrenci düşmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise, 17 olarak tespit edilmiştir.

## C. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımının Politika Çıktıları

### C1. PISA’da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Süresi

Okulöncesi eğitimde okullaşmanın artmasıyla, fırsat eşitsizliklerinden kaynaklanan öğrenciler arasındaki farklılıklar azaltılabilmektedir. Ancak okul öncesi eğitimin eşitsizliklerin giderilmesinde rol oynayabilmesi, eğitime katılım fırsatlarının eşitlenmesi, nitelikli ve görece homojen öğrenme ortamlarının tesis edilmesiyle mümkündür. PISA 2015 anketine göre, OECD ülkeleri içinde 15 yaşındaki öğrencilerin okul öncesi eğitim aldığı süre, ortalama 3 yıldır. OECD ülkelerinde 15 yaş grubu öğrencilerinin %8’i hiç okul öncesi eğitimi almadığını ya da 1 yıldan az bir süre aldığını, %53’ü ise en az üç yıl okul öncesi eğitimi aldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, ülkelerin çoğunda 15 yaş grubu öğrencilerinin en az 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı kaydedilirken, Türkiye’de öğrencilerin yaklaşık yarısının okul öncesi eğitime katılmadığı saptanmıştır.



Türkiye’deki 15 yaş grubu avantajlı öğrenciler 1,5, dezavantajlı öğrenciler ise 1 yıl erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden faydalanmıştır. Bu sürelerle Türkiye OECD ülkeleri içindeki en düşük erken çocukluk eğitimi süresine sahip ülkelerden biri olmuştur.

PISA 2015 verilerinden hareketle OECD ülkelerinde sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullarda eğitim alan 15 yaş düzeyi öğrencilerinin, dezavantajlı okullarda eğitim alan öğrencilere kıyasla ortalama 4 ay daha fazla erken çocukluk eğitimi aldığı belirlenmiştir. Hiçbir OECD ülkesinde dezavantajlı okullarda öğrenim gören 15 yaş düzeyindeki öğrenciler, avantajlı okullarda öğrenim gören akranlarından daha fazla süre erken çocukluk eğitimine katılmamıştır. Türkiye’deki 15 yaş grubu avantajlı öğrenciler 1,5, dezavantajlı öğrenciler ise 1 yıl erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden faydalanmıştır. Bu sürelerle Türkiye OECD ülkeleri içindeki en düşük erken çocukluk eğitimi süresine sahip ülkelerden biri olmuştur.

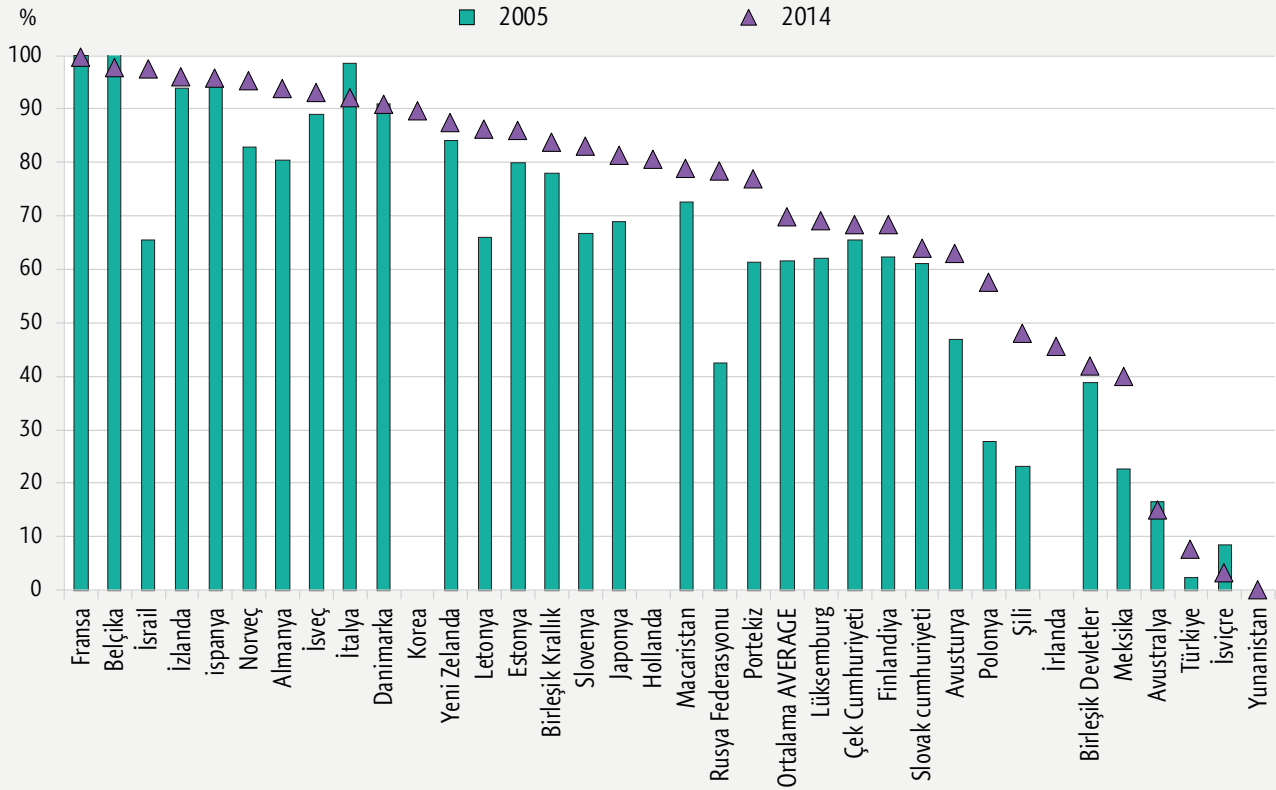
### C2. 3 Yaş ve Üzeri İçin Katılım Yoğunluğu ve Erişim

3 yaş ve üzeri çocuklarda erken çocukluk eğitimi ve bakımına katılım oranlarında önemli bir artış yaşanmıştır. Okul öncesi eğitime kayıt olan 3 yaşındaki çocukların OECD ortalamasında 2005’den 2014’e %8’lik bir artış olduğu, bu oranın %62’den %70’e ulaştığı görülmektedir (Grafik 4.19). OECD ülkelerinde, 2014 yılında okul öncesi eğitime kayıtlı olan 3 yaşındaki çocukların oranı Türkiye, Avustralya, Yunanistan, İsviçre gibi ülkelerde %20 ve altında iken; Belçika, Fransa, İzlanda, Norveç ve İspanya’da %95’in üzerindedir.

Avrupa Birliği üyesi olan OECD ülkelerinde 4 yaşındaki çocukların %89'u, okul öncesi eğitime başlamaktadır. Bunun yanı sıra, 11 AB üye ülkesi 2020 *Eğitim ve Öğretim Stratejileri*'nde yer alan 4 yaş ile zorunlu eğitim yaşı arasındaki çocukların en az %95'inin okul öncesi eğitime başlaması hedefine şimdiden ulaşmıştır. OECD ülkelerinde 4 yaşındaki çocuklarda okul öncesi eğitim ve ilkokula kayıt oranları Belçika, Fransa, Danimarka, Almanya, İsrail, İtalya, Japonya, Lüksemburg, Hollanda, Norveç, İspanya, İsveç ve Birleşik Krallık'ta %95 ve üzerinde iken, Türkiye, Yunanistan ve İsviçre'de %60'dan daha düşüktür.

GRAFİK 4.19

## 3 Yaşındaki Çocuklarda Okul Öncesi Eğitime Kayıt Oranları (2005 ve 2014)



## D. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımının Politika Sonuçları: 15 Yaş Performansı, Dezavantajlı Çocuklara Etkisi ve Annenin İstihdam Edilebilirliği

### D1. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına Katılım Süresi ve 15 Yaşındaki Öğrencilerin Performansı

PISA 2015 verilerine göre, 15 yaşındaki öğrencilerin erken çocukluk eğitimine katıldıkları süre ile PISA performansları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, OECD ülkeleri genelinde en az 1 yıl okul öncesi eğitim almış 15 yaşındaki öğrenciler, kendilerinin ve okulun sosyo-ekonomik profilinden bağımsız olarak, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre PISA 2015 testlerinde oldukça yüksek bir performans ortaya koymuştur. Örneğin, 1 yıldan fazla erken çocukluk eğitimine katılanlar (ISCED 0) ile 1 yıldan az ya da hiç bu eğitime katılmayan öğrenciler arasındaki puan farkı, fen alanında 41'dir. Söz konusu puan farkı, yaklaşık bir okul yılına denk gelmektedir. Erken çocukluk eğitimine katılım süresinin PISA performansına olumlu etkisi, 3 yıl ve üzeri erken çocukluk eğitimi alanlar ile 2-3 yıl arası bu eğitimi alanlar karşılaştırıldığında görülmemektedir. Bu veriler ışığında 15 yaşında iyi bir performans gösterebilmek için en ideal erken çocukluk eğitiminin, minimum 2 yıl olduğu belirtilmektedir.

Erken çocukluk eğitimine en az 2 yıl süreyle katılan öğrenciler, PISA 2015 değerlendirmesinde ortalama daha yüksek performans göstermiştir. Öte yandan, genel eğilimin tersine, Türkiye'de erken çocukluk eğitimine en az 2 yıl süreyle katılan öğrenciler, bu eğitimi daha az alanlara göre daha düşük bir performans ortaya koymuştur. Ancak Türkiye'de 2 yıldan daha az süreyle erken çocukluk eğitimine katılan öğrencilerin oranı %83 gibi yüksek bir değere karşılık gelmektedir.

### D2. Dezavantajlı Öğrenciler

Nitelikli bir erken çocukluk eğitiminden en büyük faydayı gören grup, ev ortamlarında gerekli gelişim ortamına sahip olmayan dezavantajlı çocuklardır. PISA verilerine göre düşük sosyo-ekonomik profile sahip olan ve dezavantajlı okullarda öğrenim gören 15 yaşındaki öğrencilerin en az 2 yıl okul öncesi eğitim alma oranı daha düşüktür. Örneğin, OECD ülkeleri ortalamasında 15 yaşındaki dezavantajlı öğrencilerin %72'si ve avantajlı öğrencilerin ise %82'si, en az 2 yıl okul öncesi eğitime katılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine katılım süresinde en fazla fark görülen ülkeler Türkiye, Slovak Cumhuriyeti ve Birleşik Devletler'dir. Katılım oranları arasındaki fark, %18'den fazladır. Bu veri, bu ülkelerde erken çocukluk eğitiminden en fazla fayda sağlayabilecek olan dezavantajlı grubun, daha az erken çocukluk eğitimine katıldığını göstermektedir.



PISA verilerine göre düşük sosyo-ekonomik profile sahip olan ve dezavantajlı okullarda öğrenim gören 15 yaşındaki öğrencilerin en az 2 yıl okul öncesi eğitim alma oranı daha düşüktür.

## Değerlendirme ve Öneriler

Erken çocukluk eğitimi ve bakımının günümüzde eğitim tartışmalarının ana gündem maddelerinden biri haline gelmesi, bu kademenin kapsadığı yaş aralığının çocuğun gelişimi açısından son derece kritik olmasından kaynaklanmaktadır. Her bileşende çeşitlenen ülke deneyimleri, iyi örnekler ve uluslararası karşılaştırmalar ise erken çocukluk eğitimi ve bakımına ilişkin uygulamalara yön verecek olan politikalar için bir birikimin oluşturulmasına katkı sağlaması bakımından son derece değerli görülmektedir. *Güçlü Bir Başlangıç 2017* raporu, tüm bunları bir araya getirerek kapsamlı bir veri seti ve kavramsal bir çerçeve sunmaktadır.



OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında Türkiye’de dezavantajlı ve istihdam dışı ebeveynlerin oranı daha yüksektir.

Uygulamalarda ve genel eğilimlerde ortaya çıkan farklılıkların önemli sebeplerinden ilki, toplumun demografik yapısına ilişkin değişkenler olarak ifade edilebilmektedir. Ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik statü, aile içi yaşamın ve çocukla kurulan ilişkinin niteliği, bu konuyu doğrudan etkileyen temel faktörlerdendir. OECD ortalamasında 15 yaş öğrencilerin %9’unun ebeveynleri istihdam edilememişken, Türkiye’de bu oranın %14’den fazla olması çocuklar için temel ihtiyaçların karşılanmasında zorluk çekilen ev ortamlarının fazlalığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, tek ebeveynli ve aynı zamanda ebeveynin işsiz olduğu bir ailede yaşayan çocuk oranı Türkiye’de %75 olarak belirtilmiştir ki bu oran %30 olan OECD

ortalamasından oldukça fazladır. Bu durum söz konusu çocukların dezavantajının katlanarak artması anlamına gelmektedir.

Türkiye’de sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ebeveynlerin fazlalığı; çocuk bakımından daha çok sorumlu görülen annelerin yüksek oranlarla istihdam dışı olması ve evde bu bakımı üstlenmesi; okul öncesi eğitimin öneminin toplumun her kesimi tarafından tam olarak anlaşılabilmesi ve zorunlu eğitim kapsamı dışında kalmasının da etkisiyle diğer kademelere göre daha az önemli olduğu yönündeki algıyı güçlendirmiştir. Ayrıca söz konusu toplumsal nedenler devlet politikalarında bu konunun son döneme kadar öncelikli olarak ele alınmamasının yanında okul öncesi eğitime erişimin kısıtlanmasında rol oynamıştır.

Özellikle son 15 yılda OECD ülkelerinin büyük bir çoğunluğu, erken çocukluk eğitimine erişim politikalarına öncelik vererek yaygınlaştırılmasında önemli mesafe kat etmiştir. Hatta Avrupa’da erken çocukluk dönemi ve bakımında evrensel okullaşmanın sağlandığı ülke örnekleri görülmeye başlanmıştır. Okul öncesi eğitime kayıt olan 3 yaşındaki çocukların, OECD ortalamasında 2005’ten 2014’e %8’lik bir artışla %62’den %70’e ulaşması, bu eğilimdeki anlamlı artışın bir göstergesidir. 2014 yılındaki kayıt oranları Belçika, Fransa, İzlanda, Norveç ve İspanya’da %95’in üzerine çıkarken, Türkiye %8 bandında kalmış ve 3 yaş grubu eğitime erişim oranının en düşük olduğu ülkelerden biri olmuştur. Benzer bir durum 4 yaş grubu için de gözlemlenmektedir. Birçok OECD ülkesinde erişim düzeyi %95’in üzerindeyken, Türkiye’de bu oran %60’ın altında kalmıştır. İlgili veriler dâhilinde, en azından 4-5 yaş grubu için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi veya yaygınlaştırılmasına yönelik özendirici önlemler alınması hayati önem taşımaktadır.



Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan 2017-2019 Orta Vadeli Program'da okul öncesi eğitimin 2019 yılına kadar kademeli olarak zorunlu hale getirilmesi hedefine yer verilmiştir.

Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve erişimin artırılmasına yönelik politikalar, farklı dönemlerde Bakanlık gündemine taşınmış ancak somut adımlar atılmamıştır. *MEB 2015-2019 Strateji Planı*'nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin okul öncesi eğitime erişiminin desteklenmesi, okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemelerin yapılması stratejilerine yer verilmiştir. Yine aynı kapsamda, okul öncesi eğitimde okullaşma geliştirilmesi gereken öncelikli alanlar olarak nitelendirilmiştir. Bunların yanı sıra, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması 65. *Hükümet Programı*'nda da vurgulanmıştır. 2017 yılında da Türkiye'de okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine ilişkin peş peşe önemli açıklamalar yapılmıştır. Bu konuda, Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan 2017-2019 Orta Vadeli Program'da okul öncesi eğitimin 2019 yılına kadar kademeli olarak zorunlu hale getirilmesi hedefine yer verilmiştir. Devamında ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren pilot çalışmaların başlatılması için Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından belli illere konu hakkında yazı gönderildiği bilgisi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Ancak yapılan bu açıklamalara ve politika dokümanlarında yer alan hedeflere rağmen, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi konusunda uygulamanın hangi basamaklar izlenerek gerçekleştirileceği, dahası uygulamanın başlatılıp başlatılmayacağı konusu belirsizliğini korumaktadır.

Diğer taraftan, bu uygulamanın hayata geçirilmesi için gerekli ortam ve kaynakların gerek nicel, gerekse niteliksel bağlamdaki yeterliği, üzerinde durulması gereken bir diğer konudur. Nitekim okullaşma oranlarının artırılabilmesi için okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, her okulda minimum standartların yakalanması, ihtiyaca cevap verebilecek sayıda ve nitelikte eğitim personelinin yetiştirilmesi, kaliteli eğitim için gereken nitelikli eğitim programlarının oluşturulması gibi çalışmalar başta olmak üzere birçok ön çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında bir diğer unsur olan devletin teşvik politikaları, daha fazla öğrencinin bu eğitimden faydalanmasına önemli katkılar sunma potansiyeli taşımaktadır. Özel öğretim kurumlarına kayıt yaptıran öğrencilere verilen eğitim öğretim desteğinin, 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilk defa okul öncesi kademesini de kapsamı önemli bir fırsat olarak nitelendirilebilir. Özel öğretim kurumlarının bu süreçteki payının artırılması Türkiye'nin mevcut koşulları ile uyumlu ve ihtiyaca yönelik bir geçiş dönemi politikası olarak görülebilir. Zira her çocuğa parasız ve nitelikli eğitimin kamu kaynakları ile sağlanması ideal olsa da, bugün için gerçekleştirilebilir değildir. Ancak bu noktada, Türkiye için önce ilkökul öncesindeki bir yılın nasıl yaygınlaştırılabileceği, kamu kaynaklarının buna göre nasıl düzenlenebileceği bir başlangıç noktası olabilir. Çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi en az iki yıllık erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinin kamusal kaynaklarla finanse edilebilir hale getirilmesi ise, kademelendirilerek yıllar içerisinde ulaşılabilir bir hedef kılınabilir.

Erken çocukluk eğitimi ve bakımında sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin yükseltilmesinde ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında en önemli faktörlerden biri, diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi nitelikli eğitim personellerinin sisteme kazandırılmasıdır. Türkiye'de okul öncesi eğitim süreçlerinde eğitim personeli olabilmek için en



az lisans mezunu olmak gerekmektedir. Ancak lisans eğitimi almış olmak öğretmenlerin niteliğini garanti etmemektedir. Nitekim 2016 yılına kadar Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerine lisans eğitimi için girişlerde, 43 bin ile 1 milyonu aşan sıralamalardaki öğrenciler eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarına yerleşebilmiştir. Bu sıralamalarla okul öncesi öğretmenliği programı diğer birçok öğretmenlik programına göre nispeten daha düşük sıralamalardan öğrenci kabul etmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının temel yeterlik düzeyleri arasında ciddi farklar meydana getirebildiği gibi mezun olan öğretmen profilinin niteliğine ilişkin de soru işaretleri oluşturmaktadır. 2017 yılından itibaren yürürlüğe giren eğitim fakültelerine öğrenci alımlarındaki sıralamaya getirilen 240 bin barajı uygulamasının bu konuda olumlu etkileri olabilecektir. Elbette, mevcut sıralama sınavı öğretmen adayı olmak için gerekli tüm beceri, yeterlik ve bireysel özellikleri ölçmemektedir. İleride bu kriterleri de dikkat alan değerlendirme süreçlerinin kullanılması, asıl olarak istenen niteliğe giden yolun başlangıcı olacaktır.

Okul öncesi eğitimin uluslararası ve ulusal gündemde daha fazla yer bulmasında şüphesiz uluslararası değerlendirmelerdeki öğrenci performansları üzerindeki olumlu etkisinin ve bu kademeye yapılan yatırımların daha sonraki eğitim süreçlerinde ortaya koyduğu pozitif çıktılarının payı büyüktür. Çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalandıkları süre ile ileriki eğitim performansları arasında güçlü bir ilişki olduğu yönündeki bulgular, okul öncesi eğitime yapılan yatırımların eğitim politikalarının önemli bir girdisi olduğuna işaret etmektedir. Bu konudaki bulgular PISA göstergelerinden hareketle ortaya konmuştur. Okul öncesi eğitim almış olmak 15

yaşındaki öğrencilerde olumlu öğrenme çıktıları sağlasa da, elbette ki bu eğitimin niteliğinden bağımsız değildir.

PISA göstergelerinde ön plana çıkan bir diğer konu ise, sosyo-ekonomik düzeyin okul öncesi eğitime katılıma olan etkisidir. OECD ülkeleri içindeki okul öncesi eğitime en düşük katılım süresine sahip olan Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerden avantajlı okullarda öğrenim görenler için bu süre 1,5 yıl iken, dezavantajlı okullarda öğrenim görenler için 1 yıldır. Türkiye bu süreler ile sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerine katılım süresinde en fazla farkın görüldüğü ülkelerden biridir. Öte yandan, burada vurgulanan dezavantajlı kesime yönelik desteğin özel öğretim teşviki ile karıştırılmaması gerekmektedir. Zira devlet okullarında okul öncesi eğitimin gerektirdiği materyalleri bile finanse edemeyecek düzeydeki aileler azımsanmayacak sayıdadır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimin önemi topluma daha iyi anlatılmalı, öğrenmenin en hızlı olduğu ve çocukların öğrenmeye en yatkın olduğu bu kritik yaş aralığındaki çocukların zihinsel, psikolojik, fiziksel ve duygusal gelişimi baştan önlenebilecek sebeplerle riske atılmamalıdır.

Son söz olarak, erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar çocuğa ve dolayısıyla topluma kazandırdıkları açısından çarpan etkisi yaratmaktadır. Her çocuğun evinin dışındaki yaşama güçlü bir başlangıç yapabilmesi ve evrensel nitelikte bir eğitim alabilmesi çocukların önemli bir kısmının gelişim dönemlerinin daha ilk basamağından kaybedilmesinin ya da geride bırakılmasının önemli bir önleyicisi olabilecek, dolayısıyla toplumun bütünündeki eşitsizliklerin giderilmesinde kritik bir müdahale alanı olarak işlev görebilecektir.

### III. PISA 2015: ÖĞRENCİLERİN İYİ OLMA HALİ

PISA 2015 verileri ilk olarak 6 Aralık 2016 tarihinde performansa ilişkin sonuçların yer aldığı 1. rapor ile açıklanmış ve ardından farklı veri setleriyle ilgili bulguların yer aldığı diğer raporlar yıl içinde farklı tarihlerde açıklanmıştır. PISA 2015 kapsamında açıklanan Öğrencilerin İyi Olma Hali raporu PISA uygulaması kapsamında ilk defa performans testlerinin yanı sıra 15 yaş grubundaki öğrencilerin iyi olma hallerine ilişkin veri sağlayarak bu bağlamda önemli bulgular sunmaktadır. Raporun Türkiye için öne çıkan bulguları ve bulgularla ilgili değerlendirme bu başlık altında ele alınmıştır.

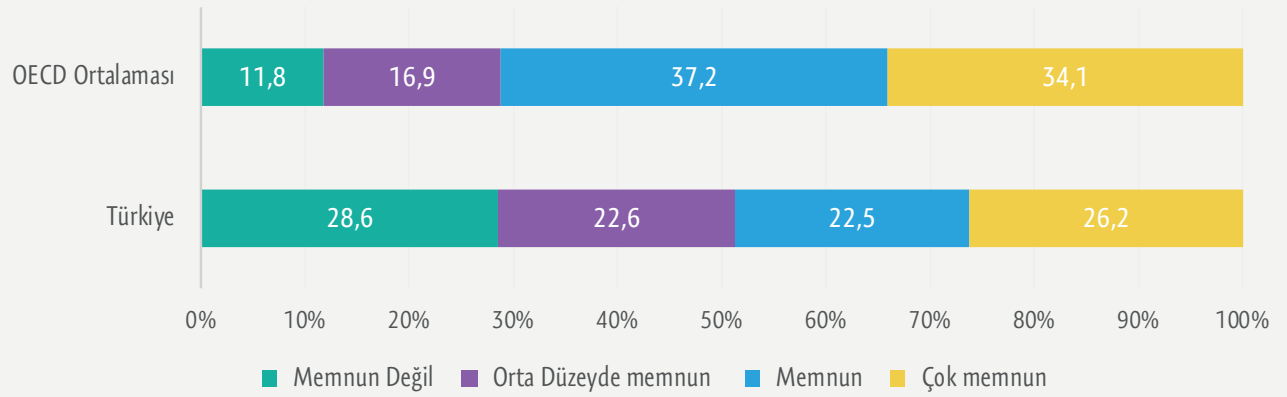
#### A. Öğrencilerin Yaşam Memnuniyeti Düşük

Türkiye OECD ülkeleri içinde yaşam memnuniyeti sıralamasında 10 üzerinden 6,12 puanla son sırada yer almıştır. OECD ortalamasında bu değer 7,4'tür.

Yaşam memnuniyetine ilişkin öğrenci oranlarına göre (Grafik 4.20), Türkiye'de öğrencilerin yaklaşık %29'u hayatından hiç memnun olmadığını belirtirken (4 ve daha düşük değer belirtenler), OECD ortalamasında bu oran yaklaşık %12'dir.

**GRAFİK 4.20**

#### Öğrencilerin Yaşam Memnuniyeti Puanları (Türkiye-OECD, %)

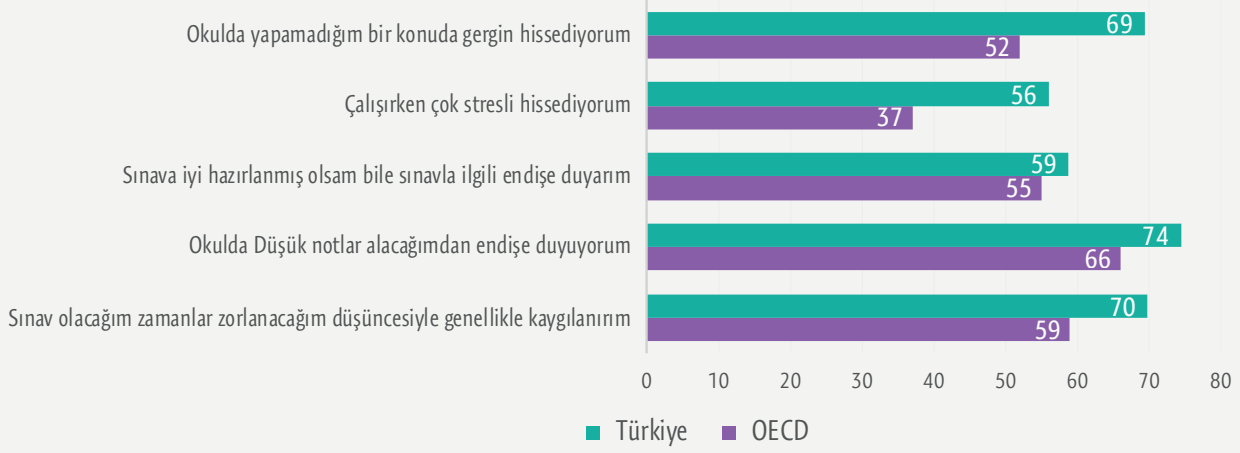


#### B. Öğrenciler Yüksek Düzeyde Okul Kaynaklı Kaygı Taşıyor

Türkiye'de öğrenciler özellikle ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili kaygı duymakta ve öğrencilerin kaygı düzeyi OECD ülkeleri ortalamasının üzerinde seyretmektedir (Grafik 4.21). Ders çalışırken çok stresli hissettiğini ifade eden öğrencilerin oranı ise OECD ülkeleri içindeki en yüksek oranlardan biridir.

GRAFİK 4.21

## Çeşitli Göstergelere Göre Öğrencilerin Okul Kaynaklı Kaygı Düzeyleri (Türkiye-OECD, %)

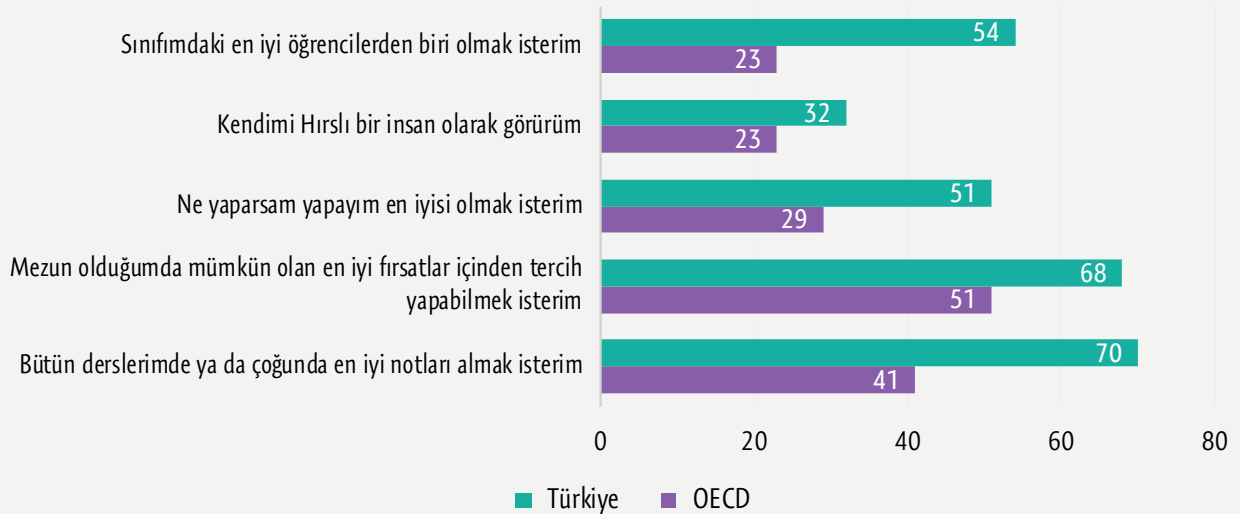


## C. Öğrencilerin Başarı Motivasyonu Oldukça Yüksek

Türkiye’de öğrencilerin başarı motivasyonlarının birçok OECD ülkesinin üzerinde olduğunu söylemek mümkündür. Grafik 4.22’de yer alan ifadelerle ilgili oranlarda görüldüğü üzere, örneğin “Sınıfımdaki en iyi öğrencilerden biri olmak isterim.” ve “Bütün derslerimde ya da çoğunda en iyi notları almak isterim.” ifadelerine katılan öğrenci oranlarının OECD ortalamasının oldukça üzerinde olması dikkat çekicidir.

GRAFİK 4.22

## Çeşitli Göstergelere Göre Öğrencilerin Başarı Motivasyonu (Türkiye-OECD, %)



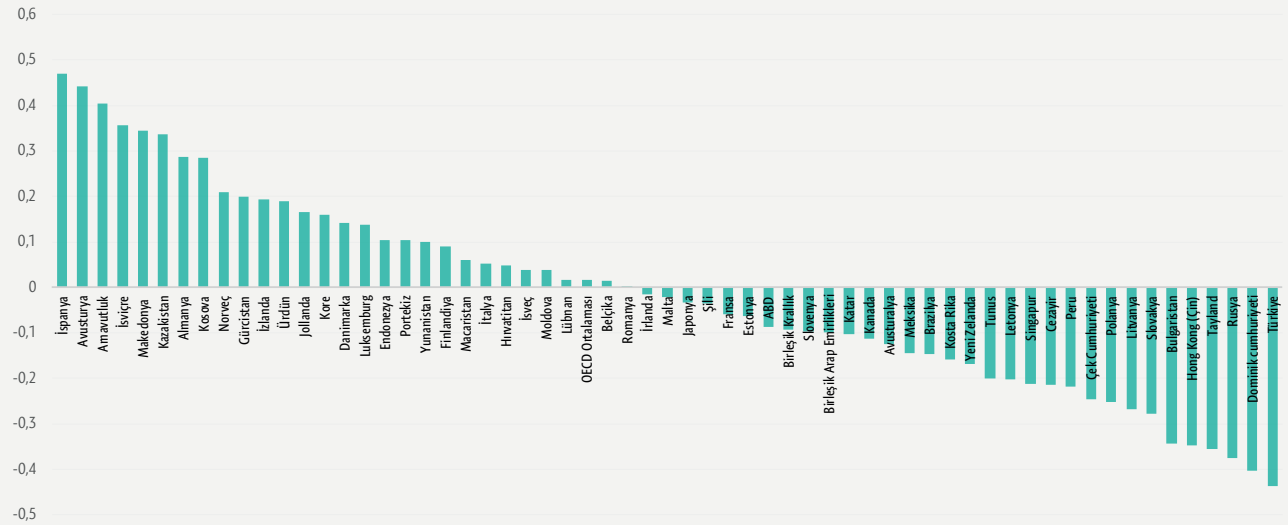
## D. Öğrencilerin Okul Aidiyeti Düşük

Okul aidiyeti indeksine göre pozitif değerlere sahip ülkelerde öğrenciler OECD ortalamasından daha yüksek okul aidiyetine sahip iken negatif değerler tam tersi yönde değerlendirilmektedir (Grafik 4.23). 2015 yılı okul aidiyeti indeksine göre Türkiye bu indekste en düşük okul aidiyeti değerine (-0.44) sahip ülkelerden biri olarak görülmektedir.

Türkiye’de okula ait hissettiğini ifade eden öğrenci oranı yaklaşık %61 iken bu oran OECD ortalamasında %73’tür. Bu oranla Türkiye OECD ülkeleri içinde okul aidiyeti en düşük öğrenci oranlarından birine sahip olmuştur.

GRAFİK 4.23

### Ülkelerin Okul Aidiyeti İndeksi Puanları



Türkiye’de kendini okulda dışlanmış hissettiğini belirten öğrenci oranı %40 olarak belirtilmiştir. Söz konusu oran OECD ortalamasında %17 olarak görülmektedir.

## E. Her Beş Öğrenciden Biri Ayda En Az Birkaç Kez Okulda Akran Zorbalığına Maruz Kalıyor

Türkiye’de “ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını” söyleyen öğrenci oranı %19 olarak belirlenmiştir. Bu oran OECD ülkeleri ortalaması ile yaklaşık olarak aynıdır (Tablo 4.8).

TABLO 4.8

### Çeşitli Göstergelere Göre Türkiye’de Öğrencilerin Ayda En Az Birkaç Kez Maruz Kaldığı Akran Zorbalığı Oranları (%)

	Yüzde
Arkadaşlarım beni dışlıyor.	9%
Arkadaşmalarım benimle alay ediyor.	9%
Arkadaşlarım beni tehdit ediyor.	6%
Arkadaşmalarım eşyalarımı alıyor ya da eşyalarım zarar veriyor.	6%
Arkadaşlarım bana fiziksel şiddet uyguluyor.	5%
Arkadaşlarım hakkımda kötü söylentiler yayıyor.	9%

Öğrencilerin %19’u okulda ayda en az birkaç kere akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmektedir.

### F. Öğretmenlerinin Kendilerine Adil Davranmadığını Söyleyen Öğrencilerin Oranı Yüksek

Türkiye’de öğretmenlerinin kendilerine adil davranmadığını düşünen öğrenci oranları OECD ortalamasının üzerindedir. Özellikle Türkiye’de “Öğretmenlerim bana diğer öğrencilere göre daha az söz hakkı veriyor.” ifadesine katılan öğrenci oranı yaklaşık %25 iken OECD ortalamasında bu oran yaklaşık %15’tir (Grafik 4.24).

GRAFİK 4.24

### Çeşitli Göstergelere Göre Öğretmenlerinin Kendilerine Adil Davranmadığını İfade Eden Öğrenci Oranları (Haftada En Az Bir Kez Veya Daha Fazla; Türkiye-OECD, %)



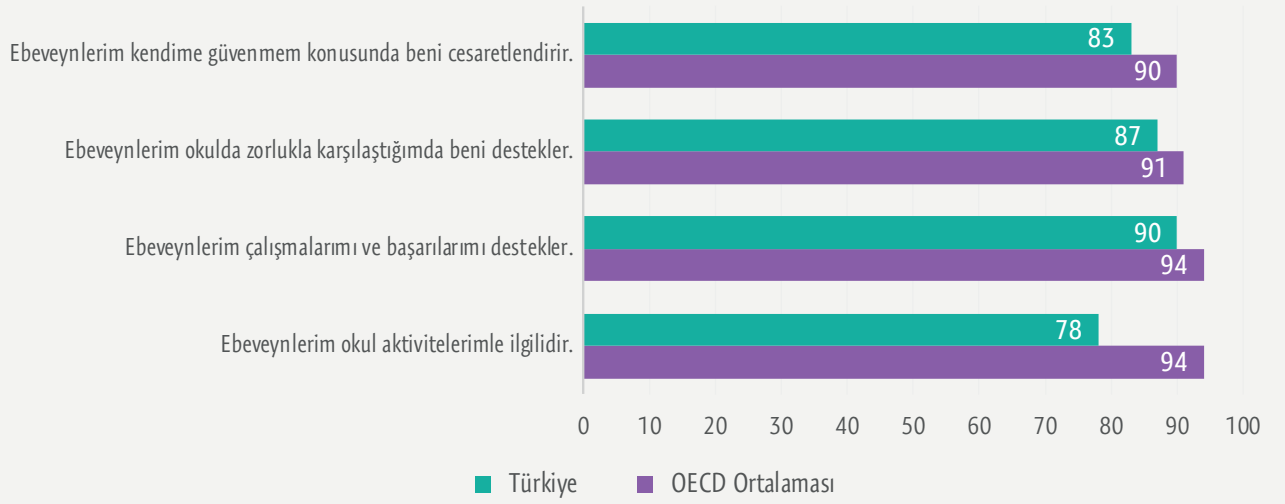


## G. Ebeveynlerin Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Olan İlgisi Düşük

Öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktiviteleriyle ilgili olmalarına yönelik ifadelere katılım oranlarına göre Türkiye OECD ortalamasının altında yer almaktadır (Grafik 4.25). OECD ortalaması ve Türkiye ortalaması arasındaki en büyük fark öğrencilerin “Ebeveynlerim okul aktivitelerimle ilgilidir.” ifadesine katılım düzeylerinde ortaya çıkmaktadır. Buna göre Türkiye’deki öğrencilerin %78’i ebeveynlerinin okul aktiviteleri ile ilgili olduğunu düşünürken OECD ortalamasında bu oran yaklaşık %94 olarak belirlenmiştir.

GRAFİK 4.25

### Çeşitli Göstergelere Göre Ebeveynlerin Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarına İlgili Düzeyi (Türkiye-OECD, %)



## H. Öğrencilerin Büyük Bir Kısımının Evinde İnternet Bağlantısı Yok

PISA 2015 değerlendirmesinde OECD ülkelerinin çoğunda hemen hemen her öğrencinin (ortalama %95) evde internet erişimine sahip olduğu belirlenmiştir.

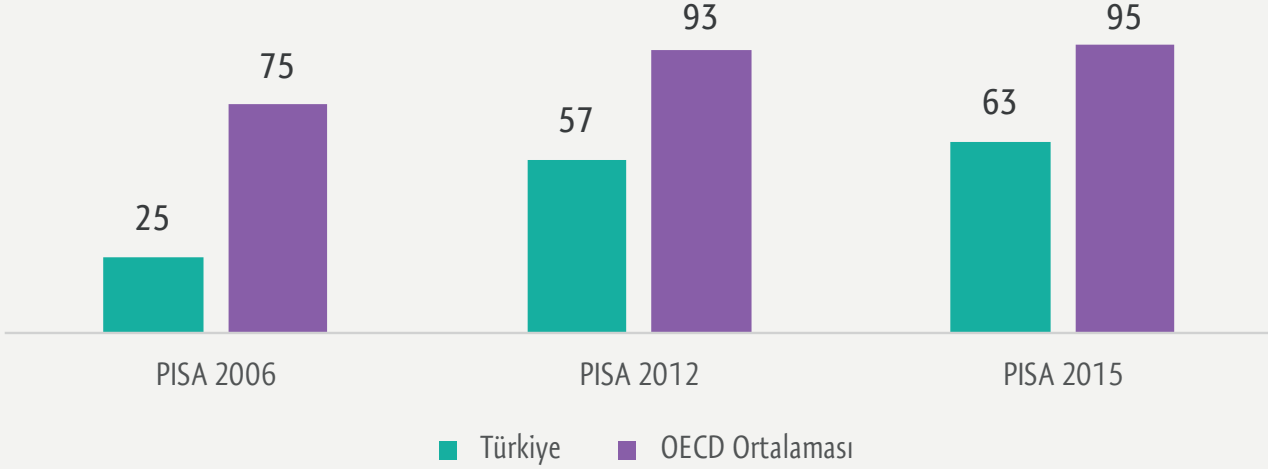
Türkiye’de evinde internet erişimine sahip öğrenci oranı %63 olmakla birlikte en az üç öğrenciden birinin evinde internet erişimi olmadığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte, Grafik 4.26’de görüldüğü üzere, Türkiye’de yıllar bazında öğrencilerin evlerinde internet erişimi artmaktadır.



Türkiye’deki öğrencilerin %78’i ebeveynlerinin okul aktiviteleri ile ilgili olduğunu düşünürken OECD ortalamasında bu oran yaklaşık %94 olarak belirlenmiştir.

GRAFİK 4.26

## Yıllara Göre Evde İnternet Erişimi Olan Öğrenci Oranları (Türkiye-OECD, %)



## Değerlendirme ve Öneriler

PISA 2015 kapsamındaki *Öğrencilerin İyi Olma Hali* raporunda öne çıkan en temel sonuç, öğrencilerin ev ve okul yaşamlarında iyi ilişkiler geliştirdikçe daha yüksek yaşam memnuniyetine sahip olmalarıdır. Öğrenci, kimlik gelişimi sürecinde olan bir birey olarak yalnızca bilişsel değil sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerini de geliştirebilecek ortam ve fırsatlara ihtiyaç duymaktadır. Özetlenen bulgular öğrencileri hazırlamaya çalıştığımız dünyanın onların ilişkili olduğu toplumsal dinamikler ve geliştirdikleri sosyal ve duygusal ilişkilerden bağımsız düşünülmemeyeceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla performans odaklı ve öğrencilerin bilişsel düzeylerinin karşılaştırıldığı PISA gibi geniş ölçekli bir değerlendirmede öğrencilerin “insan” yanlarına da vurgu yapılarak daha bütüncül bir gelişimi destekleme eğilimi oldukça önemlidir.

Türkiye’de öğrencilerin iyi olma haline ilişkin göstergeler dikkatle değerlendirilmesi gereken bir tablo ortaya koymaktadır. En çarpıcı bulgu olarak, hayatından memnun olmadığını belirten öğrenci oranının %29 ile OECD ülkeleri içindeki en yüksek orana karşılık gelmesi Türkiye’de çocukların önemli bir kısmının “mutlu” bir gelişim süreci geçirmediğine işaret etmektedir. Çocukların neden başarısız olduğuna harcanan düşünme mesaisi yaşam memnuniyetlerinin düşüklüğü göz ardı edilerek tüketildiğinde belki de birbirinin altında yatan temel nedenleri anlamaktan uzaklaşmaktadır.

Türkiye’de öğrencilerin ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili ciddi düzeylerde kaygı taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin başarı motivasyonu ile ilgili oranlarda Türkiye diğer göstergelerden farklı bir görünüm sergilemektedir. Türkiye’de öğrencilerin okul kaynaklı yaşadıkları yüksek kaygı düzeyi öğrenme motivasyonlarının daha çok dış motivasyon unsurlarıyla ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin iyi olma haline ilişkin bir diğer gösterge olan okul aidiyeti indeksinin daha önceki yıllarda da PISA değerlendirmeleri kapsamında ölçülmesi, değişimi izleme fırsatı sunmaktadır. Bu konuda Türkiye, öğrencilerin en düşük okul aidiyetine sahip olduğu ülkelerden biri olarak sıralamada yerini almıştır. Öğrencilerin okul aidiyeti verilerine göre, 2003-2012 yılları arasında görülen olumlu değişime rağmen 2012-2015 yılları arasında nasıl sert bir geriye dönüş yaşandığının üzerinde önemle durulmalıdır.



**Türkiye’de öğretmenlerinin kendilerine adil davranmadığını düşünen öğrenci oranının yüksekliği öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliği konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır.**

Türkiye’de her 5 öğrenciden birinin ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmesi yüksek bir oran olmakla birlikte bu oran OECD ortalaması ile aynıdır. Şüphesiz öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları zorbalık boyutundaki ilişki biçimleri öğrencilerin yaşam memnuniyetini düşürmektedir. Bu konuda öğretmenlerin öğrencileri daha yakından gözlemlene ve tanıma yoluyla bu ilişkilerde iyileştirici rol alabileceği düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerinin kendilerine adil davranmadığını düşünen öğrenci oranının yüksekliği öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliği konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır.



**Türkiye’de her 5 öğrenciden biri ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmektedir.**

Diğer taraftan, Türkiye’de ebeveynlerinin eğitim yaşantılarıyla ilgili konularda ilgili ve destekleyici olduğunu ifade eden öğrenci oranlarının OECD ortalamasının altında olduğuna bulgularda yer verilmiştir. Bu durumu etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkün olduğu gibi ebeveynlerin sosyo-ekonomik statüsünün önemli bir etken olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim farklı bir göstergenin konusu olmasına rağmen Türkiye’nin evinde internet erişimine sahip olmayan öğrenci oranlarının en yüksek olduğu ülkelerden biri olmasının da ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin fazlalığı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin yukarıda sözü edilen geniş bir ekosistemin parçası olduğu göz önünde bulundurularak, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarından soyutlanmadan, topluma her yönüyle sağlıklı ve yaşam doyumu yüksek yetişkinler olarak kazandırılması eğitim politikaları belirlenirken birincil amaç olarak ele alınmalıdır. Öyle ki, okullar, ebeveynler ve öğretmenler kendilerini destekleyen bir sistem içinde çocukların mutluluğunda büyük farklar yaratabilecektir.

## IV. TÜRKİYE’NİN TIMSS 2015 PERFORMANSI ÜZERİNE DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Dört yılda bir gerçekleştirilen TIMSS uygulamasının genel amacı ülkelerin matematik ve fen bilimleri öğretimine ilişkin performanslarını ortaya koymaktır. Fen ve matematik öğretimine ilişkin verilerin yanı sıra ulusal ve toplumsal bağlam ile ilgili değişkenler, ev ortamı ve evdeki öğrenme kaynakları, okul ortamı, sınıf ortamı ve sınıfta öğretim süreci gibi pek çok değişkene ilişkin verileri ve eğilimleri de değerlendirmeye alan TIMSS uygulamasının sonuncusu 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. TEDMEM tarafından yayımlanan *Türkiye’nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler* adlı raporda TIMSS 2015 bulguları Türkiye bağlamında ele alınarak, Türkiye’de ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 8. sınıf düzeyinde matematik ve fen bilimleri performanslarını geliştirmeye yönelik değerlendirme ve önerilere yer verilmiştir.

Bu bölümde TEDMEM olarak yayımladığımız raporun öne çıkan bulguları ve bunlara yönelik değerlendirme ve önerilerin bir kesitini bulabilirsiniz.

### TIMSS 2015’ten Türkiye için Öne Çıkan Sonuçlar

#### **A. Okula gitmek öğrenmek değildir: Çok sayıda öğrenci dört yıllık veya sekiz yıllık bir okul eğitimini temel becerilerden yoksun olarak tamamlamaktadır.**

Tablo 4.9’da Türkiye’deki öğrencilerin matematik alanında TIMSS yeterlilik düzeylerine göre performans oranları yer almaktadır. Buna göre, Türkiye’deki öğrencilerin matematikte 4. sınıfta %19’u, 8. sınıfta %30’u; en alt düzey olarak tanımlanan “düşük” düzeye dahi ulaşamamıştır. Ayrıca, TIMSS 2015 bulguları “orta” düzey ve altında kalan öğrenci oranlarının matematikte 4. sınıfta %43 ve 8. sınıfta %58 olduğunu göstermektedir.



Türkiye’deki öğrencilerin matematikte 4. sınıfta %19’u, 8. sınıfta %30’u; en alt düzey olarak tanımlanan “düşük” düzeye dahi ulaşamamıştır.

TABLO 4.9

## Matematik TIMSS Yeterlik Düzeylerinde Performans Gösteren Öğrenci Yüzdeleri

4. Sınıf (Düzy)	Türkiye		TIMSS Ortanca değeri	
	2011 (%)	2015 (%)	2011 (%)	2015 (%)
<b>Düşük</b> (400-475); Bazı temel matematiksel bilgilere sahiptir.	77	81	90	93
<b>Orta</b> (475-550); Temel matematiksel bilgileri basit durumlara uygulayabilir.	51	57	69	75
<b>Üst</b> (550-625); Bilgi ve anlayışı matematiksel problemleri çözmeye uygulayabilir.	21	25	28	36
<b>İleri</b> (625+); Bilgi ve anlayışı görece olarak karmaşık durumlarda uygulayabilir ve nasıl akıl yürüttüğünü açıklayabilir.	4	5	4	6
8. Sınıf (Düzy)	Türkiye		TIMSS Ortanca değeri	
	2011 (%)	2015 (%)	2011 (%)	2015 (%)
<b>Düşük</b> (400-475); Tam sayılar ve basit grafiklere dair bazı temel bilgilere sahiptir.	67	70	75	84
<b>Orta</b> (475-550); Temel matematiksel bilgileri çeşitli durumlara uygulayabilir.	40	42	46	62
<b>Üst</b> (550-625); Bilgi ve anlayışı görece olarak karmaşık durumlarda uygulayabilir.	20	20	17	26
<b>İleri</b> (625+); Çeşitli problemler ve durumlarda uygulama yapabilir ve akıl yürütebilir, doğrusal eşitlikleri çözebilir ve genellemeler yapabilir.	7	6	3	5

Bu bulgular, Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerinin %30’unun tam sayılar ve basit grafikler hakkında işlem yapabilecek temel yeterliklere sahip olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Oysa TIMSS’de yüksek performans gösteren ülkelerdeki öğrencilerin tamamına yakını en düşük yeterlik düzeyinde tanımlanan bilgi ve becerilere sahiptir.

Benzer şekilde TIMSS 2015 sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimlerinde 4. sınıfta %18’i ve 8. sınıfta %17’si en alt düzey olarak tanımlanan “düşük” düzeye dahi erişemediği, 4. sınıfta %42 ve 8. sınıfta %41 oranında öğrencinin “orta” düzey ve altında olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.10).

İlkokulun son yılında Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri performansının TIMSS’e katılan tüm ülkelere göre oldukça düşük olmasına karşın, ortaokul yıllarında TIMSS ortanca değerine yakın bir performans artışı gerçekleşmektedir. 8. sınıfta ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranı Türkiye’de %8, TIMSS ortanca değeri ise %7’dir. En az orta düzeyde performans gösteren öğrenci oranı bakımından TIMSS ortanca değeri ile Türkiye arasındaki fark 4. Sınıfta %19 iken, 8. sınıfta %5’e düşmektedir.



TABLO 4.10

## Fen Bilimleri TIMSS Yeterlik Düzeylerinde Performans Gösteren Öğrenci Yüzdeleri

4. Sınıf (Düzy)	Türkiye		TIMSS Ortanca değeri	
	2011 (%)	2015 (%)	2011 (%)	2015 (%)
<b>Düşük</b> (400); Yaşam ve fiziksel bilimlere dair temel bilgilere sahiptir.	76	82	92	95
<b>Orta</b> (475); Yaşam, fiziksel bilimler ve jeoloji hakkında temel bilgilere ve anlayışa sahiptir.	48	58	72	77
<b>Üst</b> (550-625); Yaşam, fiziksel bilimler ve jeoloji hakkında bilgileri günlük yaşam ve soyut bağlamlarda uygulayabilir ve paylaşabilir.	18	24	32	39
<b>İleri</b> (625+); Yaşam, fiziksel bilimler ve jeoloji hakkında anlayışı/kavrayışı paylaşabilir, bilimsel araştırma/inceleme süreci hakkında bazı bilgilere sahip olduğunu gösterir.	3	4	5	7
8. Sınıf (Düzy)	Türkiye		TIMSS Ortanca değeri	
	2011 (%)	2015 (%)	2011 (%)	2015 (%)
<b>Düşük</b> (400-475); Biyoloji, kimya, fizik ve jeoloji alanlarında bazı temel bilgilere sahiptir.	79	83	79	84
<b>Orta</b> (475-550); Biyoloji, kimya, fizik ve jeoloji alanlarında bilgileri çeşitli bağlamlarda uygulayabilir.	54	59	52	64
<b>Üst</b> (550-625); Biyoloji, kimya, fizik ve jeoloji alanlarında kavramlara dair anlayışı günlük yaşam ve soyut bağlamlarda uygulayabilir ve paylaşabilir.	26	29	21	29
<b>İleri</b> (625+); Biyoloji, kimya, fizik ve jeoloji alanlarında karmaşık kavramlara dair anlayışı uygulama, soyut ve deneysel bağlamlarda paylaşabilir.	8	8	4	7

### B. Uluslararası ortalama referans alındığında, Türkiye’de ortaokul yıllarında matematik performansı düşüş göstermektedir.

Türkiye’de matematik performansında 4. sınıftan 8. sınıfa düşük düzeyde performans gösteren öğrencilerle üst düzeyde performans gösteren öğrenciler arasında öğrenme farkı daha da artmaktadır. Matematik performansı düşük düzeyin altında kalan öğrenci oranı 4. sınıfta %19’dan 8. sınıfta %30’a, orta düzey ve altında performans gösteren öğrenci oranı ise 4. sınıfta %43’ten 8. sınıfta %58’e çıkmaktadır. Bu durum Türkiye’de ilkököl sonunda matematik performansı düşük olan öğrenciler için bir iyileştirme sağlanmadığı gibi, 4. sınıfta matematik performansı en az orta düzeyde olan %11’lik bir öğrenci grubunun daha ortaokul yıllarında düşük düzeyde performansla düştüğünü göstermektedir.

**C. Matematik ve fen bilimleri performansı bakımından en iyi performansı da en kötü performansı da bünyesinde barındıran bir eğitim sistemimiz var.**

Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerinin %30’u “düşük” düzeyin altında bir performans gösterirken, %6’sı ileri düzeyde performans göstermektedir. TIMSS ortanca değerinin katılan tüm ülkeler için ileri düzeyde performans ortanca değeri %5’tir. Ancak ileri düzeyin bir alt basamağı olarak tanımlanan “üst” düzeyde performans gösteren öğrenci oranı TIMSS ortanca değeri olan %26’dan düşük kalarak %20 olarak gerçekleşmiştir.

**D. Türkiye’de yaygın söylemin aksine, öğrencilerin bilgi düzeyindeki performans uygulama ve akıl yürütme alanlarındaki performansından daha yüksek değerdir.**

TIMSS 2015’te öğrenciler matematikte bilme, uygulama, akıl yürütme olmak üzere 3 bilişsel alanda değerlendirilmektedir. 4. sınıfta öğrencilerin bilme alanındaki puan ortalamaları, uygulama ve akıl yürütme alanları ortalamalarından daha yüksektir (puan ortalamaları sırasıyla 491, 482, 466). Ancak 8. sınıfta tersine bir eğilim izlenmekte; öğrencilerin bu üç alandaki en düşük ortalaması bilme alanında gerçekleşmektedir (puan ortalamaları sırasıyla bilme = 447; uygulama = 460; akıl yürütme = 472).

Fen bilimleri alanında da bilişsel alanlar içinde en düşük performans hem 4. sınıfta hem de 8. sınıfta “bilme” alanında gerçekleşmektedir. Uygulama ve akıl yürütme alanlarındaki performans bilme alanındaki performanstan daha yüksektir.

**E. “Bilme” alanındaki performansın uygulama ve akıl yürütme alanlarındaki performanstan daha düşük olması, esas itibarıyla Türkiye’de öğrenmeyle ilgili kanaat, söylem ve inançlarımızın ne kadar veriye ve kanıtla muhtaç olduğunu göstermektedir.**

8. sınıf öğrencileri konuya ilişkin olguları, kavramları ve işlemleri yeterince öğrenememiş olmalarına rağmen bu eksik bilgiyle açıklamalar ve problemleri çözmek için yöntemler geliştirmektedir. Hatta bunun ötesine geçerek alışık olmadıkları durumlarda ve karmaşık bağlamlarda analiz, sentez ve genelleme yapacak kanıtları ve bilim anlayışını kullanabilmektedir. Bu bulgunun sağlıklı yorumlanabilmesi için sınıf içindeki pratiklerin anlaşılması gerekmektedir. Öğrencilerin bilme düzeyinde performansının düşük olmasına rağmen, uygulama ve akıl yürütme becerilerinin nasıl geliştirildiği, hem bilişsel alanların birbiriyle ilişkileri hem de sınıf içi uygulamaların niteliği bakımından incelenmeli ve veriye dayalı olarak değerlendirilmelidir.

**F. Teorik olarak Türkiye’deki öğretim programları ile TIMSS’de ölçümlenen içerik arasında yüksek uyum görülmeyle birlikte, uygulamada uyum sorgulanabilir gözükmemektedir.**

Planlanan öğretim programı, uygulanan öğretim programı ve erişilen öğretim programı arasındaki ilişkinin ve uyumun yüksek olması ülkeler için etkili bir öğretimin göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’deki öğrencilerin performansları farklı yeterlik seviyesindeki sorular üzerinden incelendiğinde planlanan ve erişilen öğretim programı arasındaki fark belirginleşmektedir.

### G. Matematik ve fen bilimleri performansı öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlere göre belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır.

- Türkiye'deki öğrencilerin evdeki öğrenme kaynakları arttıkça matematik ve fen bilimleri performans düzeyi de artmaktadır.
- İlkokul eğitime başlamadan önce ailede okuma yazma ve sayma etkinliklerinin daha sıklıkla yapıldığı öğrenciler 4. sınıf ve 8. sınıfta daha yüksek matematik ve fen bilimleri performansına sahiptir.
- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı okul öncesi eğitim alamayanlardan daha yüksektir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek ailelerden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardaki öğrenciler daha çok dezavantajlı öğrencilerin olduğu okullardaki öğrencilere göre daha yüksek matematik ve fen bilimleri performansı göstermektedir.
- Okulların fiziki koşulları ve kaynakları ile ilgili problemlerin daha fazla olduğu okullardaki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı daha düşüktür.
- İlkokula başlamadan önce okuma yazma ve sayma gibi temel becerilere sahip öğrencilerin oranının daha yüksek olduğu okullarda öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı daha yüksektir.
- Okulda akademik başarıya verilen önem derecesine göre öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı artış göstermektedir.
- “Hemen hemen hiçbir disiplin problemi olmayan” okullarda öğrenim gören öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı, disiplin problemleri yaşanan okullardaki öğrencilerin performansından belirgin bir şekilde daha yüksektir.
- Güvenli ve düzenli okullarda öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı güvenlik ve düzenlilik bakımından sorun yaşanan okullara göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıkları okullarda matematik ve fen bilimleri performansı daha düşüktür.
- Türkiye'de son iki yılda matematik ve fen bilimleri alanlarında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin çeşitli konularda mesleki gelişim etkinliklerine katılma oranları TIMSS'e katılan ülkeler ortalamasına göre oldukça düşüktür.
- Türkiye'de hem matematik hem de fen bilimlerinde öğretime ayrılan süre TIMSS'e katılan tüm ülkeler ortalamasının altında kalmaktadır.
  - Türkiye'de 4. sınıfta matematik dersi için öğretim süresi 120 saat, TIMSS ortalamasında 157 saattir.
  - Türkiye'de 8. sınıfta matematik dersi için öğretim süresi 117 saat, TIMSS ortalamasında 138 saattir.
  - Fen Bilimleri dersi için öğretim süresi ise Türkiye'de 4. sınıfta 83 saat, TIMSS ortalamasında 76 saattir.
  - 8. sınıfta Fen Bilimleri dersi için öğretim süresi Türkiye'de 112 saat, TIMSS ortalaması 144 saattir.
  - 8. sınıfta yıllık toplam öğretime ayrılan süre ise Türkiye'de 983 saat, TIMSS ortalamasında 1021 saattir.
- Türkiye'deki matematik ve fen bilimleri öğretiminin müfredatı/işlenişi TIMSS'de kapsanan konularla önemli ölçüde uyumludur.

- Türkiye’de öğrencilerle ilgili beslenme, uyku, davranış, ilgi sorunları ile zihinsel, duygusal ve psikolojik engellerin öğretimi “biraz aksattığı” veya “çok aksattığı” okullarda öğrenim gören öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı sistematik bir şekilde daha düşük kalmaktadır.
- Türkiye’de 4. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık sıklığı TIMSS’e katılan tüm ülkeler ortalamasının biraz üzerindedir. Devamsızlık sıklığı arttıkça matematik ve fen bilimleri performansında sistematik bir şekilde düşüş görülmektedir.
- Öğrencilerin derse katılım düzeyi arttıkça matematik ve fen bilimleri performansı artış göstermektedir.

#### **H. TIMSS’e katılan ülkeler içinde öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenler açısından Türkiye’nin sırası, öğrenme çıktılarındaki sırasından daha geride kalmaktadır.**

Matematik dersinde 4. sınıfta Türkiye’deki öğrencilerin performansı 49 ülke içinde 36’ncı sırada yer almaktadır. Öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlerin her biri için sıralama alınarak bu sıralamaların ortalaması hesaplandığında ise Türkiye 38’inci sırada yer almaktadır. 8. sınıfta Türkiye’deki öğrencilerin matematik performansı ise 39 ülke içinde 24’üncü sırada yer almaktadır. Öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlerin her biri için sıralama alınarak bu sıralamaların ortalaması hesaplandığında ise Türkiye 30’uncu sırada yer almaktadır.

Fen Bilimleri dersinde 4. sınıfta Türkiye’deki öğrencilerin performansı 47 ülke içinde 35’inci sırada yer almaktadır. Öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlerin her biri için sıralama alınarak bu sıralamaların ortalaması hesaplandığında ise Türkiye 34’üncü sırada yer almaktadır. 8. sınıfta Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri performansı ise 39 ülke içinde 21’inci sırada yer almaktadır. Öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlerin her biri için sıralama alınarak bu sıralamaların ortalaması hesaplandığında ise Türkiye 28’inci sırada yer almaktadır.

#### **İ. TIMSS 2015’te öğrenme çıktıları ile ilgili temel değişkenler açısından Türkiye’nin durumu değerlendirildiğinde matematik ve fen bilimlerindeki performans düzeyi veya sırası beklenmedik bir sonuç değildir.**

TIMSS 2015’te Türkiye’nin matematik ve fen bilimleri performansındaki konumu, öğrencilerin ev ortamındaki öğrenme kaynaklarının yetersiz olması, erken çocukluk ve okul öncesi dönemde sağlanan gelişim ve öğrenme desteğinin yetersiz kalması, ilkokula başlarken hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, okul ortamında öğrenmeyi destekleyecek nitelikte güvenli, düzenli ve disiplinli bir ortam oluşturmada yetersizlikler, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların yetersizliği gibi birbiriyle ilişkili pek olumsuzlukla birlikte oluşan bir durumdur. Bu nedenle matematik ve fen bilimleri performansının tek başına ele alınması anlamlı değildir.

### **J. Türkiye’de evdeki öğrenme kaynakları çok olan öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı TIMSS’e katılan ülkeler ortalamasından daha yüksektir.**

Türkiye’de evdeki öğrenme kaynakları çok olan öğrencilerin performansı TIMSS’e katılan ülkeler ortalamasında evdeki öğrenme kaynakları çok olan öğrencilerin performansına göre matematikte 4. sınıfta 21 puan, 8. sınıfta 35 puan; fen bilimlerinde ise 4. sınıfta 16 puan, 8. sınıfta 46 puan daha yüksektir. Ancak Türkiye’de evdeki öğrenme kaynakları çok olan öğrenci oranı TIMSS’e katılan ülkeler ortalamasına göre oldukça düşük kalmaktadır. Bu durum öğrenme performansı açısından Türkiye’deki öğrencilerin daha büyük bir oranının dezavantajlı konumda olduğunu göstermektedir.

### **K. Çok sayıda öğrencinin öğrenme eksikliğinin olması, öğrencilerin ve öğrenme ortamının yoksunlukları ile birlikte değerlendirilmelidir.**

Matematik ve fen bilimleri performansında ortaya çıkan sonuç tek başına öğretmenlerin veya ilgili aktörlerden herhangi birinin yeterlikleri, yetkinlikleri veya koşulları üzerinden de yargılanamaz ve değerlendirilemez.

Türkiye’de öğrenme çıktılarının geliştirilmesi için tek başına öğrenme çıktısını veya bu çıktı bakımından sıralamayı konuşmak yerine, öğrenme ekosistemindeki öğrenmeyi geliştirmeyi sağlayacak koşulları ve değişkenleri, bu değişkenler arasındaki etkileşimleri anlamaya, öğrenmeyi geliştirmek için öncelikli müdahale alanlarını belirlemeye odaklanmak gerekmektedir.

## **TIMSS 2015 Bulgularından Hareketle Türkiye’de Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Politika Önerileri**

### **A. Öğrenci, ailesinin sosyo-ekonomik durumu ve ev ortamındaki dezavantajlarına rağmen iyi bir öğrenme performansı gerçekleştirebilir.**

Evdeki öğrenme kaynakları çok olan öğrencilerin performansının görece olarak hem Türkiye’de kendi içinde, hem de TIMSS’e katılan ülkeler ortalamasına göre yüksek olması, sistem düzeyinde müdahalelerle evdeki öğrenme kaynakları yetersiz olan öğrencilerin evden kaynaklanan dezavantajlarının telafi edilmesine yönelik politikaların zorunluluğuna işaret etmektedir.

TIMSS 2015 bulguları dezavantajlı öğrencilerin öğrenme açığının ortaokul yıllarında daha da arttığını göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalar okul öncesi eğitim, öğrencilerin ilkökula başlarken hazırbulunuşluk düzeyinin geliştirilmesi, akademik başarının geliştirilmesine odaklanma, okulun düzenli ve güvenli bir yer haline getirilmesi, öğretmen niteliğinin geliştirilmesi gibi alanlarda müdahalelerle öğrenmenin geliştirilebileceğine ilişkin oldukça güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu müdahale alanlarında kalite ile eşitliği eş zamanlı olarak geliştirmeye yönelik önlemlerle dezavantajlı öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki öğrenme açığı erken yaşlarda azaltılabilir.



### **B. Ortaokul yıllarında matematik performansındaki gerilemenin nedenleri detaylı bir şekilde incelenmelidir.**

TIMSS 2015 sonuçlarına göre, matematik performansında 4. sınıftan 8. sınıfa düşüş gerçekleşirken fen bilimlerinde düşüş gerçekleşmemesi, matematikteki performans düşüşünün öğrenme çıktıları ile ilgili genel değişkenlerden çok matematik öğretimi ile ilgili öğelerin incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencileri matematikten uzaklaştıran, öğrenmede bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da bir kopuş yaşanmasına neden olan sınıf içi etkileşimler ve süreçler ayrıntılı olarak incelenmeden matematik öğretiminde ve öğrencilerin performansında bir iyileşme sağlamak mümkün gözükmemektedir. Hem matematik performansının ortaokul süresince eğilimi, hem de öğretme öğrenme süreçleri ve sınıf içi etkileşimlerin niteliği ile ilgili somut veriye dayalı olarak bir değerlendirme yapılmalıdır.

### **C. Öğrenmenin geliştirilmesi için etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin oluşturulması çıkış noktası olarak alınmalıdır.**

Etkili bir izleme ve değerlendirme yalnızca öğrenme çıktılarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenme eksiklerinin belirlenmesi ile sınırlı değildir. Etkili bir izleme ve değerlendirme sistemi aynı zamanda, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, öğretmenlerin becerileri, okul yönetiminin niteliği, finansmanın yeterliliği ve eşitliği gibi öğrenme ile ilişkili kritik öğelerle ilgili ölçümler yaparak öğrenmenin geliştirilmesinde etkili olabilecek öğeler hakkında sistematik veri sağlar.

### **D. Matematik ve fen bilimlerinde performansın geliştirilmesi için ülke içinde ve diğer ülkelerde öğrenmeyi geliştirmede etkili uygulamalar ihtiyatlı bir yaklaşımla değerlendirilmelidir.**

Özellikle ilkököl ve ortaokul düzeyinde öğrenciler henüz tam olarak akademik başarı düzeyine göre okullara ayrıştırılmadığından öğrenme performansı görece olarak yüksek olan okulların başarısının altında yatan etkenlerin araştırılması gerekir. Türkiye’de öğrenme performansının geliştirilmesinde hem ülke içindeki, hem de uluslararası alandaki deneyimler ve bilgi birikimi yol gösterici olabilir.

### **E. Öğrenmeyi geliştirmek için erken yaşlarda öğrenme desteği sağlanmalı ve sosyoekonomik dezavantajların etkilerini telafi edici önlemler alınmalıdır.**

Okul öncesi eğitimin velilere ciddi bir maliyetinin olması, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime erişimini engelleyici bir faktör olmaktadır. Okul öncesi dönemde bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişiminin dengeli bir şekilde sağlanamamasının uzun dönemde birey ve topluma maliyeti dikkate alındığında, kamu için en azından ekonomik açıdan okul öncesi bakım ve gelişimin desteklenmesi, teşvik edilmesi ve sübvansede edilmesi getiri oranı oldukça yüksek bir yatırım olarak değerlendirilebilir.

### **F. Erken yıllarda öğrenme eksiklerini telafi edici programlar düzenlenmelidir.**

Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, öğrenci ve sınıf düzeyinde öğrenen eksikliklerini telafi edici ilave çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için merkezi düzeyde program oluşturulması veya materyal hazırlanması gibi beklentiler pratikte uygulanabilir ve işlevsel olmayacaktır. Ancak, merkezi yönetimin telafi programlarının oluşturulması ve uygulanması için kaynak sağlanması da dahil olmak üzere politika oluşturması ve düzenlemeler yapması gerekmektedir.

### **G. Öğretmene yatırım yapılarak öğretimin etkililiği geliştirilebilir.**

Öğretimin etkililiğinin geliştirilmesi için öğretmenlere bireyselleştirilmiş, okul ve sınıf düzeyinde öğrenme ihtiyaçlarını önceleyen mesleki gelişim etkinlikleri için destek sağlanması önem taşımaktadır. Öğretmenler için mesleki gelişim etkinliklerinin tasarımında sürdürülebilirlik bakımından mutlaka kaynakların gerektirdiği finansmanın sağlanması gerekmektedir. Kaynaklar, nereden ve nasıl temin edileceği belirlenmeden, “okulların bir şekilde halledecekleri” bir öge olarak görülemez.

### **H. Öğrenmeye uygun bir okul ortamı oluşturulması için okul yöneticiliği profesyonelleştirilmeli ve eğitim liderliği kapasitesi geliştirilmelidir.**

Yöneticilerin öğretim plan ve programları üzerinde öğretmenlere dönüt sağlama, öğrenci performansını geliştirmek için eylem planları

oluşturma, sınıf içi davranışlar konusunda öğretmenleri yönlendirme gibi konularda beceriler geliştirmeleri öğrenmeyi önemli ölçüde geliştirmektedir. Okul yöneticisinde bulunması gereken teknik, insani ve eğitimsel becerilerin kendiliğinden oluşması beklenemez. Bu nedenle okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak ele alınması gerekmektedir.

### **İ. Öğrenme çıktılarının geliştirilmesi için okulların ihtiyaçlarını esas alan ve öğrenmeye odaklı bir kaynak temin ve kullanım sistemi oluşturulmalıdır.**

Okullarda öğrenmeye uygun, sağlıklı ve güvenli bir ortam oluşturulabilmesi için öncelikle okul temelli bir bütçeleme ile okulun ihtiyaçları ve öncelikleri belirlenerek, okulun temel materyal ve insan kaynakları ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bir finansman sağlanmalıdır. Ayrıca, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması ve öğrenme çıktılarında iyileşme sağlanması okul yöneticilerinin kaynak yönetimi becerileri ile ilişkilidir. Bu nedenle kaynakların sürekliliğinin temini yanında, okul yönetiminin kaynakları etkili şekilde kullanma kapasitelerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

### **J. Öğrenmeyi geliştirmek için eğitim politikalarında sürdürülebilirlik, tutarlılık ve öğrenmeyi etkileyen aktörler arasında uyum sağlanmalıdır.**

Öğrenmeyle ilgili sorun genellikle aktörlerden sadece biri tarafından geliştirilen, girdilerin birinin ya da birden fazlasının niceliğinin veya niteliğinin artırılmasına yönelik kararlar ile çözülemez. Sistemin çeşitli öğeleri ve aktörleri arasında uyum sağlanması gerekir.

**KAYNAKÇA**

- Mullis, I. V. S. ve Martin, M. O. (Ed.) (2013). TIMSS 2015 assessment frameworks. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html> adresinden erişildi.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in mathematics. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results> adresinden erişildi.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in science. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results> adresinden erişildi.
- OECD (2017), Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD. (2017). Turkey - Country note - Education at a glance: OECD indicators. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017/turkey\\_eag-2017-70-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017/turkey_eag-2017-70-en#page1) adresinden erişildi.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD (2017), Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- TEDMEM. (2016). OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile ilgili Sonuçlar. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2017). Güçlü Bir Başlangıç 2017: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2017). PISA 2015: Öğrencilerin İyi Olma Hali. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2017). Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler. Ankara: Türk Eğitim Derneği.







## BÖLÜM 5

# Temel Eğitim

Derya Şahin İpek



tedmem





## I. YENİLENEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE HAFTALIK DERS ÇİZELGELERİ

### 2017'de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılı Ocak ayında taslak öğretim programları<sup>1</sup> askıya çıkarılarak kamuoyunun görüş ve önerilerine sunulmuştur. Öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerin yanı sıra, ilkökuller ve ortaokullarda uygulanan haftalık ders çizelgesi 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 20 Şubat 2017 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla kabul edilerek güncellenmiştir.

*İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nde* aşağıda belirtilen değişiklikler yapılmıştır.

- Seçmeli dersler bölümünde “Din, Ahlak ve Değerler” alanı altında yer alan “Hz. Muhammed’in Hayatı” isimli dersin adı “Peygamberimizin Hayatı” olarak değiştirilmiştir.
- Seçmeli dersler bölümünde Sosyal Bilgiler alanı altında yer alan ve ortaokul 6. veya 7. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak seçilebilen “Halk Kültürü” dersi ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak seçilebilecek şekilde düzenlenmiştir. Halk Kültürü dersi daha önceki düzenlemede sadece bir kez seçilebilecek (6. veya 7. sınıfta) şekilde düzenlenmişken, son düzenleme ile dört kez (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) seçilmesi mümkün hale getirilmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak seçmeli dersler bölümünde Sosyal Bilgiler alanı altında ortaokul 5, 6, 7 veya 8. sınıflarda haftada 2 ders saati seçilebilmek üzere, ilk kez seçmeli “Kent Kültürü” dersine yer verilmiştir.

- Söz konusu çizelgenin açıklamalar bölümüne; “Okullarda seçmeli ders uygulaması konusunda esneklik sağlanacak ve her okul yönetimi kendi imkânları doğrultusunda çizelgenin seçmeli dersler bölümünde yer alan azami 10 dersten bir grup oluşturacaktır. Öğrenciler, kendi okullarında okul yönetimi tarafından oluşturulan gruptan derslerini seçecektir.” ifadesi eklenmiştir.
- Çizelgenin açıklamalar bölümünün 8. maddesi; “İsteyen okullarda 10 ders saatine kadar okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak okul yönetiminin kararıyla her türlü eğitici faaliyet uygulanabilir. (Örneğin sanat etkinlikleri, sportif çalışmalar, sosyal ve kültürel etkinlikler, yabancı dil vb.)” şeklinde değiştirilmiştir. Bu ifade çizelgenin önceki halinde 8 ders saatine kadar eğitici faaliyetlere izin verilmesi yönündeydi.

Bakanlık yetkililerince okullarda uygulanan haftalık ders çizelgelerinin bireyin, toplumun ve alanın ihtiyaçları doğrultusunda katılımcı bir anlayışla, bilimsel esaslara göre geliştirildiği ve haftalık ders çizelgesinde yer verilen zorunlu ve seçmeli derslerin tamamının hassasiyetle belirlendiği açıklaması yapılmıştır. Ayrıca haftalık ders çizelgeleri geliştirilirken öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların görüşlerinin alındığı ifade edilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Kasım 2017'de *İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'nde* yeniden değişiklik yapılmıştır. Buna göre, seçmeli dersler arasında yer alan “Hukuk ve Adalet” dersi 6. veya 7. sınıflarla birlikte 8. sınıflarda da haftada 2 saat olmak üzere seçmeli derslere eklenmiştir. Ancak bu dersin sadece bir kez seçilebileceği konusunda bir değişiklik yapılmamıştır. Ayrıca ortaokul tüm düzeylerde 2 saatlik seçmeli ders olan “Kent Kültürü” dersinin adı “Şehrimiz ...” olarak değiştirilmiştir. Diğer ders saatleri ve adlarında ise bir değişiklik yapılmamıştır.

<sup>1</sup> Yenilenen öğretim programlarına ilişkin genel hususlar “Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar” bölümünde ele alınmıştır.

Öte yandan, 22 Şubat 2017 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Bakanlar Kurulu kararıyla, MEB’e bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulan yabancı dil derslerine (İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca, İspanyolca, Japonca, Rusça, Çince ve Arapça) üç dil daha eklenmiştir. Buna göre, öğrenciler ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil dersi kapsamında artık Korece, Urduca ve Farsça’yı da seçebilecektir. Korece ve Farsça’nın yoğun talep üzerine, Urduca’nın ise özellikle Afganistan ve Pakistan gibi ülkelerde kullanılması nedeniyle yabancı dil derslerine eklendiği ifade edilmiştir.

### Okullarda el yazısı uygulaması

Öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerden biri olan ve Türkçe öğretim programı kapsamında el yazısı uygulamasına ilişkin değişikliğin kamuoyunda önemli yansımaları olmuştur. Bitişik eğik el yazısıyla yazma öğretimi, 2004-2005 eğitim öğretim yılında 196 okulda pilot uygulama olarak başlatılmıştı. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ise Türkiye genelindeki tüm ilkokul 1. sınıf öğrencileri, ilk yazma eğitimini el yazısıyla almaya başlamıştı.

Bakanlık tarafından öğretim programı taslaklarının kamuoyu görüşüne açılmasının ardından en fazla görüşün “el yazısı” konusunda geldiği açıklanmıştır. Bu konuda Türkçe dersine gelen 8 bine yakın görüşün yaklaşık 6 bininin yazı biçimi öğretimi ile ilgili olup önemli bir kısmının bitişik eğik yazısının kaldırılması yönünde olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne yapılan saha araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %80’inin, öğrencilerin bitişik eğik el yazısında zorlandıkları yönünde görüş bildirdiği ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, Eğitim-İş Sendikasının okullardaki el yazısı uygulamasıyla ilgili 42 ilde 669 öğretmenle yaptığı anket sonuçları, öğretmenlerin el yazısı uygulamasına ilişkin olumsuz algısını ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmenlerin 304’ü el yazısının okula yeni başlayan öğrencilerde okul korkusuna neden olduğunu belirtmiştir. 483 öğretmen bunun zorunlu tutulmasını doğru bulmazken, yarısından fazlası el yazısının çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. “Öğrenciler el yazısıyla yazma konusunda isteklidir.” düşüncesine “Hiç katılmıyorum” yanıtı veren öğretmenlerin sayısı 438, “Katılmıyorum” yanıtı veren öğretmenlerin sayısı ise 178 olmuştur.



2017-2018 eğitim öğretim yılında yazma eğitiminde bitişik eğik el yazısıyla öğretim yerine dik temel harfler kullanılacaktır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yetkililerince okullarda el yazısı uygulamasıyla ilgili çalışma yapıldığı ve yazının ergonomik bir problemi olduğu açıklaması yapılmıştır. Pedagoji, ses bilimi, kriptoloji, hiyerografi, psikoloji, psikoterapi, ergonomi, endüstri mühendisliği alanında uzmanlardan görüş alındığı ve buna göre çocukların kas yapıları için bitişik eğik el yazısının zor ve kompleks bulunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalar ve görüşler doğrultusunda, Bakanlık tarafından yazma eğitiminde 2017-2018 eğitim öğretim yılında bitişik eğik el yazısıyla öğretim yerine dik temel harfler kullanılacağı duyurulmuştur. Karara göre, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için dik temel harflerle yazma eğitimine başlanması, el yazısı öğretimine ise 3. sınıftan itibaren daha az ayrıntılı, daha sade olacak şekilde, haftalık 8 saatlik zorunlu Türkçe dersi içinde 2 saat olarak devam edilmesi düzenlenmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Haftalık ders çizelgelerinde gerçekleştirilen düzenlemelerin büyük bir kısmı seçmeli derslerle ilgili olmuştur. Seçmeli dersler konusunda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenleme ve değişikliklere gidilmesi oldukça önemlidir. Bu konuda okul yöneticilerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları konusunda duyarlı olmaları ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda bir tercih imkânı sağlamaları hassasiyetle takip edilmelidir. Okul yöneticilerinin seçmeli dersleri belirleme yöntemlerinin öğrenci odaklı olması ve zorlayıcı bir tutumdan kaçınılması bu derslerle hedeflenen amaca ulaşılabilmesinde kritik rol oynamaktadır. Pratik olarak da haftalık ders çizelgesinde yer alan derslerin tamamının her okulda seçenek olarak sunulması mümkün olmayabilir. Ancak bu konuda yönetimin sadece bir ders grubundan değil, en azından çeşitli ders gruplarının her birinden bir veya birkaç dersin seçilebileceği şekilde fırsatlar sunması önem taşımaktadır.



**Okulların genel fiziki yapılarının yetersizliği seçmeli derslerin belirlenmesinde önemli bir sorundur.**

Okullardaki derslik sayısının yetersizliğinden kaynaklı bazı derslerin seçilemediği, öğrencilerin belirli derslere yönlendirildiği kamuoyunda sıklıkla dillendirilmektedir. Bunun yanı sıra, norm durumuna ya da okullarda branş öğretmenlerinin uygunluğuna göre seçmeli dersler açılmakta ve genellikle bu dersler teorik olmaktadır. Oysa seçmeli derslerin teorik derslere destek

sağlamanın yanı sıra öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerine imkân sağlayacak şekilde öğretim programlarına esneklik kazandırmaları oldukça önemli ve geri plana atılmaması gereken bir işlevidir. Dolayısıyla okullarda seçmeli dersler için uygun alt yapıların oluşturulması gerekmektedir. Aksi halde seçmeli dersler uygulamada “zorunlu seçmeli” dersler olarak karşılık bulmaya devam edecektir.

Öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerle birlikte temel eğitime ilişkin öne çıkan hususlardan biri de, bitişik eğik el yazısı uygulamasının yazı öğretiminin birincil basamağı olmaktan çıkarılarak dik temel harflere geçilmesi olmuştur. Bu konuda kamuoyundan gelen görüşlerin Bakanlık tarafından dikkate alınması ve bitişik eğik el yazısı uygulamasının etkililiğine ilişkin araştırmaların ardından uygulamada değişikliğe gidilmesi karar almaya yönelik süreç yönetiminin dinamik ve katılımcı bir yapıda yürütülmesi açısından olumlu değerlendirilmektedir. Ancak, eğitim öğretim programları ile ilgili kararlara katılımın yalnızca görüş almakla sınırlı algılanması yeterli görülmemektedir. Ayrıca eğitim öğretimin içeriği ve pedagojisi ile ilgili kararlarda görüşler veya katılımcı karar alma gibi hususlar önemli olmakla birlikte, belirleyici olan temel ölçütlerin bilimsel bilgiye dayalı olması gözden kaçırılmamalıdır. Bunun yanı sıra, on yıllık bir uygulama geçmişi olan bitişik el yazısı ile yazma öğretiminin uygulamadaki sınırlılıklarının, öğrenciler ve öğretmenlerin yaşadığı zorlukların dile getirilmesi yeni değil. Bu konuda uygulamanın bilinen sınırlılıklarıyla on yıl gibi uzun bir süre devam etmeden veri temelli bir süreç ile gözden geçirilmesi daha sistematik ve işlevsel olabilirdi.

## II. V. ORTA VADELİ PROGRAM (2017-2019): TEMEL EĞİTİME İLİŞKİN BAŞLIKLAR

### 2017'de Ne Oldu?

Kalkınma Bakanlığı tarafından 23 Eylül 2016 tarihinde yayımlanan *Orta Vadeli Program'da (2017-2019)* (a) tam gün öğretime geçiş, (b) 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulanması ve (c) okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi hedeflerine yer verilmişti. Bunun yanı sıra, Eylül 2017'de açıklanan *Yeni Orta Vadeli Program'da (2018-2020)* "ilköğretimde tekli eğitime geçilmesi" ve "okul öncesi eğitimin, beş yaş grubu çocuklar başta olmak üzere yaygınlaştırılması" hedeflerine yer verilmiştir. Bu kapsamda belirtilen hedeflere yönelik olarak 2017 yılında gerçekleştirilen faaliyetler ve Bakanlık açıklamaları bu başlık altında ele alınmıştır.

#### a. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması

Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan *Orta Vadeli Program'da (2017-2019)* okul öncesi eğitimin 2019 yılına kadar zorunlu hale getirilmesi ve Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Merkezlerinin yaygınlaştırılması hedeflerine yer verilmiştir. Nitekim *MEB 2016 Faaliyet Raporu'nda* eğitim alanındaki faaliyetlerde Bakanlık tarafından "zayıf" olarak değerlendirilen konular arasında "okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliliği" yer almıştır.

MEB 2016-2017 eğitim istatistiklerine göre, okul öncesi eğitimde 3-5 yaş aralığında okullaşma oranı yaklaşık %36, 4-5 yaş için %46 ve 5 yaş için %59'dur. Okul öncesi eğitimde 2016-2017 eğitim öğretim yılı için 5 yaşta %59 olan okullaşma oranının 2019'a kadar en az %90'a yükseltilmesi hedefi, birçok platformda Bakanlık yetkililerince dile getirilmiştir.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefine yönelik olarak Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce yapılan açıklamada bu konuda üzerinde durulan konular; eğitim modellerinin çeşitlendirilerek yaygınlaştırılması ve yapılan yatırımların arttırılmasına devam edilmesi, okul öncesi eğitimin tamamen ücretsiz olması ve okul öncesi eğitimin tüm paydaşlarının yeterli farkındalık düzeyine ulaşmasının sağlanması olarak ifade edilmiştir.



Okul öncesi eğitime ilişkin süreç; 2017-2018 eğitim öğretim yılında belirlenecek pilot illerde tek yaşta %100 okullaşmanın sağlanması, diğer illerde ise sonraki eğitim öğretim yılında %100 okullaşma oranına ulaşılması için çalışmaların yoğunlaştırılması ve 2019 yılı sonuna kadar zorunlu eğitime geçişe hazır olmalarının sağlanması olarak açıklanmıştır.

Zorunlu okul öncesi eğitime geçişle birlikte yaklaşık 1 milyon 225 bin çocuğun zorunlu eğitim kapsamında olacağı öngörülmektedir. Okul öncesi eğitime katılan öğrenci sayısının artmasının doğal bir sonucu olarak bu alanda öğretmen ihtiyacı da artacaktır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından bu ihtiyacın zorunlu eğitime geçişle birlikte yaklaşık 20 bin olacağı açıklanmıştır.

Bakanlık tarafından okul öncesi eğitimin kademeli olarak yaygınlaştırılması hedefine yönelik olarak 37 pilot il seçildiği duyurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığınca, bu illerde 54 ayını dolduran tüm çocukların, e-okul sistemi üzerinden ana sınıflarına ön kayıtlarının yapıldığı, eğitim materyallerinin hazırlandığı ve okul öncesi eğitime ilişkin kırtasiye masraflarının da yine Bakanlık tarafından karşılanacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda



hazırlanan materyal ve kitapların 2017-2018 eğitim öğretim yılında belirlenen pilot illerde yaklaşık 6 bin öğretmen ve 120 bin çocuğa ulaştırılmasının planlandığı açıklanmıştır.

2017 yılı Temmuz ayında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF ortaklığında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefi kapsamında il ve ilçe yöneticilerine yönelik okul öncesi eğitim bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Toplantı 81 ilin temel eğitimden sorumlu şube müdürleri ve 60 ilçe millî eğitim müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplantının ana gündem maddelerini; *okul öncesi eğitimde erişimin ve niteliğin artırılması, özellikle dezavantajlı bölgelerde bulunan çocuklar ile göçmen çocukların eğitime erişiminin sağlanması, farklı eğitim modellerinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi ve gerekli planlamaların yapılması* başlıkları oluşturmuştur. Toplantıda Temel Eğitim Genel Müdürlüğü yetkililerince, okul öncesi eğitim konusunda *Kalkınma Plan'ı (2014-2018), Orta Vadeli Program (2017-2019) ve MEB Stratejik Planı'nda (2015-2019)* yer alan hedefler ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik yürütülen ve yürütülmesi planlanan çalışmalar ele alınarak il/ilçe yöneticilerinin bu konulardaki sorumlulukları açıklanmıştır.

Bu alanda öne çıkan bir diğer konu eğitim öğretim desteklerine ilişkindir. Özel okula devam eden okul öncesi eğitim kademesi öğrencilerine 2016-2017 eğitim öğretim yılında sağlanan eğitim ve öğretim desteği 2017-2018 eğitim öğretim yılında da devam etmiştir. Bu desteğin yanı sıra, Bakanlık ve UNICEF işbirliğinde yürütülen bağış kampanyası kapsamında dezavantajlı çocuklara 25 TL yılda 300 TL destek sağlandığı bilgisi paylaşılmıştır.

Okul öncesi eğitime erişimin artırılmasına ilişkin bir diğer çalışma da Bakanlık tarafından gezici öğretmen modeli olarak açıklanmıştır. Buna göre, okul öncesi eğitim almak için öğrencilerin okullara taşınmayacağı, bunun yerine dezavantajlı

bölgelerde öğretmenlerin bu öğrencilere ulaşmalarının sağlanacağı ifade edilmiştir. Ancak bu konuda hangi aşamada olunduğuna ve hangi bölgelere bu hizmetin götürüldüğüne ilişkin bir bilgiye erişilememiştir.

## **b. Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Program Uygulaması**

2017-2018 eğitim öğretim yılında, Bakanlık tarafından yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulamasının pilot olarak 81 ildeki 620 okulda başlatıldığı açıklanmıştır. Bu kapsamda, 110 bin 400 öğrencinin yabancı dil ağırlıklı program ile eğitim görmesi planlanmaktadır.



**Pilot okullarda haftada 15 saat yabancı dil eğitimi verilecektir.**

Belirlenen pilot okullarda öğretim programı haftada 15 saat yabancı dil eğitimi verilecek şekilde düzenlenmiştir. Yabancı dil ağırlıklı eğitim verilen sınıfların ders çizelgesinde Türkçe 6, Matematik 4, Fen Bilimleri ile Sosyal Bilgiler 3'er, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ise haftada 2 saat olarak düzenlenmiştir. Pilot uygulamanın ardından elde edilen sonuçlara göre sistemin 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm 5. sınıflarda uygulanması hedeflenmektedir.

Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine ilişkin faaliyetlerden biri olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne belirlenen ortaokulların 5. sınıflarında uygulanmak üzere yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi taslak öğretim programı diğer derslerin öğretim programları ile birlikte kamuoyunun görüşüne sunulmuştur. Ardından nihai olarak *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı* açıklanmıştır.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 15 Eylül 2017 tarihinde ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin detayların, belirlenen okulların ve öğretim programının yer aldığı bilgilendirme yazısı 81 ilin valiliğine gönderilmiştir. Söz konusu yazıda günümüzde yabancı dil bilmenin önemine işaret edilmiş ve en az bir yabancı dil bilgisinin bireylerin mutlaka sahip olması gereken beceriler arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Yazıda, uygulamanın yürütülebilmesi için öğretmen ihtiyacının olması durumunda görevlendirme yoluyla valiliklerce bu ihtiyacın karşılanması talimatı verilmiştir. Bunun yanı sıra, uygulamanın yapılacağı okullarda Bakanlık tarafından temin edilip dağıtılacak olan Materyallerin, Yabancı dil eğitimi ile ilgili EBA'da yer alan kaynaklar ile etkinliklerin, DynEd İngilizce Dil Eğitim Sisteminin, Zümre öğretmenler kurullarınca hazırlanacak olan materyallerin kullanılması istenmiştir.

Yazıda ayrıca öğretim sürecinde öğrencilerin dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasına vurgu yapılmıştır. Uygulama okullarındaki İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak öğretim programı, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme konularında 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde eğitimlerin düzenleneceği de ifade edilmiştir.

Bakanlık tarafından yapılan bir açıklamada ise söz konusu uygulama için öğretmen açığının bulunduğu; bu yüzden 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı program uygulamasının 2017-2018 eğitim öğretim yılında tüm okullarda başlatılamadığı ifade edilmiştir.

### c. Tam Gün Öğretime Geçiş

*Orta Vadeli Program'da (2017- 2019)* yer verilen bir diğer hedef ikili öğretime son verilerek tam gün eğitim uygulamasına geçilmesi olmuştur. *MEB 2016 Faaliyet Raporu'nda* eğitim alanındaki faaliyetlerde Bakanlık tarafından “zayıf” olarak değerlendirilen konular arasında “derslik başına düşen öğrenci sayısında bölgesel farklılıklar ve ikili öğretim uygulamaları” yer almıştır. Bu konuda 2017 yılı boyunca Bakanlık yetkilerince 2019 yılı sonuna kadar okulların tamamında tam gün eğitime geçişin tamamlanacağı yönünde birçok açıklama yapılmıştır.



**Tam gün eğitim uygulamasının önündeki en büyük engel derslik açığıdır. Bakanlık 45 bin dersliğin yapımının devam ettiğini ve ikili öğretimi kaldırmak için Türkiye’de 58 bin derslik ihtiyacı olduğunu açıklamıştır.**

Tam gün öğretim uygulamasının önündeki en büyük engelin derslik açığı olduğu bilinmektedir. Bakanlık tarafından yapılan açıklamada, hâlihazırda 45 bin dersliğin yapımının devam ettiği ve ikili öğretimi kaldırmak için Türkiye’de 58 bin dersliğe ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu 58 bin dersliğin ise üçte birine en fazla okul ihtiyacının bulunduğu il olan İstanbul’da ihtiyaç duyulduğu ve burada kalabalık nüfus ve arsa sıkıntısı nedeniyle zorluk yaşanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, 2019 yılının sonuna kadar Ankara’da 8 bin 500’ün üzerinde derslik yapımının planlandığı açıklanmıştır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması çalışmaları kapsamında da derslik ihtiyacının oluşması ve bu ihtiyaca yönelik yatırım gerekliliği tam gün eğitime geçiş kapsamındaki kaynak ihtiyacını artırmaktadır.

Diğer taraftan, birleştirilmiş sınıflarla ilgili bir soru önermesine MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından 26 Ekim 2017 tarihinde verilen yanıtta; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde, iki sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısı 98 bin 732, üç sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısı 6 bin 627, dört sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısı 31 bin 165 olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla bu veriye göre öğretmen ihtiyacı, derslik yetersizliği ve bazı yerleşim bölgelerindeki öğrenci azlığı nedeniyle ilkokul kademesinde toplamda 136 bin 524 öğrenci birleştirilmiş sınıflarda eğitim görmektedir. İki sınıf bir arada okutan öğretmen sayısı 4 bin 423, üç sınıf bir arada okutan öğretmen sayısı 449, dört sınıf bir arada okutan öğretmen sayısı ise bin 731 olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla Bakanlığın paylaştığı verilere göre, toplamda 6 binin üzerinde öğretmen birleştirilmiş sınıflarda eğitim vermektedir.



Öğretmen ihtiyacı, derslik yetersizliği ve bazı yerleşim bölgelerindeki öğrenci azlığı nedeniyle ilkokul kademesinde toplamda 136 bin 524 öğrenci birleştirilmiş sınıflarda eğitim görmektedir.

## Değerlendirme ve Öneriler

### a. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması

Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine ilişkin çalışmalar daha önce 2010 yılında başlatılmış ve hatta 59 ilde pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ancak daha sonraki süreçte bu çalışmanın devamlılığı sağlanamamıştır. 2016 yılında açıklanan *Orta Vadeli Program'da (2017-2019)* okul öncesi eğitimin 2019 yılına kadar kademeli olarak zorunlu hale getirilmesi hedefine yer verilmesiyle bu konu yeniden gündeme gelmiştir. 2017 yılında Bakanlık yetkililerince farklı platformlarda “2019 yılına kadar okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi”, “2019 yılına kadar okul öncesi eğitimin kademeli olarak %90’ın erişimini sağlayacak ölçüde yaygınlaştırılması” gibi hedef söylemleri sıklıkla kamuoyuna yansımıştır. Devamında ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren pilot çalışmaların başlatılması için Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından belirli illere konu hakkında yazı gönderildiği bilgisi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Ancak yapılan bu açıklamalara ve politika dokümanlarında yer alan hedeflere rağmen, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetlerin hangi basamaklar izlenerek gerçekleştirileceği ve çalışmalarda hangi aşamaya geldiği konusunda somut bir tablo ortaya konduğunu söylemek güçtür. Okul öncesi eğitimi istenen düzeyde yaygınlaştırmak için bu konunun eğitim gündeminde öncelikli olarak ele alınması, kaynakların hedefe uygun ve politik atmosferdeki değişimlerden etkilenmeden sürekliliği olan bir çerçevede planlanması gerekmektedir.



Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım oranı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülke ortalamalarının oldukça gerisindedir.

OECD ülkelerinin büyük bir kısmında 5 yaş düzeyinde okullaşma oranı %95'in üzerindedir. Bu konuda Türkiye'de eğitimde hedef belirleme ve sonuç elde etme arasındaki mesafeyi en iyi özetleyebilecek örnek olarak, MEB Stratejik Planı'nda (2010-2014) yer verilen 2013-2014 öğretim yılında 4-5 yaşındaki çocukların %70'inin okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması hedefi gösterilebilir. 2016-2017 eğitim öğretim yılına gelindiğinde bu oranın 4-5 yaş için %45,7'de kalmış olması ve 5 yaş için dahi %58,8 oranında erişim sağlanabilmesi düşündürücüdür. Kavak (2010) okullaşma oranlarındaki eğilimden yola çıkarak 3-5 yaş için %95'e yakın okullaşmanın ancak 2050 yılında gerçekleşebileceğini öngörmektedir. Şüphesiz bu Türkiye için bütün çocukların okul öncesi eğitimden faydalanabilmesi için oldukça geç bir tarih olacaktır. 2017 yılında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının öne çıkan bir konu olarak politika dokümanlarına ve Bakanlık yetkilerinin söylemlerine yansıdığı görülse de, bununla uyumlu bütçe planlaması ve hedefe yönelik somut adımların atılmasına ihtiyaç vardır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefinin söylemlerin ötesinde veriler ve ihtiyaç analizleri ile güçlendirilmiş faaliyetlere dönüştürülmesi Türkiye için eğitimde önemli bir sıçrama noktası oluşturabilecektir. Dolayısıyla ortam ve kaynaklara ilişkin mali, fiziki ve pedagojik boyutların yeterliğinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi gereken alanların tespitinin sağlanması öncelenmelidir. Bakanlık yetkililerince yapılan açıklamaya göre zorunlu eğitime geçişle birlikte yaklaşık 20 bin okul öncesi öğretmenine ihtiyaç bulunması ve hâlihazırda zorunlu eğitim kademelerinde derslik açığının önemli bir sorun olması mali olarak iyi bir planlamaya gidilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında bir diğer unsur olan devletin teşvik politikaları konusunda, 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim öğretim

desteği verilen öğretim kademelerine okul öncesi eğitimin de eklenmesi, yaygınlaştırmayı sağlayabilecek bir adım olarak görülebilir. Ancak sağlanan bu teşvik sosyoekonomik düzeyi nispeten daha iyi olan ailelerin çocuklarını özel okullara gönderirken yararlandıkları bir indirim olarak işlev görmekte ve bu sebeple sınırlı bir potansiyel sağlamaktadır. Hâlbuki bütçe planlamalarında dezavantajlı çocukların erken çocukluk eğitiminden faydalanmasını sağlamak için bu kesimin ihtiyaçlarına cevap verebilen özel teşviklere öncelik verilmesi gerekmektedir. Zira devlet okullarında okul öncesi eğitimin gerektirdiği materyalleri bile finanse edemeyecek düzeydeki aileler azımsanmayacak sayıda.



**Bütçe planlamalarında dezavantajlı çocukların erken çocukluk eğitiminden faydalanmasını sağlamak için bu kesimin ihtiyaçlarına cevap verebilen özel teşviklere öncelik verilmesi gerekmektedir.**

Özellikle alt sosyoekonomik düzeyde bulunan kesimlerde ev ortamlarının çocuğun bütünsel gelişimlerini desteklemesine ilişkin dezavantajların giderilmesi ve çocuklara daha eşit imkânlar sağlanabilmesi noktasında okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Bu konuda ERG ve AÇEV'in (2017) yaptığı araştırma, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yoksullar arasında daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra araştırmada, varlıklı ailelerin ve eğitimli annelerin 5 yaşındaki çocukları okul öncesi eğitime devam ederken, dezavantajlı kesimin çocuklarının doğrudan ilkökula kaydolma olasılığının çok daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de okullaşma oranlarının iller ve bölgelere göre gösterdiği farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda bölgesel

bazda değerlendirmeler yapılarak çeşitli kesimler için farkındalık ve destekleme çalışmalarının tasarlanması ihtiyacı bulunmaktadır. Bu anlamda, TEDMEM (2017) tarafından yayımlanan *Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Mevcut Durum ve Öneriler* Raporunda “Daha fazla çocuğun erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerine erişmesi ve bu hizmetlere yönelik talebin oluşmasındaki en önemli faktörler ebeveyn eğitimi ve bu yönde oluşturulacak toplumsal algıdır.” ifadesi yer almaktadır. Söz konusu raporda erken çocukluk eğitimi ve bakımına ilişkin kapsamlı değerlendirme ve öneriler sunulmuştur.

Öte yandan, Türkiye’de okula erişim ile ilgili sıkıntılar sadece okul öncesi kademesi ile sınırlı değildir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında resmi istatistiklere göre net okullaşma oranı ilkokul için %91.16, ortaokul için 95.68 iken ortaöğretim için bu oran %82.57 olarak gerçekleşmiştir. İlkokul çağındaki olan her 100 çocuktan 9’u, ortaokul çağındaki her 100 çocuktan 5’i ve lise çağındaki her 100 gençten 18’i okul dışında kalmaktadır. Zorunlu eğitim çağındaki okul dışında kalan çocuklar ve gençlerin daha çok dezavantajlı ve eğitime erişimi en zor kesimi oluşturdukları dikkate alındığında, yüzde yüz net okullaşmayı sağlamak Türkiye’nin eğitimde temel güçlüklerinden biri olmaya devam etmektedir.

### **b. Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Program Uygulaması**

Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı program uygulaması, yabancı dil öğretiminin öncelenmesi ve bu konuda mevcut durumdaki öğretim anlayışından daha farklı bir öğretim yöntemi ile dilin bütüncül olarak geliştirilmesine yönelik program çalışmaları, yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak yabancı dil öğretimiyle ilgili sorunun ders saatleriyle sınırlı bir yaklaşımla ele alınması bu konuda istenen ilerlemeyi sağlamaktan uzak olacaktır.

İlgili Genel Müdürlük tarafından pilot uygulamanın yapıldığı illere gönderilen yazı bazı temel sorunların varlığının Bakanlık tarafından da bilindiğini göstermektedir. Bunlardan birincisi öğretmen eksikliğinin olmasıdır. Bu sorunun çözümü için illerde görevlendirme yapılması istenmektedir. Görevlendirme yapılması demek, başka bir okuldaki öğretmenin 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı program uygulaması yapılan okula görevlendirme yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bu durumda görevlendirilen öğretmenin geldiği okuldaki öğrencilerin öğretmensiz kalmaları söz konusu olacaktır. Bir okulda bir grup öğrencinin haftada 15 ders saati İngilizce öğretimi alması için bir diğer okuldaki öğrencilerin aleyhine bir durum oluşacaktır. Öğretmen ihtiyacı öngörülebilir, ve kesin olarak hesaplanabilir bir ihtiyaç olmasına karşın, sorunun görevlendirme yoluyla çözümlenmesinin tercih edilmesi, pilot uygulama sonrasında ortaya çıkacak sorunun çok daha büyük boyutta olacağını göstermektedir.



**Türkiye’nin mevcut İngilizce öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının kontenjanları ve kapasitesi dikkate alındığında, tüm okullarda 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı program uygulanmasının gerektirdiği öğretmen ihtiyacının kısa ve orta vadede karşılanması oldukça güç görünmektedir.**

Yabancı dil öğretmenlerinin niteliği ile ilgili tartışmalardan bağımsız olarak, Türkiye’nin mevcut İngilizce öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının kontenjanları ve kapasitesi dikkate alındığında, tüm okullarda 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı program uygulanmasının gerektirdiği öğretmen ihtiyacının kısa ve orta



vadede karşılanması oldukça güç görünmektedir. Bu çerçevede, İngilizce alanında ciddi boyutta öğretmen açığı ile karşı karşıya kalınacağı öngörülebilir. Bu açığın kapatılması için geçmişte olduğu gibi, İngilizce öğretmenliği alanı dışından İngilizce öğretmeni atama veya görevlendirme gibi uygulamalara yönelmek potansiyel bir risk olarak görülmektedir.

Sorunun ikinci boyutu ise yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulaması için öğretim materyalleri ve içeriklerinin hazır olmaması ile ilgilidir. İlgili Genel Müdürlük tarafından İngilizce öğretimi için 5. sınıf ders kitabına (haftalık 3 ders saati için hazırlanmış) ilave olarak EBA üzerinden sağlanan kaynaklar ve DynEd ile zümre öğretmenleri tarafından hazırlanacak kaynakların kullanılması önerilmektedir. Pilot uygulamanın “materyal eksikliği durumunda haftada 15 ders saati İngilizce öğretimini” test etmek yerine, gerçek koşullarda; tüm hazırlıklarıyla birlikte 5. sınıfta yabancı dil ağırlıklı bir eğitim öğretimi test etmesi beklenir. Mevcut durumda pilot uygulama sonunda elde edilecek çıktıların ne ölçüde öğretmen ve materyal yetersizlikleri ile ilgili olduğu, ne ölçüde programın kendisi ile ilgili olduğu da net bir şekilde ortaya konamayacaktır.

Diğer taraftan, sendikalar ve öğretmenlerin ifadelerine göre, yabancı dil ağırlıklı programın uygulanmasıyla diğer derslerin saatleri de değişmiş ve bu derslerde de öğretmenlerin norm fazlası olmaları durumu ile karşı karşıya gelinmiştir. Pilot uygulamada ortaya çıkan sorunların iyi analiz edilmesi ve uygulamanın sonraki yıllarda bütün okullarda devamlılığının sağlanabilmesi için kaynak ihtiyacına yönelik tespit ve planlama sürecinin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir.

### c. Tam Gün Eğitime Geçiş

Tam gün eğitim uygulaması öğrenci için akademik ve sosyal çıktılar üzerindeki olumlu etkileri açısından ihmal edilemez bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Tam gün eğitim, öğrencinin ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uygun daha esnek öğretim süreleri içinde okuldaki eğitim yaşantısının niteliğini artırırken, aynı zamanda öğrencilerin sosyal etkinliklere ve becerilerine uygun etkinliklere zaman ayırabilmeleri için olanak sağlamaktadır.

Tam gün eğitime 2019 yılında geçebilmek için gerekli olan derslik ihtiyacına ilişkin mali tablo bu konuda önemli düzeyde kaynak sorunu yaşanacağına işaret etmektedir. Hâlihazırda okulların temel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında dahi sıkıntılar olduğu göz önünde bulundurulduğunda derslik ihtiyacı mevcut kaynak sorununun üzerine eklenmektedir. Nitekim 2016 *MEB Faaliyet Raporu*'nda, “zayıf” olduğu belirtilen konulardan biri de okul ve kurumlarda güvenlik, sağlık ve hijyen koşullarının yeterlilik düzeyi olmuştur. Aynı binada eğitim gören ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin halen bazı okullarda ortak tuvalet kullanmak zorunda kaldığı bilinmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrenci sayısının 2016-2017 yılı için yaklaşık 136 bin olarak açıklanması derslik ihtiyacına ilişkin fiziksel yetersizliğin boyutlarını ortaya koymaktadır. Dahası illere göre derslik ihtiyacında da büyük farklılıklar bulunmaktadır. Dolayısıyla derslik ihtiyacına yönelik tespit çalışmalarının iyi planlanması bu sürecin doğru yönetilmesi açısından elzemdir. Bununla birlikte, tam gün eğitime geçişle birlikte karşılaşılabilecek diğer olası sorun alanlarının, birçok sınıf öğretmenin norm fazlası durumuna düşmesi, okul bahçelerinin yeni yapılan derslikler ile önemli ölçüde daralması, derslik sayısının yeterince artırlamadığı okullarda şubelerin birleştirilerek derslik başına düşen öğrenci sayısının artması şeklinde olabileceği değerlendirilmektedir.

### III. TEMEL EĞİTİME ERİŞİM: MEVSİMLİK TARIM İŞÇİLERİ VE DİĞER ÇOCUK İŞÇİLER

#### 2017'de Ne Oldu?

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2012 verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 400 bin çocuk işçi mevsimlik tarımda çalışmaktadır. Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye yoğun olarak gelmesiyle birlikte 2011 yılından bu yana artan mülteci nüfusu içinde çocuk işçiliğinin de ciddi boyutlara ulaştığı tahmin edilmektedir. Ancak bu konuda güncellenmiş resmi bir istatistik bulunmamaktadır.

Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu (TESK) ve UNICEF Türkiye Temsilciliği işbirliğinde Temmuz 2016'da düzenlenen "Çocuk Hakları ve İş İlişkileri" toplantısında UNICEF Türkiye Temsilcisi tarafından "Türkiye'de halen 850 bin çocuğun işçi olarak çalıştırıldığı ve bunlardan yaklaşık 400 bininin mevsimlik tarım işlerinde çalıştırıldığı" ifade edilmiştir.



Türkiye'de 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla mevsimlik tarım işçisi ailelerin e-Okul'a kayıtlı çocuklarının sayısı 22 bin 414'tür.

2017 Haziran ayında Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz tarafından cevaplanmak üzere verilen soru önergesinde 2012-2017 yılları arasında mevsimlik tarım işçilerinin zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının sayısı; mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarından kendi bölgelerinde eğitim görenlerin sayısı; taşınmalı eğitimden faydalananların sayısı; kaç gezici öğretmen görevlendirildiği; kaç mobil okul/çadır okul açıldığı; eğitimi bırakan ve eğitimine ara veren öğrenci sayısı; yapılan şartlı eğitim yardım miktarı; bu çocukların eğitimlerine

yapılan toplam harcama ve özel eğitim alan öğrenci sayısı sorularına yer verilmiştir. Bakanlık tarafından söz konusu soru önergesine verilen yanıtta göre, Türkiye'de 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla mevsimlik tarım işçisi ailelerin e-Okul'a kayıtlı çocuklarının sayısı 22 bin 414'tür. Taşınmalı eğitim kapsamında olan bu öğrencilerin kayıtları Bakanlığın sistemindeki 'Taşınmalı Öğrenci Modülü' üzerinden tutulmaktadır. Diğer taraftan, önergeye verilen yanıtta bu çocukların eğitimden faydalanabilmeleri için 81 ilde valilikler desteğiyle prefabrik okul yapımına ilişkin çalışmaların başlatıldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimine yapılan harcama miktarı, özel eğitim kapsamındaki çocuk sayısı, taşınmalı eğitimden faydalananların sayısı ve görevlendirilen gezici öğretmen sayısı, mevsimlik tarım işçilerinin zorunlu eğitim çağındaki olan çocuklarının sayısının ne olduğu ve bu çocukların ne kadarının eğitimini bıraktığı veya ara verdiğine ilişkin diğer sorular yanıtlanmamıştır.

Bakanlık tarafından açıklanan 22 bin 414 öğrenciden büyük bir kısmının (yaklaşık 15 bin) Şanlıurfa nüfusuna kayıtlı olduğu medyaya yansımıştır. Şanlıurfa'da bazı bölgelerde mevsimlik tarım işçisi çocukların okula gitmemesi sebebiyle sınıfların boş kaldığı yine haberlere konu olmuştur. Öte yandan 2017-2018 eğitim öğretim yılının başlamasıyla MEB yetkilileri tarafından söz konusu 22 bin öğrencinin durumuyla ilgili ve yapılan çalışmalarla yeni bir açıklama ve değerlendirmede bulunulmamıştır.



Mevsimlik tarım işçilerinin yaşadığı sorunların giderilmesine yönelik olarak Başbakanlık tarafından Mevsimlik Tarım İşçileri Genelgesi Nisan 2017'de Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

Mevsimlik Tarım İşçileri Genelgesi ile, *valiliklerce mevsimlik tarım işçilerinin yoğun olarak çalıştığı yerlerde eğitim ve sosyal faaliyetleri ile işçilerin temel ihtiyaçlarını giderebilecekleri ortak kullanım alanları olan, iklim şartlarına uyumlu, emniyetli, ekonomik, estetik ve fonksiyonel, prefabrike, betonarme ya da çelik iskeletli, yeterli büyüklükte bir bina ile elektrik, su ve kanalizasyon alt ve üst yapısı bulunan geçici yerleşim alanları oluşturulmasına karar verilmiştir.*

Genelge’de, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerince öncelikle geçici yerleşim alanlarında eğitim ve sosyal faaliyetler için oluşturulan binanın çocuklar için etkin bir eğitim merkezi olarak kullanılmasını sağlamak ve işçilerin zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının eğitimlerini devam ettirmek üzere, MEB tarafından Mart 2016’da yayımlanan Genelge hükümlerinin titizlikle uygulanması hususu yer almıştır. “*Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi*” konulu bu Genelge’de, öğrencilerin takibi için ekip kurulmasından gezici okullara, okuma yazma ve destekleme kursu etkinliklerinden okul kıyafeti teminine kadar birçok tedbire yer verilmişti.

Bu doğrultuda şartlı nakit transferi gibi özendirici tedbirlerin etkin şekilde uygulanması, çocukların okul kıyafetlerinin ve malzemelerinin valilikler tarafından Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları aracılığıyla temin edilmesi genelge kapsamında belirtilmiştir. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı bulunan çocukların rehberlik araştırma merkezi müdürlükleri tarafından eğitim imkânlarından yararlandırılmasına ilişkin düzenlemeye yer verilmiştir.

Bununla birlikte, MEB Okul Yönetim Bilgi Sistemi’nde (e-Okul) yer alan mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarına ilişkin kayıtların, e-METİP’e aktarılması düzenlenmiştir. Buna göre öğrenci bilgilerinin e-METİP’e sürekli ve eksiksiz şekilde aktarılması için teknik altyapının kurulması

çalışmaları dâhil gerekli her türlü düzenlemenin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile koordinasyon sağlanarak gecikmeksizin yapılacağı belirtilmiştir.

Çocuk işçiliği ile mücadele kapsamında, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2017 yılı Mart ayında konuya ilişkin strateji ve faaliyetlerin yer aldığı *Çocuk İşçiliği Ulusal Raporu* yayımlanmıştır. Öğrenciler arasında çocuk işçiliği yoğun olarak mevsimlik tarım alanında ortaya çıkmaktadır. Rapora göre, eğitimden yararlanmayı zorlaştırması, çok küçük yaşta ve korunmasız çalışması nedeniyle mevsimlik tarım işlerinde çalışma çocuk işçiliğinin önlenmesinde öncelikli alan olarak belirlenmiştir. Çocuk işçiliği sorununun Millî Eğitim Bakanlığına en önemli yansıması devamsızlık olarak kaydedilmiştir.

Çocuk işçiliğiyle mücadeleye ilişkin eylemler ve kamu kurum ve kuruluşlarının sorumluluklarının belirlendiği raporda, eğitim ve iyileştirmeye yönelik önlemler başlığı altında “*çocuk işçiliğini önlemeye yönelik politikalarla eğitim politikaları arasında uyumu sağlamak amacıyla çocuk işçiliğiyle ilgili konuların eğitim politikalarına ve programlarına entegre edilmesi*” stratejisine yer verilmiştir. Bu strateji kapsamındaki faaliyetler; “okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi”; “taşınabilir eğitim sisteminin ve mobil/prefabrik okulların yaygınlaştırılması ve alternatif uygulamaların geliştirilmesi”; “çalışan ve eğitimden yararlanamayan çocuklarının gelişim alanlarını tamamlayıcı eğitim programlarının hazırlanarak uygulanması”; “çocuklar için yaz okulları ve kampları düzenlenmesi”; “eğitime devam ettiği halde çeşitli nedenlerle kazanımları edinme açısından akranlarından geri kalan öğrencilere yönelik telafi eğitimlerinin planlanması” olarak ifade edilmiştir.

Diğer taraftan raporda, eğitim ve iyileştirmeye yönelik stratejilerden biri de “çalışan çocukların mesleki eğitime yönlendirilmesinin sağlanması” olmuştur. Bu kapsamda, çalışan çocukların mesleki eğitime yönlendirilmesi, mesleki eğitime yönlendirilen çocuklara yönelik burs ve diğer destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve çalışan çocukların çıraklık eğitimine erişimlerinin kolaylaştırılması faaliyetlerine yer verilmiştir. Raporda ayrıca farkındalık artırmaya yönelik önlemler yer almıştır. Bu doğrultuda “Çocuk işçiliği ile mücadele konusunda en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğine öncelik verilerek farkındalık çalışmalarının artırılması” stratejisi belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin çalışan çocukların ailelerine ulaşması için alternatif yöntemlerin oluşturulması ve ev-çadır ziyaretleri yapmaları da faaliyetler arasında yer almaktadır.

Çocuk işçiliği ile mücadeleye yönelik olarak, farklı kurum ve kuruluşların işbirliğinde çalışan çocukların yoğun olduğu bölgelerde projeler sürdürülmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ortaklığında *mevsimlik fındık tarımında en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin sona erdirilmesine yönelik* olarak başlatılan proje 2017 yılında önemli oranda mevsimlik tarım işçisi göçü veren Şanlıurfa ilini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Proje kapsamında İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği halinde, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının çoğunluğunun kayıtlı bulunduğu Şanlıurfa'daki okullar ziyaret edilerek okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunulduğu ve aile ziyaretleri yapıldığı paylaşılmıştır. Ayrıca, hedef grubu oluşturan çocukların devam ettiği okulların yöneticileri, rehber öğretmenleri ve ilçe-okul takip ekiplerine yönelik bir Çocuk İşçiliği İzleme Mekanizması Bilgilendirme Toplantısı düzenlenmiştir.

Proje kapsamındaki bir diğer il ise Düzce'dir. Bu doğrultuda, Karadeniz Bölgesine fındık hasadına gelen ailelerin çocuklarına eğitim verildiği paylaşılmıştır. Böylece Düzce'nin Akçakoca ilçesine gelen mevsimlik işçilerin çocukları, servis araçlarıyla alınarak köy okullarında temel dersler ve el sanatları eğitimi almaktadır. Proje yetkilileri, anne ve babaları fındık bahçesine giderken çocukların okula gittiklerini ve okulda zekâ oyunları dersleri, beden eğitimi, fen bilimleri ve okul öncesi eğitimi sağladıklarını ifade etmiştir. Projenin amacı, fındık tarımında çocuk işçiliğinin önlenmesi ve çocukların sömürü aracı olarak kullanılmasını engellemek olarak belirtilirken, 2016 yılında 120 çocuğa ulaşıldığı, 2017 yılında bu sayının arttığı açıklanmıştır.

2017 yılında, mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarına yönelik olarak devam eden bir diğer proje ise, Anadolu Üniversitesi ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) işbirliğinde yürütülen *Göç Okulu Projesi* olmuştur. Proje kapsamında Eskişehir'de mevsimlik tarım işçisi çocukların, gençlerin, kadınların ve kırılgan grupların eğitim, sağlık, topluma ve sosyal yaşama katılım, iletişim konularında güçlendirilmesi; bilgi, beceri ve olumlu davranış geliştirmelerinin sağlanması; daha fazla kamu hizmetlerinden yararlanmalarının sağlanması hedeflerine yer verilmiştir. Göç Okulu Projesi ile, 2015 yılında MEB tarafından atanan altı branş öğretmeni beş ay boyunca çadır okullarda eğitim vermiştir. 2016 yılında eğitimler Anadolu Üniversitesinin sağladığı konteynerlere taşınarak Alpu ve Osmaniye'de devam etmiştir. 2017 yılı ve sonrası için hedef, pilot çalışmanın sonunda projenin öncelikle Türkiye'nin 48 tarım iline yaygınlaştırılması daha sonra da diğer ülkeler için bir model oluşturulması olarak ifade edilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Mevsimlik tarım işçilerinin ve ailelerinin okullar kapanmadan nisan mayıs aylarından itibaren tarım işçiliği yapılacak bölgelere göç etmesi ve okullar açıldıktan önemli bir süre sonra evlerine dönmeleri sebebiyle mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının okullara devamları konusunda süregelen sıkıntılar bulunmaktadır. Bu nedenle bu çocuklar en iyi ihtimalle eğitim hayatlarına parçalı bir şekilde devam ederken, özellikle kız çocuklarının eğitime devamları konusunda koşulların daha ağır olduğu bilinmektedir. Nitekim Türkiye, mevsimlik tarımda çocuk işçiliğini, çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinden biri olarak kabul etmiş ve 2015 yılına kadar tamamen ortadan kaldırmayı Uluslararası Çalışma Örgütü'ne ilgili sözleşmelerin imzacısı olarak taahhüt etmiştir.



Türkiye, mevsimlik tarımda çocuk işçiliğini, çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinden biri olarak kabul etmiş ve 2015 yılına kadar tamamen ortadan kaldırmayı Uluslararası Çalışma Örgütü'ne taahhüt etmiştir.

Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarını göç ettikleri bölgelerdeki okullara gönderebilme hakları bulunmaktadır. Ancak bu mevsimlik tarım işçilerinin içinde bulunduğu ağır yaşam koşullarında gerçek hayat pratiğine uygun görünmemektedir. Nitekim bu çocuklar ekonomik katkı sağlamak için tarımda ya da ücretsiz aile işçisi olarak çalıştırılmaktadır. Diğer taraftan, gezici tarım işçilerinin çocuklarının gidilen bölgedeki okula uyum sürecine ve bu bölgelerde yakınlarda okul bulunmamasına ilişkin sorunlar da bu çocukların eğitimini engelleyici unsurlardır. Ancak Türkiye'de mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının

eğitim sorunları belli dönemlerde gündeme gelse de politika ve faaliyetler açısından öncelikli olarak ele alınamamakta ve kapsayıcı bir çözüm sunulamamaktadır.

Her ne kadar *4857 sayılı İş Kanunu*'na göre 15 yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasak olsa da ilköğretim çağındaki çocukların aileleri ile birlikte göç ettikleri sürelerde uzun saat ve zorlu çalışma koşulları altında aileleriyle birlikte çalıştıkları medyada farklı yaşam hikâyeleriyle konu olmuştur. Türkiye'de çocuk işçilerin sayısına ilişkin güncel veriler sadece 15-17 yaş grubunda olan çocuk işçiler için mevcuttur. Ancak, 15 yaş altı ve tarımsal alanlarda mevsimlik olarak çalışan çocuklara ilişkin veriler bulunmamaktadır.



TÜİK 2012 verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 400 bin çocuk mevsimlik tarımda çalışmaktadır. Toplam çalışan çocuk nüfusu yaklaşık 1 milyondur ve bu çocukların %44,7'si tarım sektöründedir.

TÜİK 2012 verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 400 bin çocuk mevsimlik tarımda çalışmaktadır. Toplam çalışan çocuk nüfusunun yaklaşık 1 milyon olduğu belirtilirken bu çocukların %44,7'si tarım sektöründedir. Ayrıca önemli oranda çocuğun da mevsimlik tarım işçiliği yapan ailesinin yanında ücretsiz aile işçisi olarak göç ettiği tahmin edilmektedir. 2011 yılından günümüze Suriye krizinin ardından Türkiye'ye gelen Suriyelilerin de önemli bir kısmının tarımda çalışmaya başlamasıyla birlikte bu sayılar giderek artmıştır.

Diğer taraftan, mevsimlik tarım işçilerinin büyük oranda doğu illerindeki dezavantajlı bölgelerden ve göçmenlerin ağırlıklı olarak yaşadığı şehirlerden gelmeleri, sosyoekonomik uçurumun bu işçilerin çocukları aracılığıyla daha da derinleşmesine sebep



olmaktadır. Okula devam edemeyen veya okuldan uzaklaşan çocuklar ve çocuk işçiler yoksulluk döngüsünün yeni halkaları haline gelmektedir. Bu anlamda Şanlıurfa'da çalışmalarına başlanan çocuk işçiliğine karşı yürütülen proje ve diğer göç eden çocukların eğitimlerine devam edebilmelerine yönelik projeler oldukça değerlidir. Söz konusu projelerin sürdürülüp yaygınlaştırılmaları için teşvik politikaları geliştirilmelidir.

## IV. TEMEL EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ PROJELERİ

### 2017'de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında *Ulusal Projeler* ve *Uluslararası Fon Kaynaklı Projeler* kapsamında çeşitli projeler yürütülmüş olup projelerin ayrıntılarına bu başlık altında yer verilmiştir.

*Ulusal Projeler* kapsamında, *Okul Sütü Programı*, *Yemekte Denge*, *Okul Üzümlü*, *Sağlıklı Adımlar Projesi*, *Can Dostları Hareketi*, *Minik Tema Yavru Tema*, *Konya Ovası Projesi*, *Afet Eğitimi Programı* 2017 yılı boyunca devam eden projeler olmuştur.

*Okul Sütü Programı* 2011-2012 eğitim öğretim yılında başlatılmış olup 2017-2018 eğitim öğretim yılında altıncı yılına ulaşmış bir proje olmuştur. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı işbirliğinde yürütülen projenin hedef kitlesi ülke genelinde bağımsız anaokulu, uygulama sınıfı, anasınıfı ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileridir. Proje kapsamında her yıl yaklaşık 35 bin okulda 6 milyona yakın öğrenciye haftada üç gün (pazartesi, çarşamba, cuma) okul sütü dağıtımı yapıldığı belirtilmektedir. Beslenme kapsamında MEB ile Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı işbirliğinde yürütülen bir diğer proje olan *Okul Üzümlü Projesi* 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla üç yıldır aynı hedef kitleye uygulanmaktadır. Okul üzümünün dağıtımı okul sütünün verilmediği günler olan haftada iki

gün (salı, perşembe) olarak yapılmaktadır. Yine beslenme ve sağlık kapsamında *Yemekte Denge Eğitimi Projesi* ve *Sağlıklı Adımlar Projesi* 2016-2019 yılları arasında üç yıllık olarak planlanmıştır. Her iki proje de özel sektör destekli olup belirlenen pilot illerde uygulanmaktadır.

Trafikte can güvenliği konusunda 2010 yılında başlatılan *Can Dostlar Hareketi Projesi* özel sektör desteği ile pilot iller ve okullarda 6 yıldır uygulanmaya devam etmektedir. Projenin amacı ilkokul 4. sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve velilerin farkındalığını arttırmak ve trafikte sorumluluk bilincini geliştirmek olarak ifade edilmiştir. 2010 yılından bu yana proje ile 6 bin 68 öğretmene, 184 bin öğrenciye, 368 bin veliye ve 9 bin 300 servis şoförüne ulaşıldığı açıklanmıştır.

MEB ve TEMA Vakfı işbirliğinde 2015-2018 yılları arasında gerçekleştirilmek üzere 3 yıllık planlanan *Minik TEMA Yavru TEMA Projesi* kapsamında ise MEB'e bağlı okullarda Minik TEMA, Yavru TEMA ve Ortaokul TEMA Programları uygulanarak çevre konularında çocukları bilinçlendirmek; edindikleri bilgileri hayata geçirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Farkındalık yaratmak amacıyla hayata geçirilen bir diğer proje MEB ve Türk Japon Vakfı (TJV) işbirliği ile 2015- 2018 yılları arasında üç yıllık olarak planlanan *Afet Eğitimi Programı*'dır. Son olarak ulusal projeler kapsamında 2016 yılında başlatılan *Konya Ovası Projesi* ile bölgedeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda tarım ve çiftçilik konularında faaliyetler düzenlenmek suretiyle çocuklarda tarım konusunda farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir.

Diğer taraftan, *Uluslararası Fon Kaynaklı Projeler* kapsamında, *Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi*, *Su Elçileri Eğitim ve Farkındalık Artırma Teknik Destek Projesi*, *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* 2017 yılında yürürlükte olan projeler olmuştur.

*Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi* 2015 yılında başlatılmış olup 2017 yılında sona erdirilmesi planlanmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen projenin amacı Romanların/dezavantajlı bireylerin topluma entegrasyonunun kolaylaştırılması hedefiyle sosyal koruma alanındaki kurumların kapasitelerinin artırılması, mekanizmaların işleyişine destek verilmesi ve koordinasyonun sağlanması olarak belirtilmiştir.

*Su Elçileri Eğitim ve Farkındalık Artırma Teknik Destek Projesi* 2017 yılında gerçekleştirilmek üzere planlanmıştır. MEB, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü ve TRT işbirliğinde yürütülen projenin amacı Türkiye’de çevre koruma ve suyun sürdürülebilir kullanımına katkı sağlamak olup proje ile çevre koruma ve su kaynaklarının etkili ve makul olarak kullanılması ile ilgili farkındalık artırma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Projenin hedef kitlesi okul çağındaki çocuklar (okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul), genç bireyler ve öğretmenler olarak belirtilmiştir. Proje kapsamında dört ana bileşen tanımlanmıştır. Bunlar; (i)suyun etkili olarak kullanımı ile ilgili öğrencilerin ve kamunun tüm kesimlerinin eğitimler aracılığıyla farkındalıklarının artırılması, (ii) medya aracılığıyla çocuklar ve genç bireyler odaklı olarak kamunun genelinde suyun etkili kullanımı ile ilgili farkındalığın artırılması, (iii) tedarik desteği sağlanması (kiosklar, tabletler, GPS), (iv) projenin ikinci bölümü için proje tanımlama ve ihale dokümanlarının hazırlanmasıdır. Söz konusu bileşenler kapsamında planlanan faaliyetler detaylandırılmıştır.

*Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* 2017 yılında başlatılmış olup 2020 yılında sona erdirilmek üzere üç yıllık planlanmıştır. MEB ve UNICEF işbirliğinde yürütülen proje ile engeli olan çocukların erken çocukluktan 1. sınıfın sonuna kadarki süreçte kaliteli kapsayıcı eğitim yoluyla sosyal yaşama katılımlarına katkı sağlamak, uzun vadede istihdam edilmelerini, ekonomik

ve sosyal yaşama erişimlerini kolaylaştırmak hedeflenmektedir. Projenin hedef kitlesi toplamda 90 pilot okuldan yaklaşık 1180 çocuk (bunların 180’i engelli çocuklar olmak üzere) (3-7 yaş arası), 1180 aile/bakıcı ve 1000 eğitim personeli (erken çocukluk eğitimi ve 1. sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve rehberlik öğretmenleri) olarak belirlenmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sorumluluğunda yürütülen projeler gerek eğitim süreçlerini farklı değer ve kazanımlar ile desteklemesi gerekse farklı ihtiyaçlara yönelik farkındalık yaratması açısından önemli görülmektedir. Bu projelerin özellikle farklı resmi ve özel kurum ile kuruluşların işbirlikleri ile gerçekleştirilmesi eğitsel kazanımların yanı sıra çocukların iyi olma halinin önemsenerak ortak bir çabanın ortaya konduğunu göstermektedir. Sağlıklı beslenme, çevre bilinci, trafik gibi konular öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlarken, dezavantajlı grupların eğitime yönelik tamamlayıcı projeler, fırsat eşitsizliğinin kısmen de olsa giderilmesinde rol oynayabilecektir. 2017 yılında tamamlanması planlanan *Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi*, bu çocukların eğitime ve sosyal yaşama katılımlarının desteklenmesi noktasında önemli bir projedir. Bu bağlamda, sosyoekonomik farklılıkların ve bundan kaynaklı dezavantajlı öğrencilerin oldukça fazla olduğu Türkiye’de dezavantajlı öğrencilere yönelik daha fazla projenin sürdürülmesi ve yaygınlaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.



Türkiye’de dezavantajlı öğrencilere yönelik daha fazla projenin sürdürülmesi ve yaygınlaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

## KAYNAKÇA

- AÇEV ve ERG. (2017). *Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. İstanbul: ERG
- Başbakanlık Mevsimlik Tarım İşçileri Genelgesi, Resmi Gazete, Sayı: 30043 (2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170419.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170419.htm> adresinden erişildi.
- Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı- Çalışma Genel Müdürlüğü. (2017). *Çocuk işçiliği ulusal raporu*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. [https://www.csgeb.gov.tr/media/4755/cocuk\\_isciligi\\_rev\\_23032017.pdf](https://www.csgeb.gov.tr/media/4755/cocuk_isciligi_rev_23032017.pdf) adresinden erişildi.
- Kalkınma Bakanlığı. (2016). *2017- 2019 yılları orta vadeli program*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20\(2017-2019\).pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/722/Orta%20Vadeli%20Program%20(2017-2019).pdf) adresinden erişildi.
- Kalkınma Bakanlığı. (2017). *2018-2020 yeni orta vadeli program*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/OrtaVadeliProgramlar/Attachments/14/Orta%20Vadeli%20Program%202018-2020.pdf> adresinden erişildi.
- Kavak, Y. (2010). *2050’ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: TÜSİAD.
- MEB. (2009). *2010-2014 stratejik planı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/Str\\_yon\\_planlama\\_V2/MEBStratejikPlan.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2016). *2015-2019 stratejik planı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://goo.gl/gbLhRy> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). *2016 faaliyet raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_02/28172815\\_2016\\_FR\\_webde\\_yaymlanacak\\_kitap.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/28172815_2016_FR_webde_yaymlanacak_kitap.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf) adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2017). Erken çocukluk eğitimi ve bakımı: mevcut durum ve öneriler. <https://tedmem.org/yuvarlak-masa/turkiyede-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi-mevcut-durum-ve-oneriler> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2012). Çocuk işgücü anketi sonuçları. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> adresinden erişildi.







## BÖLÜM 6

# Ortaöğretim

Derya Şahin Ipek



tedmem





## I. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİNDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR YÖNETMELİK

### 2017'de Ne Oldu?

*Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* 26 Mart 2017 ve ardından 16 Eylül 2017 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a, 2017b). Yönetmelik'te gerçekleştirilen düzenleme ile öne çıkan değişiklikler özetlenerek bu başlık altında ele alınmıştır. 26 Mart 2017 tarihli değişiklik ve düzenlemelerin önemli bir kısmı mesleki ve teknik eğitime ilişkin olup 16 Eylül 2017 tarihli değişiklikler ve düzenlemeler genel ortaöğretimi ilgilendiren daha kapsamlı bir çerçevede sunmuştur. Bu nedenle bu başlık altında daha çok 16 Eylül 2017 tarihli değişiklik ve düzenlemelere yer verilmiştir.

Yönetmelik'te yeni eklenen veya daha önceden de yer alan *yüz yüze eğitim, destek eğitim odası, iş sağlığı ve güvenliği, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, kurum, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu, özel eğitim sınıfı* kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

Ders seçimlerine ilişkin Yönetmelik maddesinde, ders seçimlerinin okulun imkânlarına bağlı olarak veli, sınıf rehber öğretmeni ve rehberlik öğretmenin bilgisi dâhilinde öğrenci tarafından şubat ayında yapılmasına ilişkin tarih belirtilmiş, seçimin e-Okul sistemine işlenmesi ve Kitap Seçim Modülüne kitap ihtiyaç sayısının girilmesi ibareleri eklenmiştir.

Ortaöğretime geçiş esasları kapsamında Yönetmelik'te yer alan "Yetenek sınav puanı ve yerleştirmeye esas puan kullanılarak öğrenci alan güzel sanatlar liseleri, spor liselerine öğrenci alımı ve kayıt işlemleri Bakanlıkça belirlenen usul ve esaslara göre yapılır." ifadesi *klasik sanatlar ve musiki, görsel sanatlar ve spor programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerini* kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca açık öğretim kurumlarının yer aldığı madde hükümlerine, açık öğretim imam hatip liseleri de dâhil edilmiştir.

Öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonuna ilişkin düzenlemeler içeren madde kapsamında Yönetmelik'te değişikliklere gidilmiştir. Bu çerçevede, "Komisyon gerçekleştireceği nakil ve yerleştirmelerde; öğrencinin ikametgâh ve başarı durumu ile yerleştirileceği okulun yerleştirmeye esas puanını da dikkate alır." ifadesine yer verilmiştir. İlgili maddeye güzel sanatlar liselerine uluslararası yarışmalarda ilk üç dereceye girenlerin; spor liselerine ise millî sporcu unvanını kazanmış ortaöğretim kurumlarının 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin bu durumlarını belgelendirmeleri kaydıyla yetenek komisyonu kurulmadan ilgili okul öğretmenlerince yapılacak değerlendirme sonucunda -boş kontenjan bulunan okullara her sınıf bazında ikişer kontenjan kullanılarak-nakillerinin yapılması düzenlemesi eklenmiştir. Yine öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonuna ilişkin düzenlemeler kapsamında "Fen, sosyal bilimler ve spor liselerinde hazırlık sınıfı ve 9. sınıfa her yıl alınacak öğrenci sayısı 5 şubeyi, güzel sanatlar liselerinde ise her bir alana alınacak öğrenci sayısı 2'şer şubeyi geçemez." ifadesindeki okul türlerine "*özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları*" eklenmiştir.

*Öğrenci devamsızlığına* ilişkin Yönetmelik'te yer alan maddelere geç kalma ile ilgili ifade eklenerek düzenleme yapılmıştır. Buna göre, ilk derse 5 defa geç kalan öğrenci yarım gün devamsızlık yapmış sayılacak ve bu sürenin dışındaki geç gelmeler devamsızlıktan sayılacaktır.

Yönetmelik'te, öğrenci başarısının değerlendirilmesi bölümü kapsamında ölçme ve değerlendirmenin genel esaslarına ilişkin maddelerde düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre, daha önce “Öğrencilerin başarısı; öğretim programı öğrenme kazanımları esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler ile işletmelerde beceri eğitiminde alınan puanlara göre tespit edilir.” şeklinde Yönetmelik'te yer alan ifadeye *stajda alınan puanlar* da eklenmiştir. Dolayısıyla bu düzenleme ile staj çalışmaları da notla değerlendirilecektir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddeler kapsamında “*yazılı sınavlar*” ifadesi yerine sadece sınavlar ifadesi kullanılarak sınavların yazılı olması sınırlandırması kaldırılmıştır.

Yönetmelik'te haftalık ders programının hazırlanmasına ilişkin madde yeniden düzenlenerek, kadın öğretmenlerin süt izni süreleri de dikkate alınacak şekilde ders programlarının oluşturulması hükmüne yer verilmiştir.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde mesleki ve teknik eğitim ile ilgili gerçekleştirilen değişiklik ve düzenlemeler *Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi*, özel eğitim ile gerçekleştirilen değişiklik ve düzenlemeler ise *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri* bölümlerinde detaylı olarak ele alınmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Yönetmelik'te güzel sanatlar liselerine uluslararası yarışmalarda ilk üç dereceye girenlerin, spor liselerine ise millî sporcu unvanını kazanmış öğrencilerin yetenek komisyonu kurulmadan boş kontenjan bulunan okullara her sınıf bazında ikiye kontenjan kullanılarak nakillerinin yapılması düzenlemesi öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitim yolağında yer almalarının desteklenmesi anlamında oldukça önemlidir.

Yönetmelik'te ayrıca öğrenci başarısının değerlendirilmesi bölümü kapsamında ölçme ve değerlendirmenin genel esaslarına ilişkin maddelerde düzenlemeye gidilerek stajda alınan puanlar da yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projelerin yanı sıra değerlendirme sürecinin bir unsuru olarak eklenmiştir. Bu düzenleme staj çalışmalarında öğrenme sürecinin daha sistematik bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesine, ayrıca öğrencilerde staj çalışmalarına ilişkin daha güçlü bir motivasyon oluşturmaya imkân sağlayabilecektir.

Diğer taraftan, Yönetmelik'te devamsızlıklarla ilgili olarak “her 5 defa geç kalmanın yarım gün devamsızlıktan sayılmasına” ilişkin ifadenin eklenmesi öne çıkan değişikliklerden biri olmuştur. Devamsızlık sorunu bütün eğitim kademeleri için Türkiye'de eğitimin önemli sorunlarından biri olarak sıklıkla gündeme gelmekte, bu konuda önlem alınmasına ilişkin ifadeler üst politika belgelerinde yer almaktadır. Yine bunlara örnek olarak 2017 yılında MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından okullara yazı gönderilmiştir. Yazıda Yönetmelik'teki ilgili maddeye vurgu yapılmış ve devamsızlık yapan öğrencilerle ilgili tedbir alınması istenerek bundan il, ilçe ve okul yöneticilerinin sorumlu olduğu belirtilmiştir. Devamsızlıkların öğrenciye ve ailesine belirli aralıklarla ve çeşitli yollarla bildirilmesi talimatı verilmiştir. Son olarak yazıda 12. Sınıf öğrencilerinin devamsızlıkları

konusunda “öğrenci velilerin yıl sonunda devamsızlıklara yönelik tolerans beklentisine girmemeleri için bilgilendirmelerin yapılması” istenmiştir. Ancak yalnızca birkaç ay öncesinde yine MEB tarafından illere gönderilen yazıda “2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlı olmak üzere, derslerinde başarılı olmalarına rağmen özürlü-özürsüz toplam devamsızlık süresini aşan; ancak yükseköğretime devam etmeye hak kazanma durumunda olan son sınıf öğrencileri ile velilerden gelen talep üzerine bu öğrenciler, devamlı öğrenciler gibi işleme tabi tutularak başarılı sayılacak.” ifadesine yer verilmiştir. Bu haber medya kaynaklarında “öğrencilere müjde” gibi başlıklarla yer bulmuştur. Dolayısıyla bu ve bunun gibi tedbirler ile “öğrencinin okula devamının sağlanması” konusunda ne kadar aşama kat edilebileceği mevcut çalışmaların sonuçları da göz önünde bulundurularak yeniden değerlendirilmelidir. Ayrıca, Bakanlığın tutarsızlık olarak algılanabilecek söylem ve uygulamalardan kaçınması önem taşımaktadır.



Öğrencilerin okula devamlarını sağlamak üzere geliştirilen yaptırımlara ilişkin düzenlemeler buna sebep olan unsurları ortadan kaldırmadığı gibi, cezalandırmak suretiyle öğrenci eğitim ilişkisini daha da zedelemektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminde disiplin ve ceza konusundaki genel tutumun yeniden gözden geçirilmesine ve önleyici rehberlik hizmetleri odağında nedensel analizlerin yapıldığı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

## II. ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE HAFTALIK DERS ÇİZELGELERİ

### 2017’de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ocak 2017’de taslak öğretim programları<sup>1</sup> askıya çıkarılarak kamuoyunun görüş ve önerilerine sunulmuştur. Öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerin ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Tebliğler Dergisi’nin Haziran sayısında 2017-2018 eğitim öğretim yılına ilişkin liselerde uygulanacak olan yeni ders saati çizelgelerine yer verilmiştir.

Buna göre Anadolu, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor, Anadolu imam hatip, uluslararası Anadolu imam hatip ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri haftalık ders çizelgelerinin, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren hazırlık ve 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanacağı açıklanmıştır. Dolayısıyla yeni düzenlemeler 2017-2018 eğitim öğretim yılında 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerini etkilemeyecektir.

Liselerde Uygulanacak Haftalık Ders Çizelgelerinde gerçekleştirilen değişikliklerden öne çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

- Çizelgeye göre ortaöğretim kurumlarında zorunlu dersler kapsamında yer alan ve haftada 1 saat olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor, mesleki teknik ve imam hatip liselerinde bütün sınıf düzeylerinde haftada 2 saate çıkarılmıştır.
- Anadolu liselerinde ve mesleki ve teknik liselerde 9. ve 10. sınıflarda haftada 3 saat olan Biyoloji dersi haftada 2 saate düşürülmüştür.

<sup>1</sup> Yenilenen öğretim programlarına ilişkin genel hususlar “Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar” bölümünde ele alınmıştır.

- Anadolu, fen ile mesleki ve teknik liselerde Görsel Sanatlar/Müzik dersinin saati 1'den 2'ye çıkarılmıştır.
- Anadolu liselerinde 9. sınıftaki birinci yabancı dil ders saati ise haftada 6'dan 4'e indirilmiştir. Meslek liselerinde ise birinci yabancı dilde yapılan düzenlemeyle 9. sınıfta bir saatlik azalma ile 5 saat olarak düzenlenmiştir.
- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 11. sınıftan 12. sınıfa alınarak, haftalık ders saati 2 saat olarak muhafaza edilmiştir.
- Fen, Anadolu ve mesleki ve teknik liselerinde sadece 11. sınıfta olan Felsefe dersi artık 10. sınıfta da haftada 2 saat olarak düzenlenmiş, toplamda felsefe dersinde 2 ders saati artış sağlanmıştır.
- Anadolu ve fen liselerinde 9. ve 10. sınıfta olan Tarih dersi 11. sınıfta da haftada 2 saat olarak düzenlenmiş, tarih dersinde de 2 ders saati artış sağlanmış, 12. sınıfta okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi ise haftalık 4 ders saati olarak seçmeli dersler arasında yer alırken yeni düzenlemede 2 ders saati veya 4 ders saati şeklinde alınabilecek şekilde iki seçenek oluşturulmuştur.
- Fen liselerine yeni gelen Bilgisayar Bilimi dersi 9. ve 10. sınıfta haftada 2 saat olarak düzenlenmiştir. Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü dersi birleştirilerek 9. sınıfa alınmıştır.
- Çizelgelerde seçmeli derslerde de düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre, Anadolu liselerinde seçmeli dersler arasına Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi, İslam Kültür ve Medeniyet Tarihi, Matematik Tarihi ve Uygulamaları, Fen Bilimleri Tarihi ve Uygulamaları dersi eklenmiştir.
- Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liselerinde hazırlık sınıfında Bilgisayar Bilimi dersi zorunlu olmuştur.

Bu düzenlemelere ek olarak, "Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinin öğretim programları

ve ders çizelgelerinden Alkollü İçki ve Kokteyl Hazırlama dersinin çıkarılması" talebi Bakanlık tarafından onaylanarak bu ders çizelgeden çıkarılmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Türkiye'de derslere ayrılan haftalık öğretim süreleri çok sık müdahale edilen bir alan olarak gündeme gelmektedir. Ancak, öğretim sürelerine ilişkin yapılan değişikliklerin öğrenme çıktılarını ve insan kaynağı ihtiyacını uzun dönemde önemli ölçüde etkileyeceği dikkate alınarak planlamaya gidilmelidir. Her bir ders için öğretim süreleri belirlenirken sistemdeki uygulamalar izlenerek veri elde edilmesi ve kararların bütünsel bir kurguyu destekleyecek şekilde verilmesi gerekmektedir. Aksi halde, değişiklikleri kısa bir süre içinde yeni değişiklikler izlemekte ve bu değişiklikler tutarlı bir görüntü ortaya koymamaktadır. Bununla birlikte, çizelgede herhangi bir dersin haftalık öğretim süresinin 1 ders saati artırılması veya azaltılması doğrudan öğretmenin ihtiyacını etkilemektedir. Dolayısıyla insan kaynağı konusu ders saatleri değiştirilirken öncelikli olarak ele alınması gereken konuların başında gelmektedir.



Haftalık ders çizelgesinde herhangi bir dersin haftalık öğretim süresinin 1 ders saati artırılması veya azaltılması doğrudan öğretmenin ihtiyacını etkilemektedir.

Diğer taraftan, gerçekleştirilen bazı değişiklikler kamuoyunda tartışmalara sebep olmuştur. Örneğin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu ders olarak sistemde yer alması hala bir tartışma konusu iken Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor, mesleki teknik ve imam hatip liselerinde *bütün sınıf düzeylerinde* haftada 1 saatten 2 saate çıkarılması bu kararın



gerekçesinin sorgulanmasına sebep olmuştur. Kuşkusuz bu durum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine ilişkin önemli bir ihtiyacı gündeme getirecektir. Bununla birlikte, Anadolu liselerinde ve mesleki ve teknik liselerde 9. ve 10. sınıflarda haftada 3 ders saati olan Biyoloji dersinin haftada 2 saate düşürülmesi öğretim içeriği, programın yoğunluğu ve öğretmenlerin norm fazlası olacağı gibi sebeplerle eğitimci ve öğretmenlerin itirazlarına sebep olmuştur. Sonuç olarak, bu gibi düzenlemeler beraberinde getirdiği kritik sonuçlar göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.

### III. AÇIK ÖĞRETİM LİSELERİ

#### 2017'de Ne Oldu?

Ortaöğretim kademesinde bulunan öğrencilerle ilgili olarak açık öğretim liseleri önemli bir konu olarak sistemde varlık göstermektedir. Tablo 6.1'de görüldüğü üzere açık öğretim liselerine devam eden toplam öğrenci sayısı 1 milyon 554 bin 938 olup bu sayı ortaöğretim kademesindeki toplam öğrenci sayısının %27'sini oluşturmaktadır.

TABLO 6.1

#### 2016-2017 Ortaöğretim Öğrenci İstatistikleri

Eğitim kademesi	Kadın	Erkek	Toplam
Ortaöğretim (Genel+ Mesleki+ İmam Hatip)	2.723.948	3.126.022	5.849.970
Ortaöğretim (Resmi)	1.841.749	1.938.803	3.780.552
Ortaöğretim (Özel)	229.387	285.093	514.480
Açık Öğretim Lisesi (Toplam)	652.812	902.126	1.554.938
Mesleki Açık Öğretim Lisesi	73.466	146.026	219.492
Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi	87.085	51.717	138.802

Kaynak: Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017

Açık öğretim lisesine kayıtlı öğrenci sayısının yıllar içindeki değişimini görmek için 2011-2012 eğitim öğretim yılı ile 2016-2017 eğitim öğretim yıllarındaki öğrenci sayıları karşılaştırılarak 5 yıldaki değişimin ortaya konulması amaçlanmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında açık öğretim lisesinde kayıtlı olan toplam öğrenci sayısı 940 bin 268 iken 2016-2017 eğitim öğretim yılında bu sayı 1 milyon 554 bin 938 olmuştur. Dolayısıyla son 5 yılda açık öğretim lisesine kayıtlı öğrenci sayısında yaklaşık %65 oranında bir artış kaydedilmiştir.



Son 5 yılda açık öğretim lisesine kayıtlı öğrenci sayısında yaklaşık %65 oranında bir artış kaydedilmiştir.

2017 yılında açık öğretim liselerine ilişkin mesleki eğitim merkezi öğrencilerine yönelik bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde gerçekleştirilen değişiklik ile mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin açık öğretim liselerine kayıt olmaları halinde yüz yüze dersleri almalarına gerek olmayacağı ifade edilmiş ve bu öğrenciler teorik eğitimlerini tamamlamak üzere, diğer bir alternatif olarak, açık öğretim liselerine yönlendirilmiştir.

Açık öğretim liselerine ilişkin yapısal bir düzenleme ise, mesleki açık öğretim lisesi bünyesinde program olarak devam eden imam hatip programının, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılından itibaren, bağımsız okul olarak hizmet vermek üzere, açık öğretim imam hatip lisesi adıyla kurulmasıdır.



2017-2018 eğitim öğretim yılında, TEOG tercihleri sonrası tercih ettiği okullara yerleşmeyen veya kendisinden bilgi alınamayan, tercih prosedürü dışında kalan yaklaşık 84 bin öğrencinin Bakanlık bünyesinde açık öğretim lisesine kaydı yapılmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında, TEOG tercihleri sonrası tercih ettiği okullara yerleşmeyen veya kendisinden bilgi alınamayan, tercih prosedürü dışında kalan yaklaşık 84 bin öğrencinin Bakanlık bünyesinde açık öğretim lisesine kaydı yapılmıştır. Bununla birlikte, Bakanlık tarafından tercih yapmadığı için açık öğretime kaydedilen çocuklar için 81 ilde komisyon kurulduğu duyurulmuştur. Komisyona zorunlu olarak açık liseye yönlendirilmeyen öğrencilere ulaşılması ve bu öğrencilerin örgün eğitime geçişlerinin sağlanması talimatı verildiği ifade edilmiştir. Nakil süreçleri eylül ayı ortasına kadar devam edecek şekilde düzenlenmiştir. Nakil başvurularında öğrencilerin üç tercih hakkı bulunurken yerleştirmeler yılsonu başarı puanına göre yapılmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılı için, nakil süreci sonunda açık öğretimden örgün eğitime geçiş yapan öğrenci sayısı ve TEOG sürecinin ardından yerleştirmeler sonrasında okullarda ne kadar boş kontenjan kaldığına ilişkin verilere erişilememiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Türkiye’de açık öğretim liselerinde kayıtlı öğrenci sayısındaki artış, ortaöğretimde kapasite ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun yönlendirmelerle ilgili eksikliklerin bir sonucu olarak giderek büyüyen ve eğitimin niteliğini tehdit eden bir sorun haline gelmektedir. Ortaöğretim kademesi zorunlu olmasına rağmen, her 4 öğrenciden 1’inin (yaklaşık %27) açık öğretim lisesine kayıtlı olmasının sebepleri ve olası sonuçları iyi analiz edilmelidir.



Ortaöğretim kademesi zorunlu olmasına rağmen, her 4 öğrenciden 1’i (yaklaşık %27) açık öğretim lisesine kayıtlıdır.

2012 yılında 4+4+4 düzenlemesine geçilmesiyle ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve okul binalarının ve kontenjanların yeterliliği gibi hususlardaki sıkıntıların devam ediyor olması, yoksul ailelerin çocuklarının eğitim masraflarını karşılamakta zorlanması, okul türlerinin ve kontenjanlarının öğrencilerin tercihlerine uygun olarak dağılmaması gibi hususlar açık öğretim lisesine devam eden öğrenci sayısındaki artışın en önemli sebepleri arasında görülmektedir. Mevcut durum daha yakından incelendiğinde, lise eğitimi zorunlu olmasına rağmen, liseye geçiş sisteminin bir parçası olarak sınırlı kontenjanlar dâhilinde öğrenci alınması ve genel akademik liselere yerleşemeyen öğrencilerin meslek lisesi ve imam hatip liselerinden birini tercih etmek zorunda kalmalarının öğrencilerin açık öğretim lisesine yönlendirmelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla meslek liselerini ve imam hatip liselerini tercih etmeyen öğrenciler zorunlu olarak açık öğretim liselerine yerleşmektedir.

Türkiye’de örgün eğitim dışına çıkan öğrenci oranlarını azaltmaya yönelik kapsamlı bir müdahale programının bulunduğunu söylemek güçtür. Dahası öğrencilerin açık öğretim liselerine kayıt yaptırılmalarını destekleyen bir mekanizma işlemektedir. Öyle ki liseye geçiş sisteminde tercihinin yerleşemeyen veya tercih yapmayan öğrenciler otomatik olarak açık öğretim liselerine kaydedilmekte ve sonrasında nakil süreçlerinde örgün eğitime yeniden dönüşleri beklenmektedir. Dahası çıraklık eğitiminin örgün eğitim kapsamına alınmasının ardından, öğrencilerin açık öğretim yolu ile teorik derslerini tamamlamalarına imkân sağlanarak örgün eğitimin doğal bir alternatifi olarak açık öğretimin sistemdeki rolü güçlendirilmiştir. *MEB 2017 Yılı Bütçe Sunuş Raporu*’nda açık öğretim okullarına devam eden vatandaşlar için 81 olan sınav merkezi sayısının 770’e çıkarıldığı ve böylece bu hizmetin vatandaşın en kolay ulaşabileceği hale getirildiği ifade edilmiştir. Bu durum açık öğretim sisteminin yaygınlaştırılması ve daha fazla öğrenciye hizmet vermek üzere güçlendirilmesi ile artan öğrenci oranlarının bir sonucudur. Bu noktada devlet politikalarında açık öğretim sisteminin istisnai durumlar ve olanaksızlıklar söz konusu olduğunda gündeme gelebilecek bir uygulama olarak ele alınması gerekirken, örgün eğitimin “bir parçası” gibi görüldüğü söylenebilir.



Açık öğretim sistemi istisnai durumlarda gündeme gelebilecek bir uygulama olması gerekirken, örgün eğitimin “bir parçası” gibi görülmektedir.

Öte yandan, açık öğretim liselerine devam ederek akranları ile birlikte eğitim alma olanağından yoksun kalan gençlerin eğitim deneyimlerine ilişkin veri ve araştırmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, MEB tarafından yayımlanan örgün eğitim istatistiklerinde açık öğretim lisesi öğrencilerine dair verilerde yaş ayrımı bulunmamakta, dolayısıyla açık öğretim lisesine devam eden ortaöğretim çağındaki öğrenci sayısı bilinmemektedir.

Açık öğretim lisesi öğrencilerinin daha sonraki eğitim ve çalışma yaşamlarında diğer liselere devam eden akranlarından daha dezavantajlı olduğu bilinmektedir. Örgün eğitime devam etmelerinin önünde farklı engeller bulunan ve sosyal yaşamlarının getirdiği dezavantajlardan kaynaklanan engeller ile örgün eğitimin dışına çıkan gençlerin yaşadığı sorunlar okul dışında bir yaşam ile katlanmaktadır. Nitekim örgün eğitim dışına çıkanlar arasında erken evliliklerin ve çocuk işçiliğinin daha yaygın olduğu, bu durumun karşılıklı bir sebep sonuç ilişkisinde birbirine zemin hazırladığı bilinmektedir. Açık öğretim liselerinde öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği ve temel becerileri kazanmaları noktasındaki yeterliliği tartışmalarının yanı sıra, öğrencilerin sosyal yaşama katılma ve akranlarıyla ve öğretmenleriyle okul ekosisteminde paylaştıklarının getirdiği gelişimsel katkıları da edinmemeleri söz konusudur. Açık öğretim liselerine devam eden öğrencilerin önemli bir kısmının sosyoekonomik sebepleri (aileye ekonomik destek, sosyal yaşamda karşılaştığı engeller) olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu bireyleri toplumda daha dezavantajlı bir grupta olmaya iten açık öğretim modelinin eğitim sistemindeki rolünün yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, örgün eğitimin dışına çıkan öğrenci oranlarının yüksekliği ile eğitimi terk eden birey oranlarının yüksekliği arasında benzer koşulların doğurduğu bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Öyle ki EUROSTAT (Avrupa İstatistik Ofisi) 2017 verilerine göre 18-24 yaş aralığında bulunan genç bireylerde eğitimi terk edenlerin oranı Türkiye’de %36 ile diğer ülkelere kıyasla önemli bir farkla en yüksek orana karşılık gelmektedir. Bu veriler Türkiye’de genç nüfusun genel yeterliklerini kazandığı eğitim düzeylerine ilişkin dikkatle incelenmesi gereken uyarılar barındırmaktadır.

## IV. ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ PROJELERİ

### 2017’de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında çeşitli projeler yürütülmüş olup öne çıkan projelerin ayrıntılarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında çalışmalarına başlandığı duyurulan projelerden biri Türkiye’de her ilde Eğitim Tarihi Müzesi Kurulması Projesi olmuştur. Buna göre, MEB tarafından 81 ilde bulunan tarihi liselerde, geçmiş yıllara ait ders kitapları ve eğitim materyalleri, tarihi doküman, yayın, kitap, dergi, rehber, broşür, katalog, fotoğraf ve video filmlerin yer alacağı Eğitim Tarihi Müzeleri kurulması planlanmaktadır. Proje kapsamında Bakanlık tarafından her ilde bir tarihi lise tespit edilerek, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Müzeleri Yönetmeliği kapsamında, Eğitim Tarihi Müzesi kurulması amaçlanmaktadır.

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne başlatılan çalışmalar çerçevesinde, illerde eğitim tarihi açısından arşiv değeri taşıyan, evrak, doküman, yayın, kitap, dergi, rehber, broşür, eğitim materyalleri ile objelerin il ve ilçe düzeyinde

tespitlerinin yapılarak, envanter kayıtlarının oluşturulmasına başlandığı duyurulmuştur. Söz konusu müzelerin eğitim öğretim yılı boyunca öğrenci ve öğretmenlerin ziyaretine açılması, il zümre başkanlar kurulunda belirlenen bazı ünite ve derslerin bu müzelerde işlenmesi ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler için yaratıcı drama ve müze eğitimi seminerlerinin düzenlenmesi de planlar dâhilinde yer almıştır. Proje kapsamında belirlenen 59 Anadolu lisesi, 13 mesleki ve teknik Anadolu lisesi, üç fen lisesi, iki sosyal bilimler lisesinin müzelere ev sahipliği yapması ve dört müzenin de farklı binalarda kurulması planlanmaktadır.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yürütülmekte olan bir diğer proje 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Ortaöğretime Uyum Programıdır. Program ile, *ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretime başlayan hazırlık ve 9 uncu sınıf öğrencileri ile pansiyonda kalan öğrencilerin; öğrenim görecekleri okul hakkında bilgilendirilmesi, akademik ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğrencilere yeni girdikleri eğitim ortamına kısa sürede uyum sağlamalarına katkıda bulunacak becerilerin kazandırılması ve koruyucu bir eğitim ortamının oluşturulmasının amaçlandığı* ifade edilmiştir. Bu doğrultuda MEB ve UNICEF işbirliğinde *Ortaöğretime Uyum Programı Uygulama Kılavuzu* oluşturulmuştur.

Ortaöğretime Uyum Programı’nın okullarda; okul yöneticileri ve rehber öğretmeni koordinasyonunda, hazırlık, 9. sınıf rehber öğretmenleri ve belletici öğretmenler tarafından, branş öğretmenlerinin de desteği ile eğitim öğretim yılı başlangıcında uygulanması planlanmıştır. Program kapsamında, uygulamaya başlamadan önce okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından izlenmek üzere, *Ortaöğretime Uyum Programı Tanıtım Videosu*, Uygulamaya İlişkin Uyum Etkinliklerinin yanı sıra Mevzuat ile *Gençlerde Hijyen ve Cilt Sağlığı, Beslenme ve İlk Yardım El Kitabı* hazırlanmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında çalışmalarına başlanan her ilde *Eğitim Tarihi Müzesi Projesi* Türkiye'nin eğitim tarihine ilişkin arşivin düzenlenmesi, topluma sunulması ve sürecin nasıl şekillendiğinin izlenebilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu müzelerin yaşayan mekânlar olarak okulların, öğrenci ve öğretmenlerin seminer ve derslerini yürütebilmelerine imkân verecek şekilde kurgulanması, zengin bir eğitim ortamı sağlayacak ve eğitim paydaşlarının söz konusu müzelere olan ilgisini canlı tutabilecektir.

Diğer taraftan, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen projeler kapsamında örgün eğitimin dışına çıkan gençler ve buna sebep olan unsurlarla ilgili çalışılması bu sorunun daha öncelikli ele alınmasına katkı sağlayabilecektir. Bu konuya ilişkin proje ve çalışmalar geçtiğimiz yıllarda sürdürülmüş olmakla birlikte ortaöğretimdeki okul terki ve devamsızlıklarla ilgili problemlerin sistemin birincil problemleri olarak varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

## KAYNAKÇA

- EUROSTAT. (2017). Eğitimi terk eden birey oranları. <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*, 80(2723), 1548-1572.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 30019 (2017a). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160805-3.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 30182 (2017b) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm> adresinden erişildi.







## BÖLÜM 7

# Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi

Derya Şahin İpek



tedmem





## I. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ'NDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİME İLİŞKİN DÜZENLEMELER

### 2017'de Ne Oldu?

Çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması amacıyla 2016 yılında çeşitli kanunlarda<sup>1</sup> düzenlemeler yapılarak mesleki ve teknik eğitime ilişkin değişikliklerin yasal zemini hazırlanmıştı. Böylece, çıraklık eğitimi zorunlu ortaöğretim kapsamına alınmış ve mesleki eğitim merkezleri bünyesinde kalfalık ve ustalık eğitiminin sağlandığı programlar olarak yapılandırılmıştı. İlgili kanunlarda yapılan değişiklikler doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitime ilişkin birçok önemli düzenlemeyi içeren 26 Mart 2017 ve ardından 16 Eylül 2017 tarihli *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a/2017b). Yönetmelik'te gerçekleştirilen düzenlemeler ile öne çıkan değişiklikler, özetlenerek bu başlık altında ele alınmıştır.



Yönetmelik'te öğrenci tanımı mesleki eğitim merkezi öğrencilerini kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş, mesleki eğitim merkezleri ise örgün eğitimin bir parçası olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasına alınmıştır.

### Teorik ve Uygulama Eğitiminin Düzenlenmesi

Yönetmelik'te, mesleki eğitim merkezlerinde gerçekleştirilecek olan teori ve uygulama eğitimlerinin genel çerçevesine ilişkin düzenlemeler yer almıştır. Buna göre, mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık programlarının teori ve uygulama eğitimlerinin birlikte yürütülerek uygulanması planlanmıştır. Ders yılı süresinin 36 hafta olarak belirlendiği mesleki eğitim merkezlerinde teorik eğitim, *haftada en az bir, en fazla iki* gün olacak şekilde düzenlenmiştir. Ancak teorik eğitimin süresi Bakanlıkça uygulanan proje ve protokoller kapsamındaki programlarda değişiklik gösterebilecektir.

Mesleki eğitim merkezi öğrencileri uygun şartlar sağlanarak 9. sınıf teorik alan derslerini mesleki eğitim merkezlerinde veya işletmelerin eğitim birimlerinde alabilecektir. İşletmelerle sözleşmeleri olan bu öğrencilerin, ücretli ve ücretsiz izin süreleri dışında, öğretim yılı boyunca işletmede mesleki eğitime devam etmeleri beklenmektedir. Bunun yanı sıra, mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin teorik eğitimlerini yoğunlaştırılmış bir şekilde alabilmelerine ilişkin düzenlemeye yer verilmiştir. Diğer taraftan, mesleki eğitim merkezine kayıt yaptıran öğrencilerin açık öğretim lisesine de kayıt yaptırabilmesini sağlayacak düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.



Öğrencinin mesleki eğitim merkezinde karşılığı olan derslere yüz yüze devam zorunluluğu bulunmayacaktır ve açık öğretim lisesinde teorik eğitimini tamamlaması mümkün olabilecektir.

<sup>1</sup> 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu

Öğrencilerin aldıkları eğitimin bir parçası olan sosyal etkinliklere katılım konusunda da düzenlemelere yer verilmiştir. Buna göre mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin işletmede mesleki eğitim gördükleri günlerde yapılan sosyal etkinliklere katılabilmeleri için, işletmelerle işbirliği yapılmasına dair mevzuat altyapısı hazırlanmıştır.

Yönetmelik'te, mesleki eğitim merkezlerinde devamsızlık sürelerine ilişkin düzenlemeler yer almıştır. Öncesinde devamsızlık süresini aşan ve öğrenim hakkı bulunmayan öğrencilerin okulla ilişkisi kesilerek açık öğretim lisesine veya mesleki açık öğretim lisesine gönderilmeleri yer alıyordu; yapılan değişiklikle bunlara ek olarak öğrencilerin mesleki eğitim merkezlerine de kayıt yapabilmeleri sağlanmıştır.

Bununla birlikte, Yönetmelik'te mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin teorik derslere özürlü ve özürsüz devamsızlık süresinin ders yılı içerisinde devam etmesi gereken sürenin *altıda birinden*, işletmede mesleki eğitimde ise 3308 sayılı Kanun hükümlerine göre kullanabileceği ücretli ve ücretsiz izin toplamından fazla olamayacağı kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda, *“toplam devamsızlık süresinin 60 güne çıkabildiği durumlarda teorik derslere devamsızlık süresi teorik ders süresinin üçte birini geçemez”* ibaresine yer verilmiştir. Telif programları ile tamamlayıcı eğitim programına devam zorunluluğu bulunması ve öğrencilerin telif programına ve tamamlayıcı eğitim programına ait özürlü özürsüz toplam ders saatinin en az altıda biri kadar devamsızlık yapmaları halinde ise, puanları ne olursa olsun başarısız sayılmaları, söz konusu Yönetmelik'le düzenlenmiştir.

### **Kayıt Şartlarında Esneklik**

Yönetmelik'te yer verilen bir diğer düzenleme konusu, mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin kayıt olma şartlarına ilişkindir. Önceki düzenlemede ortaöğretim kurumlarına kayıt şartlarında *'18 yaşını bitirmemiş olmak'* ve *'evli olmamak'* hükümleri uygulanmaktaydı. Yönetmelik'te yer verilen yeni düzenleme ile 18 yaşın üzerinde olan veya evli olan kişilerin de bu merkezlerde öğrenim görerek lise mezunu olabilmeleri sağlanmıştır.



**18 yaşın üzerinde olan veya evli olan kişiler de mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim görerek ortaöğretimlerini tamamlayabilecektir.**

### **Sigorta, Ücret, Yasal Haklar Konularına İlişkin Düzenlemeler**

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde mesleki ve teknik eğitim kapsamında öğrenim gören öğrencilerin sigorta işlemlerine ilişkin olarak kapsam ve planlama konularında düzenlemeler yer almıştır. Buna göre, ilgili kanunlarda<sup>2</sup> değişiklik yapılarak kalfalık ve ustalık eğitimine devam eden öğrenciler ile işletmelerde mesleki eğitim gören öğrenciler hakkında iş kazası ve meslek hastalığı ile hastalık sigortası; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında staja tabi tutulan, tamamlayıcı eğitim ya da alan eğitimi gören öğrenciler hakkında ise iş kazası ve meslek hastalığı sigortası hükümleri uygulanmasına yönelik düzenleme yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin sigorta primlerinin asgari ücretin yüzde ellisi üzerinden, Bakanlık bütçesine konulan ödenekten karşılanacağı bildirilmiştir.

<sup>2</sup> 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu



Bununla birlikte, işletmenin mesleki eğitim, staj veya tamamlayıcı eğitim gören öğrenci ile arasında 3308 sayılı *Mesleki Eğitim Kanunu*'nda belirtilen miktardan az olmamak üzere ödenecek ücret tutarı, ücret artışı ve diğer olanakları kapsayan eğitim sözleşmesi imzalamasına yer verilmiştir.

İşletmelerde staj yapan öğrenciye maaş uygulaması düzenlemesinin ardından 1 milyon 165 bin 644 öğrencinin staj başvurusu yaptığı, Bakanlık yetkililerince açıklanmıştır. Staj uygulaması kapsamındaki öğrenciler için altı ayda toplam 196 milyon TL maaş ödemesi ve 86 milyon TL de sağlık sigorta primi ödemesi yapıldığı belirtilmiştir. Mesleki teknik Anadolu liselerinde toplamda 1.9 milyon öğrenci eğitim görürken, staj kapsamına giren öğrencilerin tamamına yakınının yeni uygulamadan yararlandığı açıklanmıştır. *Mesleki Eğitim Kanunu* ve bu doğrultuda yapılan yönetmelik düzenlemesiyle, staj karşılığında bir öğrenci için asgari ücretin net tutarının yüzde 30'u (421 TL) en düşük maaş olarak belirlenmiş ve bu ücretin üçte ikisinin Bakanlık tarafından ödeneceği kaydedilmiştir.



**Staj yapan bir öğrenci için asgari ücretin net tutarının yüzde 30'u (421 TL) en düşük maaş olarak belirlenmiştir.**

### ***Alanlar/Programlar ve Okullar Arası Geçiş İmkânlarına Yönelik Düzenlemeler***

Yönetmelik'te, ortaöğretim kurumları arasında ve açık öğretim liselerinden örgün ortaöğretim kurumlarına nakil ve geçişlere ilişkin ayrıntılı düzenlemelere yer verilmiştir. Bu düzenlemelerde *mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin nakilleri* konusunda, alan/dal bulunması ve naklen gidilmek istenilen yerleşim biriminde bir işletme ile sözleşme imzalamak kaydıyla, zamana bakılmaksızın öğrenci

naklinin sağlanacağı belirtilmiştir. Ayrıca, mesleki eğitim merkezlerinde 9. sınıfın birinci dönemi sonuna kadar alan, 10. sınıfın birinci dönemi sonuna kadar da aynı alan içinde dal değişikliği yapılabilmektedir.

*Diğer okul türlerinden mesleki eğitim merkezlerine nakil ve geçişler*, okul türüne bakılmaksızın her sınıf seviyesinde mümkün olabilecektir. Bununla birlikte, daha önce mesleki ve teknik eğitim almamış olan ve farklı bir alanda mesleki eğitim almak isteyen öğrencilerin alan seçimi için, 9. sınıfın birinci dönemi sonuna kadar nakil ve geçiş yapmış olması gerekmektedir. Daha önce mesleki eğitim almamış olup şubat ayından sonra nakil ve geçiş yapmak isteyen öğrencilerin ise mesleki eğitime hazırlık amacıyla yalnız işletmede mesleki eğitim almak üzere kayıtları yapılabilecek, ancak ilgili ders yılı itibarıyla bu öğrencilere yılsonu puanı verilmeyecektir. Nakil ve geçişi yapılan öğrencilerin ilgili alan öğretmenlerinden oluşan komisyonlar tarafından karar verilen mesleki seviyeleri esas alınarak, belirlenen sınıftan itibaren eğitimlerine devamları sağlanacaktır. Söz konusu komisyonlarda öğrencilerin mesleki seviyeleri belirlenirken, aynı alan/dalda mesleki eğitim görmüş olan öğrencilerin seviyesi daha önce gördükleri ders içerikleri ve başarı durumlarına göre, daha önce mesleki eğitim görmemiş olan ile farklı alan/dalda mesleki eğitime devam etmek isteyen öğrencilerin ise seviye sınavı sonucunda sınıf düzeylerine göre karar verilmesi düzenlenmiştir.

Bununla birlikte, nakil ve geçişlere ilişkin değerlendirmede; öğrencilerin açık öğretim liselerinde kredisini aldıkları dersler ile örgün ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgesinde yer alan derslerin sınıflar bazında karşılaştırılarak eşleştirilmesi; rehberlik ve puanla değerlendirilmeyen ders saatleri hariç tutularak toplam ders saati sayısının iki ile çarpılarak kredilendirilmesi; ve sonrasında toplam kredi itibarıyla ilişkilendirildikleri sınıfa

nakil ve geçişlerinin yapılması kararlaştırılmıştır. Açık öğretim lisesi öğrencilerinin mesleki eğitim merkezlerine nakil ve geçişlerinde ise, kredi sayısı bir değerlendirme unsuru olmayacaktır.

### **Öğrenci Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Düzenlemeler**

Ölçme değerlendirme süreçlerinin yanı sıra, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencilerinin mezun olabilmek için yapmakla yükümlü oldukları staj çalışmaları ile önceki öğrenmelerin tanınması ve denkliği ile ilgili hususlar da, *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*'ne yansıtılmıştır.

Yönetmelik'te mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık, ustalık ve usta öğreticilik belgesi düzenlenmesine ilişkin esaslar belirlenmiştir. Buna göre, mesleki eğitim merkezi öğrencilerinden *üçüncü yılın sonunda* yapılan kalfalık sınavlarında başarılı olan ve başarısız dersi bulunmayanlara Kalfalık Belgesi; kalfalardan programlarında öngörülen teorik ve pratik eğitimin ardından *dördüncü yılın sonunda* yapılan ustalık sınavlarında başarılı olanlara ise Ustalık Belgesi düzenlenmesine yönelik karara Yönetmelik'te yer verilmiştir. Bu kapsamda, bireylerin daha önceden örgün, yaygın ve/veya serbest öğrenme yoluyla edindiği bilgi, beceri ve yetkinliğin, kalfalık ve ustalık eğitiminde denkliği yapılacak ve bu bireylerin standart bir ölçme ve değerlendirme süreci sonrası seviyesine uygun olarak belge edinmeleri sağlanacaktır.



Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinden sınavlarda başarılı olanlara üçüncü yılın sonunda Kalfalık Belgesi; dördüncü yılın sonunda ise Ustalık Belgesi verilecektir.

Yönetmelik'te ayrıca, ustalık veya işyeri açma belgesine sahip olan öğrenciler ile en az ön lisans seviyesinde mesleki eğitim almış olan öğrencilerin, okul ve kurumlarca açılan iş pedagojisi kursuna katılabilmesi ve kursu tamamlayanlara usta öğreticilik belgesi verilmesine ilişkin hükümler düzenlenmiştir. Usta öğreticilik belgesinin; ustalık belgesi, iş yeri açma belgesi veya en az ön lisans diploması ile birlikte kullanılarak işleme alınması ibaresine de yer verilmiştir.

Yönetmelik'te ustalık belgesi almaya hak kazanan öğrencilerin aynı zamanda mesleki ve teknik ortaöğretim diploması alabilmesinin önünü açan düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Buna göre, ustalık belgesi almaya hak kazanan öğrencilerin en az ortaöğretim kurumu mezunu olmaları koşuluyla, istedikleri takdirde ilgili alana/dala ait mesleki ve teknik ortaöğretim diploması alabilmesi mümkün kılınmıştır. Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinden bir ortaöğretim kurumu diploması sahibi olmayanların ise diploma alabilmeleri, ustalık belgesini almaya hak kazanmış olmanın yanı sıra, Bakanlıkça belirlenecek fark derslerini açık ortaöğretim kurumları yoluyla başarıları koşuluyla mümkündür. Bu öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretim diplomaları mesleki açık öğretim lisesi tarafından düzenlenecektir. Bununla birlikte Yönetmelik'te, mesleki teknik eğitim lisesi mezunlarının diplomalarında eğitimini aldıkları alanda/dalda *teknisyen* unvanı kazandığına dair bir ifadenin yazılması kararlaştırılmış ve daha önceki mezunların da talep etmeleri hâlinde, bu düzenlemeden yararlanabileceği belirtilmiştir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında tamamlayıcı eğitimi, telafi eğitimini ve stajını başarıyla tamamlayan ortaöğretim kurumu mezunlarına, ilgili alana ait mesleki ve teknik ortaöğretim diploması; ortaöğrenimini tamamlayamayan kalfa ve ustalara ise mesleki eğitimi tamamlama belgesi düzenlenmesi Yönetmelik'te yer almıştır. Bununla birlikte işletmelerde beceri eğitimi gören öğrenci, kalfa ve ustalar stajını tamamlamış sayılacaktır.



Mesleki eğitimi tamamlama belgesi verilen kalfa ve ustaların, mesleki açık öğretim lisesi yoluyla ortak derslerini tamamlamaları halinde, alanlarında diploma almaya hak kazanmaları da söz konusu Yönetmelik'le düzenlenmiştir.

Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak, haftada bir veya iki gün okulda bulunmaları dikkate alınarak proje ve performans çalışmasından muaf tutulması sağlanmıştır. Buna göre, mesleki eğitim merkezi öğrencilerine sadece derse hazırlık, devam, aktif katılım ve örnek davranışlarına göre performans puanı verilecektir. Ayrıca, kalfalık ve ustalık eğitimine devam eden öğrencilerin de değerlendirme sürecinin bir parçası olarak iş dosyası tutmasına ilişkin düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

### ***İşletmelerin Mesleki Eğitimle İlgili Görev ve Sorumlulukları***

Yönetmelik'te işletmelerin mesleki eğitimin yanı sıra, staj ve tamamlayıcı eğitim yaptırılmalarına ve bu konudaki görev ve sorumluluklarının belirlenmesine ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Bu kapsamda, mesleki eğitime katılacak öğrenci sayısı, çalışma takvimi, mesleki eğitimin fiziksel koşullarına dair hususların belirlenmesi, yeterli sayı ve nitelikte personelin sağlanması, gerekli araç gereç temini gibi konular, işletmelerin sorumluluğunda olacaktır. Ayrıca Yönetmelik'te, işletmelerde yapılan mesleki eğitim, staj ve tamamlayıcı eğitimin genel işleyişi ve öğrencilerin öğrenim süreçlerinin izlenmesi konularında koordinatör öğretmene ve işletmelerde ders görevi verilen öğretmene gerekli kolaylığın sağlanması, işletmelerin görev ve sorumluluğu olarak yer almıştır.

Diğer taraftan, Yönetmelik'te "*Öğrenciler, günde sekiz saatten fazla, meslekleri dışındaki işlerle bağımsız olarak 2004 tarihli Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik hükümlerine aykırı işlerde çalıştırılmaz.*" ibaresine yer verilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin, personele sunulan ulaşım, yemek, il dışında mesleki eğitim, staj ve tamamlayıcı eğitim görenler için barınma gibi sosyal hizmetlerden yararlandırılması Yönetmelik'le düzenlenmiştir.

Yönetmelik'te ayrıca, mesleki eğitim, staj, tamamlayıcı eğitim, kalfalık ve ustalık eğitiminde görev almak üzere işletmelerce görevlendirilecek usta öğretici ve eğitici personelin nitelikleri ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

*Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'*nde mesleki ve teknik eğitime ilişkin düzenlemeler başlığında öne çıkan bazı değişiklikler sunulmuştur. Söz konusu düzenlemeler, mesleki ve teknik eğitime yönelik politika ve faaliyet süreçlerinin 2017 yılı içinde dayandırıldığı bazı temel yaklaşımlar ile birlikte bu başlık altında ele alınmıştır.

Son yıllarda sektör temsilcileri tarafından işyerlerinin çırak eksikliği çektiğine ve çalışan işçi bulmakta zorlandıklarına yönelik sorunlar sıklıkla dile getirilmekteydi. Çıraklık eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmadan önce, zorunlu ortaöğretimlerini tamamlama gerekliliği ve işyeri haklarına ilişkin sorunlardan dolayı öğrencilerin çırak olarak işletmelere devam edebilmeleri daha sınırlı bir kapsamda yürütülebilmekteydi. Yeni Yönetmelik'le mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin haftada 1-2 gün teori eğitimi ve işletmelerde çalışarak uygulama eğitimi almaları, bu şekilde ortaöğretimden mezun olmaları düzenlenmiştir. Buna ek olarak, söz konusu öğrencilerin açık öğretim yoluyla teorik eğitimlere devam edebilmelerinin, yani yüz yüze eğitim almadan açık dersler yoluyla teorik dersleri tamamlayabilmelerinin, önü açılmıştır. Çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla daha fazla öğrencinin ilköğretim kademesinin ardından çalışma yaşamına başlaması ve zorunlu eğitim kapsamındaki teorik derslerin uygulama eğitimi boyutunun gerisinde kalarak daha yüzeysel bir şekilde tamamlaması olası sonuçlardır. Nitekim Bakanlık tarafından çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla mesleki eğitim merkezlerine 2016-2017 eğitim öğretim yılında 27 bin 815 kişi ilk kez kayıt yaptırırken, 2017-2018 eğitim öğretim yılında yeni kayıt yaptıranların sayısının yüzde 98,6 oranında artarak 54 bine ulaştığı ve bu merkezlerde öğrenim gören öğrenci sayısının 132 bin 480 olduğu açıklanmıştır.

Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukla akademik yeterliklerinin düşük olduğu dikkate alındığında, bu öğrencilerin yüz yüze eğitim yoluyla en azından temel okuma yazma ve sayısal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi etkili bir mesleki ve teknik eğitim ve gelişim için önem arz etmektedir. Bu nedenle, açık öğretim yoluyla ortak derslerin tamamlanmasının istisnai durumlarda bir çözüm olarak değerlendirilmesi ve yüz yüze öğretimi teşvik edici önlemlerin alınması gerekmektedir. Öğrencilerin temel bilişsel becerileri edinmeleri beklenen teorik eğitim, onları geleceğe hazırlama noktasında uygulama eğitimini destekleyecek ve kolaylaştıracak becerilerin edinilmesi bakımından önemlidir.



**Öğrencilerin temel bilişsel yeterliklerinin sağlanabilmesi konusu, mesleki ve teknik eğitimin ana odaklarından biri olmalıdır.**

Temel bilişsel beceriler konusunda nitelikli bir öğretim süreci tasarlanmaması durumunda, hem ortak derslere devam ederek hem de bir meslek edinerek veya gelir elde etmeye başlayarak hayata erken atılmak isteyen gençlere alternatif bir ortaöğretim imkânı olan bu modelin önünde iki temel sorun bulunmaktadır. Öncelikle sağlam bir temeli olmayan öğrenciler yetişkinlik yıllarında da ucuz iş gücü olma veya daha yüksek oranda işsiz kalma riski ile karşı karşıya kalabilecektir. İkinci olarak ise, yükseköğretime devam edebilecek temel beceriler konusunda yeterlik kazanamayan öğrencilerin, daha düşük bir eğitim düzeyinde sıkışması ihtimali ortaya çıkacaktır.

Mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin kaliteli bir eğitime erişme olasılıkları görece olarak daha düşük görünmektedir. Nitekim YÖK yetkilileri tarafından meslek lisesi

öğrencilerinin genel olarak matematikte dört işlem düzeyinde sıkıntılar yaşadığı ve bu nedenle, ilgili öğrencilerin meslek yüksekokullarında da istenen düzeyde yeterlik gösteremediği ifade edilmektedir. Bu öğrenciler için teorik derslerde açık öğretim son seçenek olarak ele alınmalıdır. Yüz yüze öğretimde ise bu öğrencilerin okuma yazma becerileri, sayısal okuryazarlık becerileri ve diğer temel becerilerinin geliştirilmesi için ek önlemler alınması gerekmektedir. Temel beceri ve yetkinliklerin hayat boyu öğrenme ve istihdam edilebilirlik ile pozitif ilişkisi dikkate alındığında, bu öğrencilere yönelik telafi ve destek programlarının getirisinin bireysel ve toplumsal açıdan oldukça yüksek olacağı değerlendirilmektedir. Dolayısıyla hali hazırda bilinen söz konusu kısıtların giderilmesi amacıyla önlemler alınmalıdır.

Bununla birlikte, uygulamalı derslerin meslek standartlarını sağlayacak seviyede olup olmadığı konusunda da soru işaretleri bulunmakta ve güçlü bir destekleme ve denetim mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimcilerin, ustaların ve atölye şartlarının yeterlilikleri de, bu çerçevede dikkatle ele alınmalıdır. Günümüz sanayisinde makinelerle konuşabilme yeteneğine sahip olmak gerektiğinden ve kodlama bilgisinin en temel beceriler arasında yer aldığından bahsederken, bunlara uygun öğrenme ortamlarının sağlandığından emin olunmalıdır.

Yönetmelik'te yer alan düzenlemelerden biri de mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin sigorta ve staj uygulamasına ilişkin hakları konusunda olmuştur. Uygulama eğitimi gören öğrenciler için işverenlere devlet desteği sağlanması, işverenleri daha fazla öğrenciye staj ve beceri eğitimi imkânı sunma noktasında önemli bir teşvik olarak görülmektedir. Diğer taraftan, mesleki eğitim merkezlerine kayıt şartları esnetilerek 18 yaşın üzerindeki ve evli olan bireylerin de bu haktan faydalanabilmesi önemli bir düzenleme olmuştur. Bu düzenleme ile bireylerin akredite bir diploma

ile iş yaşantısını sürdürme fırsatı edinmeleri sağlanabilecektir. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme ve yetişkinlerin geriye dönük olarak mesleki beceriler edinebilmelerinin sağlanması açısından, düzenlemelerin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik eğitime ilişkin öne çıkan bir diğer konu da, bu düzenlemeler ile mesleki ve teknik eğitimin toplumsal itibarının yükseltilmesinin hedeflenmesidir. Meslek liseleri ile mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin yeterliklerine ilişkin toplumda var olan olumsuz algının değiştirileceği ve itibar algısının yükseltileceğine ilişkin açıklamalarda “*Ara eleman değil aranan eleman.*”, “*İşçi değil öğrenci.*”, söylemleriyle mevcut algıyı olumluya yöneltme çabası dikkat çekmektedir. Ancak bazı söylemler, hedefler ve politikalar arasında bir amaç birliği tespit edilemediği gibi, bazıları arasında çatışmalar olduğu söylenebilir. Örneğin; mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinden beklentilerle ilgili kayda değer çelişkiler bulunmakta ve bu nedenle- belki de en çok- öğrenciler kendini sistem içinde konumlandırmakta zorlanmaktadır. Nitekim 2017 yılında bir mesleki ve teknik lise mezunu öğrencinin tıp fakültesini kazandığı haberi medyada geniş yankı uyandırmış, birçok Bakanlık yetkilisi bu öğrenciye tebrik mesajları göndermiştir. Bu tebrik mesajları ile birlikte meslek liselerinin “bile(!)” öğrenci istediğinde ve azmettiğinde yükseköğretimde en iyi bölümleri kazanmalarını sağlayacak eğitsel donanımı sağladığı algısı oluşturulmak istenmiştir. Ancak bir süre sonra bu öğrenci ile ilgili durumun gerçek olmadığı anlaşılmış, tebrik mesajlarının yanı sıra öğrencinin başarı hikâyesinin anlatıldığı metinler Bakanlığın web sitesi dâhil olmak üzere birçok sosyal medya platformundan silinmiştir. Söz konusu durumun haber niteliği taşıması, öğrencinin salt akademik başarısından değil, mesleki ve teknik lise öğrencisi olmasından kaynaklanmakta ve kamuoyunun “beklentisinin(!)” üzerine çıkmasıyla dikkat çekmektedir. Bir diğer deyişle, mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin başarı düzeylerine



dair kamuoyunda kanıksanmış bir olumsuz algıyı değiştirmeyi amaçlayan söylem ve eylemler aslında bu algıyı pekiştirici bir rol oynamaktadır.

Diğer taraftan, 2017 yılı itibarıyla mesleki eğitim merkezlerinin örgün eğitim kapsamına alınması, tematik liselerin yaygınlaştırılması ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde üretim faaliyetleri artırılarak öğrencilerin gelir elde etmek üzere üretime katılmalarının teşvik edilmesi gibi uygulamalar ile öğrencileri yükseköğretime değil ara eleman olarak istihdam etmek üzere hazırlamaya ilişkin yoğun çalışmalara tanıklık edilmiştir. Bu konuda bazı sendikalar ve sivil toplum örgütleri, öğrencilerin ucuz iş gücü olarak kullanılmasına karşı çıkarak yoğun eleştirileri gündeme taşımıştır.

Bir başka örnek ise, Bakanlığın bir sonraki PISA değerlendirmesine mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin dâhil edilmeyeceği yönündeki söylemidir. PISA değerlendirmelerindeki performanslar incelendiğinde Türkiye'deki en düşük performans gösteren öğrenci gruplarından birinin meslek lisesi öğrencileri olduğu veriye dayalı olarak görülebilmektedir. Ancak bu sonuçtan hareketle meslek lisesi öğrencilerini, 15 yaş düzeyi öğrencilerin beceri düzeylerinin ölçüldüğü bir değerlendirmeye dâhil etmeme kararı, Türkiye'nin uluslararası sıralamadaki yerini yukarıya çekecek bir etkide bulursa da, ortaya çıkacak yeni sonuç Türkiye'deki 15 yaş çağındaki tüm öğrencilerin performansının göstergesi olarak kullanılamayacaktır. PISA sonuçlarının raporlanmasında da Türkiye için sonuçların ilgili yaş grubundaki tüm öğrencileri kapsamadığı şeklinde not edilerek açıklanacaktır. Mesleki ve teknik öğrenim gören öğrencilerin PISA değerlendirmesine dâhil edilmemesi ve ilgili söylemler kamuoyundaki olumsuz algıyı destekleyici bir rol oynayacaktır. Burada odaklanılması gereken nokta Türkiye'nin PISA'da kaçıncı sırada olduğu veya daha sınırlı bir grubu değerlendirmeye dâhil ettiğimizde sıralamanın ne

olacağı değil, 15 yaş nüfusta mümkün olduğunca daha çok öğrencinin temel yeterliklere sahip olmasını temin etmek olmalıdır. Türkiye bu değerlendirmelerin sonuçlarını, özellikle mesleki ve teknik eğitime devam eden çağ nüfusu dâhil olmak üzere, bu sonuçların işaret ettiği temel yeterlik düzeyi düşük çağ nüfusunun yeterliklerini geliştirmeye yönelik politikalar oluşturmada bir veri olarak değerlendirmelidir. Bu sayede hem daha güvenilir sonuçlar politika yapım süreçlerini besleyecek, hem de değerlendirmenin eğitimin genel niteliği ve öğrencilerin beceri düzeyleriyle ilgili işaret ettiği sorunları odağa alan politikaların geliştirilerek ilgili alanlarda iyileşme kaydedilmesi sağlanacaktır.



Meslek lisesi öğrencilerini, PISA değerlendirmesine dâhil etmeme niyeti, Türkiye'nin uluslararası sıralamadaki yerini yukarıya çekecek bir etkide bulursa da, ortaya çıkacak yeni sonuç Türkiye'deki 15 yaş düzeyi tüm öğrencilerin performansının göstergesi olarak kullanılamayacaktır.

Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde alınan sonuçlara bağlı olarak mesleki ve teknik eğitim okullarının ve bu okullardan mezun olan öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin olumsuz tablo bir gerçek olarak durmaktadır. Bu duruma sebep olan önemli bir etmenin de bu lise türünü tercih eden öğrenci profili olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Bakanlık, sektör temsilcileri ve geniş yelpazede eğitim paydaşlarının bulunduğu ortak bir görüş olarak; mesleki ve teknik eğitim, öğrencilerin mecburi durumlarda ve ancak diğer lise türlerine yeterlik koşullarını sağlayarak giriş imkânı bulamadıkları

durumlarda gittikleri bir ortaöğretim seçeneği olarak görülmektedir. Bu nedenle Bakanlık tarafından başarılı öğrenciler için mesleki ve teknik eğitimin cazip hale getirilmesine yönelik çalışmalar ve tanıtım faaliyetleri yürütüldüğü dile getirilmektedir. Ancak bu faaliyetlerin altında mesleki ve teknik eğitim kurumlarının statüsünün ve bu kurumlardaki eğitimin niteliğinin daha başarılı öğrencilerin bu kurumları seçmesi ile sağlanabileceğini öngören bir varsayım hatası bulunmaktadır. Bu noktada ilgili tarafların mesleki ve teknik eğitime bakış açıları ile mesleki ve teknik eğitimin statüsünün geliştirilmesine yönelik söylemlerde kullanılan dili gözden geçirmeleri gerekmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin statüsü ile ilgili söylem ve faaliyetler yoğunluklu olarak öğrenci girdisinin niteliği ile açıklanmakta ve daha yüksek bilişsel kapasite ve akademik başarıya sahip öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi seçmesinin temini ile sorunun çözüleceği varsayılmaktadır. Ancak, öğrencilerin girdi olarak niteliğini sabit bir değişken olarak ele almak yerine, mesleki ve teknik eğitimde temel becerileri ve yetkinlikleri geliştirici, destekleyici ve telafi edici programların ve uygulamaların oluşturulması gerekmektedir. Eş zamanlı olarak mesleki ve teknik eğitimin içeriği ve uygulama boyutunda da kalite artırıcı ve iş piyasasının gerekleri ile uyumlu nitelikte meslek elemanı yetiştirmeyi temin edecek önlemler alınmalıdır. Alınacak bu önlemler ile hem temel beceri ve yetkinliklere sahip hem de iyi bir mesleki donanıma sahip insan gücünün yetiştirilmesi mesleki ve teknik eğitimin statüsünü doğrudan olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle, mesleki ve teknik eğitimin statüsünün geliştirilmesine yönelik öğrenci girdisi odaklı söylemlerden çok kalite odaklı yaklaşım ve eylemlerin etkili olacağı düşünülmektedir.

## II. TEMATİK MESLEK LİSELERİ

### 2017'de Ne Oldu?

2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belli alanların eğitiminde uzmanlaşmış mesleki ve teknik liselerin sisteme kazandırılması, bölgesel ihtiyaçlar ve özellikler dikkate alınarak sektörün ihtiyacına uygun eğitilmiş işgücünün sağlanması amacıyla "tematik" meslek liseleri açılmasına ilişkin çalışmalar başlatılmıştı. Bu doğrultuda gerçekleştirilen düzenlemeler ile özel program uygulayan proje okulu kapsamında 2017-2018 eğitim öğretim yılında 18 tematik mesleki ve teknik Anadolu lisesi eğitim öğretim faaliyetine başlamak üzere öğrenci kabul etmiştir.

Tematik mesleki ve teknik liselerin yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin usul ve esaslar, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) tarafından gönderilen 31 Mart 2017 tarihli yazı ile okullara bildirilmiştir. MEB tarafından belirtilen usul ve esaslar çerçevesinde, bir mesleki ve teknik eğitim lisesinin belirli bir alanda özel program uygulayan proje okulu olarak eğitim ve öğretim yapabilmesi için;

- İl/ilçe millî eğitim müdürlüklerince, bünyesinde uygulanacak meslek alanı ile ilgili orta ve büyük ölçekli işletmeler ve/veya bu işletmelerin temsilcisi olan kurum ve kuruluşlarla öğrencilerin işletmede beceri eğitimi ve stajı, mezuniyet sonrası istihdamları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitim ortamlarının iyileştirilmesi vb. konuları içeren en az on yıl süreli iş birliği protokolünün veya protokollerinin yapılmış olması,
- Bir meslek alanında ve birbirini tamamlayan en fazla üç dalda program uygulaması,
- Bünyesinde veya aynı eğitim bölgesindeki diğer okullara bağlı yeterli kapasitede pansiyonun bulunması şartlarının sağlanması gerekmektedir.

Tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerinin okul yönetim süreçleri de diğer okullardan farklı bir yapıda kurgulanmıştır. Açıklanan usul ve esaslar doğrultusunda, tematik mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere *Okul Yönetim Kurulu, Tematik Mesleki Eğitim Komisyonu ve Merkez Değerlendirme Kurulu* oluşturulmuştur. Bu komisyon ve kurullarda okul yöneticileri ve paydaşlarının yanı sıra, sektör temsilcileri, il ve ilçe yönetimi resmi temsilcileri ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünce görevlendirilen yetkililer yer almaktadır.



Diğer okul türlerinden farklı olarak Tematik liselerin yönetim kurul ve komisyonlarında, okul yöneticileri ve paydaşlarının yanı sıra, sektör temsilcileri, il ve ilçe yönetimi resmi temsilcileri ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü yetkilileri yer almaktadır.

*Okul Yönetim Kurulunun*, okulun öğretmen ihtiyacının tespitini sağlayarak atanacak öğretmen adaylarının ve okul müdür yardımcısı adaylarının üç katını belirleyerek MTEGM'ye teklif etmesi belirlenmiştir. Gerektiğinde sektörün önerdiği eğitici personel, bu kurul tarafından alan/dal derslerinde görevlendirebilecektir. Ayrıca bütçe ve yıllık çalışma planı gibi genel okul yönetim süreçlerinin yanı sıra, Okul Yönetim Kurulunun alanın ve sektörün ihtiyaçlarına göre çerçeve öğretim programlarının güncellenmesine yönelik teklif hazırlayarak denemek, geliştirilmek ve "pilot uygulama" olarak değerlendirilmek üzere MTEGM'ye göndermesi beklenmektedir. Sektörün ve alanın özellikleri dikkate alınarak öğrencilere yönelik destekleyici kurs ve eğitim faaliyetlerinin planlanmasının yanı sıra sektör temsilcileri ile öğrencileri buluşturan kariyer toplantılarının

organize edilmesi, okul yönetim kurullarının sorumluluğu olarak tanımlanmıştır.

Bununla birlikte Okul Yönetim Kurulunun, öğrencilerin akademik ve mesleki yeterliklerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla 10. sınıftan itibaren her ders yılı sonunda uygun gördüğü alan ve dal derslerine yönelik yeterlilik sınavını sektörle birlikte gerçekleştirmesi kararlaştırılmıştır. *Tematik Mesleki Eğitim Komisyonunun* ise, okulda uygulanan meslek alanı ile aynı veya (ilde bulunmaması halinde) yakın alanda okul müdürünü görevlendirmek üzere MTEGM'ye üç aday teklif etmesi beklenmektedir. Okul Yönetim Kurulunun ve Tematik Mesleki Eğitim Komisyonunun aday olarak MTEGM'ye teklif ettiği öğretmenler, okul müdür yardımcısı ve okul müdürlerinin *Merkez Değerlendirme Kurulu* tarafından mülakatlarının gerçekleştirilerek seçim yapılması görevi tanımlanmıştır. Bununla birlikte, okul müdürlüğünün bütçesinin, Bakanlıkça tahsis edilecek ödenekler, yerel ve sektör tarafından sağlanan kaynaklardan oluşması planlanmıştır.

Tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerine öğrenci alımlarıyla ilgili olarak, usul ve esaslar tanımlanmıştır. Bu konuda TEOG başarı puanı ve öğrencinin okulda uygulanan alanın gerektirdiği beceri ve yeteneğe sahip olma düzeyi olmak üzere, iki değerlendirme unsuru dikkate alınarak değerlendirme sürecinin yürütülmesine karar verilmiştir. Buna göre, sektör temsilcilerinin de yer aldığı Okul Yönetim Kurulu tarafından seçim yapılacak alana göre farklı yöntemlerde (*özel yetenek, mülakat, mülakat ve beden yeterliliği, Genel Yetenek Test Bataryası, Mesleki Beceri Performans Testi*) yetenek ve beceri değerlendirmesi gerçekleştirilecektir. Yetenek ve beceri değerlendirmesi nihai değerlendirmenin %30'unu, TEOG puanı ise %70'ini oluşturacaktır<sup>3</sup>. Değerlendirme puanına göre yapılan sıralamada öğrenciler kontenjan sınırlılığında asil ve yedek

<sup>3</sup> TEOG uygulamasının sona erdirileceği belirtilmiş olmakla birlikte, 2018-2019 eğitim öğretim yılında tematik liselere öğrenci kabulünün nasıl yapılacağı henüz bilinmemektedir.

olarak seçilecektir. Tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerine kesin kayıtlar, TEOG puanına göre diğer okulların tercih işlemleri başlamadan tamamlanacak şekilde takvimlendirilmiştir. Diğer ortaöğretim kurumlarından bu liselere nakil ve geçiş işlemleri, yalnızca 9. sınıfta yapılabilecek olup 10. sınıfın başından itibaren mümkün olmayacaktır.

Özel program uygulanmaya başlanan tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ilk etapta sektörün ihtiyacı doğrultusunda; *motorlu araçlar, kimya, uçak bakım, mobilya ve iç mekan tasarımı, elektrik elektronik, kuyumculuk, ayakkabı ve saraciye, plastik, metal, seramik ve cam, pazarlama ve perakende, tekstil, denizcilik, ulaştırma hizmetleri, makine, motorlu araçlar, biyomedikal cihaz ve bilişim* alanlarında liseler açılmıştır. İlgili sektörde en az 10 yıl boyunca tek bir alanda eğitim vermesi planlanan tematik meslek liselerinin ihtisaslaşması hedeflenmektedir. Dolayısıyla, ihtiyaca uygun olarak belirlenmiş alanlarda öğrenim gören öğrencilerin istihdam oranlarında artış beklentisi bulunmaktadır. Gerek Bakanlık gerekse sektör temsilcilerinin konu ile ilgili ifadeleri, bu okullarda sağlanan tek alanda yoğunlaştırılmış uygulamalı mesleki eğitimle öğrencilerin nitelikli işgücü olarak yetiştirilebileceği öngörüsü taşımaktadır. Hatta tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerden çok nitelikli olanların mühendislik fakültelerine giderek, sektörlerin Ar-Ge'sinin sosyal sermayesini oluşturması beklenmektedir. Tek alanda uzmanlaşmış meslek liseleri olan tematik liselerin ülke genelinde yaygınlaştırılması hedefi Bakanlık yetkililerince dile getirilmektedir.

Diğer taraftan 2017-2018 eğitim öğretim yılı için tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerine ayrılan bin 380 kontenjanın tamamına yakınının dolduğu bildirilmiştir. Türkiye genelinde 18 tematik liseye yerleşen öğrencilerin TEOG puanlarının 478'e kadar yükseldiği Bakanlık kaynaklarına açıklanmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin istihdam edilebilirlikleri konusunda alan, bölge ve sektörün ihtiyaçları bazında yaşanan uyumsuzluklar nedeniyle, mesleki ve teknik eğitimde bir dönüşüm ihtiyacı çeşitli eğitim platformlarında ele alınmaktaydı. Bu nedenle öncelikli olarak sektör temsilcilerinin ve YÖK'ün, mesleki ve teknik liselerin ihtiyaçlar doğrultusunda kurulması yönünde süregelen bir talebi bulunmaktaydı. Bu konuda özellikle uygulama eğitimlerinin sınırlılığı dolayısıyla öğrencilerin uygulama becerilerindeki yetersizlikler dile getirilmekteydi. Mesleki ve teknik liselerin bir alanda ihtisaslaşmış olarak açılmasının bir diğer argümanı, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin alanlarına ilişkin sektörlerle iç içe olmasının sağlanması yoluyla daha iyi bir kariyer planı yapabilecekleri düşüncesi olmuştur. Şüphesiz mesleki ve teknik eğitimin tercih edilebilirliği, mesleki eğitim ve iş piyasası arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ile artırılabilir. Bu anlamda, uygulama imkânlarının sağlanabilmesi açısından bölge ve sektörün ihtiyaçlarına uygun olarak mesleki ve teknik eğitim alanlarının açılması, işlevsel ve doğru bir yaklaşımdır. Öğrencilerin uygulama yapmalarını sağlayacak turizm ve otelcilik hizmetlerinin bulunmadığı bir yerleşim biriminde turizm ve otelcilik meslek programı, otomotiv sektörünün veya yan sektörlerinin olmadığı bir yerleşim biriminde, otomotiv alanı programı amacına uygun gerçekleştirilecektir.

Tematik liselerle ilgili olarak en önemli düzenlemelerden biri, yönetim süreçlerinin diğer okul türlerine göre oldukça farklı bir şekilde kurgulanmasıdır. Buna göre söz konusu liselerin yönetim kurul ve komisyonlarında okul yöneticileri ve paydaşlarının yanı sıra, sektör temsilcileri, il ve ilçe yönetimi resmi temsilcileri ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü yetkililerinin yer alması, demokratik bir yönetim süreci sağlayacak, aynı zamanda eğitim ve iş dünyasını ortak akılla hareket etme konusunda destekleyecektir.



Tematik liselerin yönetim mekanizmalarının, karar alım süreçlerine aktif katılım gösterilebilecek şekilde daha özerk bir yapıda kurgulanmış olmaları bu okul türü için güçlü bir noktadır.

Tematik liselerin eğitim süreçlerini geliştirmeye yönelik konularda diğer okul türlerine kıyasla daha özerk olmaları, ayrıca karar alım süreçlerine daha aktif katılım gösterilebilecek bir yapıda kurgulanmış olmaları, diğer güçlü noktalar olarak görülmektedir. Öyle ki Okul Yönetim Kurulunun alanın ve sektörün ihtiyaçlarına göre çerçeve eğitim programlarının güncellenmesine yönelik teklif hazırlayarak denemek, geliştirilmek ve “pilot uygulama” olarak değerlendirilmek üzere Genel Müdürlüğe göndermesine ilişkin düzenleme, bu konuda önemli bir örnek teşkil etmektedir. Ayrıca yine ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilere yönelik destekleyici kurs ve eğitim faaliyetlerinin planlanması ve sektör temsilcileri ile öğrencileri buluşturan kariyer toplantılarının organize edilmesi, okul yönetiminin sorumluluğunda olup, okulun içinde bulunduğu bölge ve iş piyasası ile ilişkilerini destekleme ve geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu okullarda daha katılımcı bir mekanizmanın oluşturulmasına bir diğer örnek de müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen alımlarında okul yönetimi kurul ve komisyonunun karar süreçlerinde doğrudan yer almasıdır. Dolayısıyla okullara ihtiyaç duyduğu eğitici personeli belirleme konusunda belli bir esneklik sağlanmaktadır. Özel program uygulayan proje okul modeli kapsamında gerçekleştirilen okul yönetiminin güçlendirmesine ilişkin bu düzenlemelerin, diğer okul türlerinde de sağlanabilmesi ve yaygınlaştırılması için olası yol ve yöntemler değerlendirilmelidir.

Tematik liseler konusunda öne çıkan bir diğer husus, bu okullara ilk defa öğrenci alınan 2017-2018 yılı eğitim öğretim yılında öğrencilerin seçim süreçleri olmuştur. Bu okullarda diğer lise türlerinden daha erken bir öğrenci alım takvimi düzenlenmiş, değerlendirme sürecinde öğrencilerin TEOG ve beceri sınavlarında gösterdikleri performans birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tematik lisenin eğitim vereceği alana göre beceri sınavına tabi tutulması, öğrencilerin ilgi ve yönelimlerini anlamaya yardımcı olacak bir uygulama olması ve TEOG sınavlarının tek seçim unsuru olmaması, tematik liselerin amaç ve vizyonlarıyla oldukça uyumludur. Ancak bu okullara öğrenci alımları, sınav faktörü kaldırılarak, etkili bir rehberlik ve yönlendirme sistemiyle yalnızca alım yapılacak meslek alanlarının gerektirdiği önkoşul, nitelik ve mesleğe uygunluk bakımlarından değerlendirme yapılarak sağlanabilir. Bununla birlikte, bu değerlendirmeler sonucunda ayrılan kontenjanların dolmuş olması ve TEOG puanları nispeten daha yüksek olan öğrencilerin yerleşmiş olması, bu okulların istihdam fırsatları yaratma konusunda güçlü görülmesi nedeniyle öğrencileri çekme kapasitesi olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan, Bakanlıkça tematik liseleri yaygınlaştırma hedefinden sıkça söz edildiği dikkate alındığında, yaygınlaştırmak ve sayıca artırmaktan ziyade mevcut okullardaki eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik faaliyetler daha anlamlı görülmekte, ihtiyaca yönelik olarak dengeli ve uzun vadeli bir gelişim rotası çizilmesi önerilmektedir.



### III. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK FAALİYETLER VE İŞ BİRLİĞİ PROTOKOLLERİ

#### 2017'de Ne Oldu?

Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine yönelik faaliyetler ve iş birlikleri ile ilgili olarak 2017 yılında öne çıkan önemli konular, (*devamsızlıkların azaltılması hakkında Genelge, mesleki ve teknik eğitim liseleri için performans değerlendirmenin getirilmesi, inovasyon faaliyetleri ve farklı kurum ve kuruluşlarla gerçekleştirilen işbirlikleri*) bu başlık altında ele alınmıştır.

#### a. Devamsızlığın Azaltılması Genelgesi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kasım 2016'da yayımlanan *2017 Yılı Performans Programı* verilerine göre, ortaöğretim öğrencilerinin örgün eğitimde yaklaşık %30'unun 20 gün ve üzeri devamsızlık yaptığı tespit edilmiştir. Aynı rapora göre, liseler arasında en fazla devamsızlık yapan öğrencilerin bulunduğu okul türünün yaklaşık %42 ile mesleki ve teknik liseler olduğu görülmektedir. Söz konusu raporun sonuçları da dikkate alınarak, Şubat 2017'de yayımlanan *MEB 2016 Faaliyet Raporu*'nda örgün eğitimde öğrenci devamsızlıklarının odağa alındığı bir dizi faaliyet planına yer verilmiştir. Raporda mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin sınıf tekrarı ve devamsızlıkları konusunda gerekli tedbirlerin alınması hedefine yer verilmiştir.



Öğrencilerin en fazla devamsızlık yaptığı lise türü mesleki ve teknik liselerdir; bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %42'si bir eğitim öğretim yılı içinde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapmaktadır.

Değerlendirmelerde tespit edilen yüksek devamsızlık oranlarından hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mart 2017'de mesleki ve teknik liselerdeki devamsızlıkların daha sıkı takibi konusunda il millî eğitim müdürlüklerine Genelge gönderilmiştir. Bakanlık söz konusu Genelge ile meslek liselerindeki devamsızlığı azaltmak için okula gitmeyen öğrenciler konusunda tedbir alınmasını istemiştir. Genelge'de yapılan araştırmalarda ortaya konduğu üzere okula devam sorununun, okul başarısı, okul terki, suç işleme ve zararlı madde kullanımı gibi birçok konuyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğrenci devamsızlıklarının azaltılması konusunda tüm düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanırken, devamsız öğrencilerin okula devamlarının sağlanması ve devamsızlık oranının azaltılması amacıyla il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul müdürlükleri tarafından yapılması beklenen çalışmalara detaylı olarak yer verilmiştir.

il/ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından alınması beklenen tedbirler; rehberlik araştırma merkezleri, gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri, aile ve sosyal politikalar il müdürlükleri ile işbirlikleri yapılarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin devamsızlık konusunda bilinçlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması; ekonomik sebeplerle devamsızlık yapan öğrencilerin tespiti ve maddi imkânlar konusunda onlara destek sağlanması; okul çevresinde öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden uzaklaşmasına sebep olabilecek mekânlara öğrencilerin erişiminin kısıtlanması şeklinde özetlenebilir.

Okul müdürlükleri tarafından alınması beklenen tedbirler arasında ise, devamsızlığı bulunan öğrencilere ilişkin okul yönetimi ve rehber öğretmenler tarafından ev ziyaretleri yapılması; devamsızlığın aynı gün içinde e-okul sistemine girilmesi; pansiyonlarda kalan öğrencilerin sosyo-kültürel faaliyetlerle okula bağlılıklarının artırılması; öğrencilere yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması; öğrencilerin okulda daha fazla sosyal, sportif, kültürel ve bilimsel etkinliklere katılımlarının sağlanması yer almaktadır.

Genelge'de ayrıca, yapılan bütün çalışmalara rağmen okula devamı sağlanamayan öğrenci ve velileri hakkında ilgili mevzuat çerçevesinde yasal yaptırımların uygulanması kararına yer verilmiştir.

### **b. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Performans Değerlendirme**

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren, Türkiye genelinde yaklaşık 2 milyon öğrencinin eğitim aldığı mesleki ve teknik liselerin yedi ana başlıkta performans değerlendirmesine tabi tutulması kararı alınmıştır. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü web sayfasında 17 Ağustos 2017 tarihinde yayımlanan Genelge ile uygulamanın amaç ve yöntemi açıklanmıştır. Buna göre, son yıllarda mesleki ve

teknik eğitim odağa alınarak yapılan çalışmaların ve değişikliklerin fiili olarak karşılık bulabilmesi için, mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarının önemli görev ve sorumlulukları üstlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın imzasıyla illere gönderilen yazıda uygulamanın amacı aşağıdaki şekilde açıklanmıştır;

*“Mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarının mevcut hizmet potansiyellerini en üst noktaya taşıyarak kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli olarak kullanılmasını sağlamak, okulların ve kurumların kurumsal kapasitelerinin gelişimine destek olmak, eğitim-öğretim hizmetlerinde kalite ve verimliliği sağlamak, emsallerine göre başarılı çalışmaları ile öne çıkan okul ve kurumları ödüllendirmek amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarının performansları belirli kriterler çerçevesinde izlenerek değerlendirilecektir.”*

Genelge'de, mesleki ve teknik ortaöğretim okul/kurumlarının performanslarının izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik uygulama kapsamında millî eğitim müdürlükleri ve okul müdürlüklerince yapılacak çalışmaların ayrıntılarına yer verilmiştir. Buna göre, il genelinde faaliyet gösteren mesleki eğitim merkezleri dâhil olmak üzere, tüm mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının performanslarının değerlendirilmesinde Genelge ekinde sunulan değerlendirme formu ile uygulama kılavuzunun kullanılacağı belirtilmiştir. Bakanlıkça açıklanan takvim doğrultusunda gerçekleştirilecek olan performans değerlendirme çalışmaları için, il millî eğitim müdürlüklerince yeter sayıda ve üç kişiden oluşan değerlendirme komisyonları kurulması planlanmıştır. İl veya ilçelerde mesleki ve teknik eğitimden sorumlu millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü başkanlığında oluşturulacak olan komisyonların tüm üyelerin katılımı ile çalışmalarını bizzat okula veya kuruma giderek yapacakları ifade edilmiştir. Uygulama kılavuzunda

da belirtildiği üzere, komisyon üyelerinin her bir performans göstergesine ilişkin puanlarını yerinde gözlem yapmak ve çalışmalara ilişkin okul müdürünce onaylanmış belgeleri görmek suretiyle, gerektiğinde ise ilgili yönetici, öğretmen ve öğrencilerle de görüşerek vermesi beklenmektedir. Performans değerlendirmesine ilişkin puanlar, komisyon üyeleri tarafından Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü web sitesinde okul uygulamaları bölümünde yer alan okul performans değerlendirme modülüne kaydedilecektir. Performans değerlendirme sonuçlarının Bakanlık tarafından değerlendirilmesinin ardından, valiliklere duyurulacağı ifade edilmiştir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul/kurumlarının performans değerlendirme formunda yer alan kriterler, “eğitim-öğretim ortamları”, “öğrenci başarı, devam ve disiplin durumu”, “rehberlik çalışmaları”, “proje ve okul-sektör iş birliği çalışmaları”, “sosyal etkinlik çalışmaları”, “okul sağlığı çalışmaları” ve “yönetim” olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır. Eğitim-öğretim ortamlarına ilişkin performans değerlendirmesinde derslikler, kütüphane, çeşitli faaliyetlere yönelik salonlar vb. öğretim ortamlarının etkili öğrenme ortamı, güvenlik ve sağlık koşulları bakımından fiziksel yeterliği ve uygunluğu gibi göstergeler üzerinden incelenecek ve puanlanacaktır. Bununla birlikte, öğrenci başarı, devam ve disiplin durumu başlığı altında ele alınan performans göstergeleri kurumlar tarafından öğrencilerin akademik başarılarının ve okula devam durumlarının tespit edilerek tedbir geliştirilip geliştirilmediğine yönelik olarak belirlenmiştir. Rehberlik çalışmalarının kapsam ve yeterliği de performans değerlendirme sürecinin bir parçası olarak ele alınmış olup, bu konuda kurum tarafından öğrencilerin bir sonraki eğitim basamağına ya da mesleğe yönlendirilmesine ilişkin çalışmaların sağlanması, şiddet ve zararlı alışkanlıklara karşı önlemlerin alınması gibi göstergeler belirlenmiştir. Proje ve okul-sektör işbirliği çalışmaları kapsamındaki

performans göstergeleri ise, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının paydaşlarla yoğun bir işbirliği içinde kurumun gelişmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu göstergeler arasında, ulusal ve uluslararası proje süreçleri yürütme, kurumun patent/faydalı model başvurusunun bulunması, beceri eğitimi ve stajını işletmelerde yapan öğrenci oranı, paydaşların desteği, öğrencilerle yapılan sektör ziyaretleri, bilimsel, kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılım ve bu faaliyetlerdeki başarı durumu yer almaktadır.

Bir diğer performans değerlendirme başlığı olan sosyal etkinlik çalışmaları kapsamında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunun süreli yayınının olup olmaması, sportif faaliyetlere katılım ve başarı durumu, topluma hizmet çalışmalarının yürütülmesi ve kitap okumanın teşvik edilmesi gibi göstergeler performans değerlendirme formunda yer almıştır. Öte yandan, okul sağlığı çalışmaları başlığı altında performans değerlendirmesine yönelik olarak okulun sağlık koşullarına ilişkin standartlara dair göstergelere yer verilmiştir.

Son olarak performans değerlendirmenin yönetim başlığı kapsamında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunun nitelik geliştirici çalışmalarda bulunmasına ilişkin göstergeler ele alınmıştır. Okulun stratejik planının ve eylem planının hazırlanmış olması, personelin mesleki olarak geliştirilmesi, düzenlenmiş olan kalfalık, ustalık, işyeri açma ve usta öğreticilik belge sayısı toplamı, web hizmetlerinin yürütülmesi, mali süreçlere ilişkin çalışmalar ile veli okul iletişiminin sağlanmasına ilişkin göstergeler de bu kapsamdadır.

Bakanlık tarafından yapılan açıklamalarda, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk defa başlatılan performans değerlendirme uygulaması ile okulların izlenerek, yukarıda detaylarına yer verilen kriterler çerçevesinde değerlendirileceği ve bu değerlendirme ile her okula bir karne verilerek başarılı olanların ödüllendireceği ifade edilmiştir.

### c. İnovasyon Faaliyetleri ve İşbirliği Protokolleri

Dördüncü Sanayi Devrimi her alanda olduğu gibi eğitimde de kapsamlı bir dönüşüme sebep olmaktadır. Türkiye’de özellikle mesleki eğitimin dördüncü sanayi devrimine uyumunun sağlanmasına yönelik bir vurgunun varlığından söz etmek mümkündür. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından bu konuda farkındalık oluşturulması, öğretim programlarının güncellenmesi, fiziksel ortamların iyileştirilmesini temel alan stratejilerin geliştirilmekte olduğu ifade edilmektedir.

Bu konuda Bakanlıkça Dördüncü Sanayi Devrimi’nin gerektirdiği iş gücünün yetiştirilmesi ve teknolojinin geliştirilmesi amacıyla belirli bir alanda uzmanlaşmış tematik liselerin açılmakta olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin artırılmasını ve toplumda bu alanda farkındalık oluşturulmasını, lise ve üniversite öğrencilerinin eğitimleri sürecinde edindikleri bilgiyi beceriye dönüştürülebilmesini sağlamak amacıyla, Mayıs 2017’de 11. Uluslararası MEB Robot Yarışması düzenlenmiştir. Bakanlık tarafından yarışmanın hedefleri arasında üniversite ve lise öğrencilerinin özgüvenleri ile araştırma, sorgulama becerilerinin artırmak ve kolektif çalışmayı öğrenmelerini sağlamak olduğu vurgulanmaktadır. Yarışmaya 391 kurumdan 3 bin 240 öğrenci ve öğretmenin 2 bin 834 robotla başvuru yaptığı paylaşılmıştır.

Diğer taraftan, Bakanlık mesleki ve teknik eğitim veren okul/kurumlarda 3D yazıcı kullanılmaya ve eğitimcilere “3D Yazıcı ile Tasarım ve Üretim Kursu” verilmeye başlandığını duyurmuştur. Bunun yanı sıra, henüz birkaç şehirde il millî eğitim müdürlüğü ve sektör temsilcilerinin girişimiyle kurulan inovasyon merkezlerinin, ülke genelinde yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların başlatıldığı ifade edilmiştir.

Ayrıca Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin Dördüncü Sanayi Devrimi dönüşümüne uyum sağlanması ve gelişmeleri takip edebilmeleri amacıyla, 1.604 öğretmene hizmet içi eğitim verilmesinin planlandığı bilgisi paylaşılmıştır. Şu ana kadar söz konusu eğitimlerden faydalanan öğretmen sayısının 544 olduğu açıklanmıştır. Bununla birlikte, Bakanlık tarafından 81 ilde meslek öğretmenlerinin eğitimlerine yönelik olarak özel sektör ve üniversiteler arasında protokoller imzalandığı ve bu kapsamda 2017 yılında 10 bin öğretmenin eğitiminin planlandığı belirtilmiştir. Öğretmen niteliğine ilişkin bir diğer konu olarak, mesleki eğitim vermekte olan öğretmenlerin kendi alanları özelindeki yabancı dil becerilerini geliştirmeleri amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılında 42, bir sonraki yıl ise 100 meslek öğretmenin dil eğitimi için İngiltere’ye gönderileceği duyurulmuştur.



Mesleki ve teknik eğitimde eğitim öğretimi geliştirmeye yönelik olarak, 53 meslek alanı ile alanlara ait 199 meslek dalına ait öğretim programı güncellenmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimde eğitim öğretimi geliştirmeye yönelik bir diğer yenilik, ortaöğretim düzeyinde 53 meslek alanı ile alanlara ait 199 meslek dalına ait öğretim programlarının güncellenmesidir. Bakanlıkça yapılan açıklamada, öğretim programları güncelleme çalışmalarında, ulusal ve uluslararası meslek standartları, sektörün talepleri, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gözetildiği belirtilmiş, programların ilgili alan uzmanları, sektör, meslek kuruluşu, üniversite ve diğer paydaş temsilcilerinin katkı ve katılımlarıyla ve modüler yapıda kazanımlara dayalı olarak son

haline getirildiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, mesleki eğitim merkezlerinde uygulanan öğretim programlarının mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan programlar ile uyumlu hale getirilmesi amacıyla 27 alan ve 141 dala ait programın güncellendiği açıklanmıştır.

Bakanlık sektörle iş birliği çalışmalarını devam ettirirken, bu protokollere yenilerinin eklendiği duyurulmuştur. Bu kapsamdaki protokollerden biri de Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile İstanbul Gedik Üniversitesi arasında imzalanan protokoldür. Protokol kapsamında; Metal Aktif Gaz Kaynağı kategorisinde beceri yarışması düzenlenmesi, yarışmada dereceye giren öğrenciler ile danışman öğretmenlerin tüm masraflarının karşılanarak Avrupa ve dünya kaynakçılık yarışmalarına gönderilmesi planlanmıştır. Ayrıca; yarışmada dereceye giren öğrencilere Gedik Üniversitesinde eğitim bursu verilmesi, öğretmenlere iş başında eğitim düzenlenmesi, atölye ve laboratuvarların desteklenmesi, öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimi yapmalarına öncelik sağlanması ve 25 öğrenciye başarı bursu verilmesi hedefleri bulunmaktadır.

2017 yılında gerçekleştirilen bir diğer iş birliği protokolü Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile bir makina şirketi arasında imzalanmıştır. Söz konusu iş birliği protokolü ile, 72 meslek lisesinin atölyesinin teçhizat yönünden desteklenmesi, öğretmenlere iş başında eğitimlerin verilmesi, öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimi almalarına öncelik sağlanması, mezunların şirketin bünyesinde istihdamına öncelik verilmesi, fuar, yarışma, sergi, kariyer günü, seminer, teknik gezi gibi etkinlikler düzenlenmesi, başarılı öğrencilere burs verilmesi, alanlarla ilgili ders notu, kaynak kitap gibi dokümanların okullara ücretsiz gönderilmesi hedeflerini içeren bir anlaşma sağlanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimde uygulama eğitimlerini desteklemeye yönelik bir diğer destek projesi, bir otomobil şirketi tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu 'Mesleki Eğitime Destek Programı' kapsamında okullara otomobil verilmiştir. Mesleki eğitim öğrencilerinin atölyelerde otomobil üzerinde Ar-Ge çalışmaları yapması amaçlanmaktadır. Proje kapsamında 43 üniversite ve 13 meslek teknik Anadolu lisesine 56 otomobil verilmesi planlanmaktadır.

İşbirliği protokollerinin bir diğer kapsamı da mesleki ve teknik liselerde üretim yapılmasına ilişkindir. 2016 yılında olduğu gibi 2017'de de bazı mesleki ve teknik liselerin yıllık cirolarının oldukça önemli miktarlara ulaştığı ve bu liselerin bir fabrika düzeyinde iş hacmine sahip olduğu gibi haberler kamuoyuna yansımıştır. Üretim yapılacak imkân ve şartların oluşturulması noktasında farklı özel şirketlerle işbirliği protokolleri imzalanırken, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdamı konusunda bu şirketlerin destek vermesi söz konusudur. Öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim kapsamında aldıkları uygulamalı dersleri de şirketlerin bünyesinde bulunan fabrikalarda yürüttükleri ve burada başarılı olan öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdamının sağlandığı, okul müdürleri ve özel sektör temsilcilerinin beyanlarına yansımıştır. Mesleki ve teknik eğitim liselerinde gerçekleştirilen üretim süreçlerine katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin okulun döner sermayesinden kazanç elde ettikleri dile getirilmiş, ayrıca okulların üretim ve kar marjlarını daha da yükseltme hedeflerinin olduğu haberlerde yer almıştır.



## Değerlendirme ve Öneriler

Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine yönelik faaliyetler kapsamında ele alınan ilk konu, Devamsızlığın Azaltılması Genelgesi olmuştur. MEB tarafından illere gönderilen yazı ile mesleki ve teknik liselerde devamsızlığın azaltılmasına yönelik başlatılan tedbir faaliyetleri önemli bir sorunun altını çizmektedir. *MEB 2017 Yılı Performans Programı*'nda açıklanan verilere göre öğrencilerin en fazla devamsızlık yaptığı lise türü olarak mesleki ve teknik liseler dikkat çekmektedir. Buna göre, mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %42'si bir eğitim öğretim yılı içinde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapmaktadır. Mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin neredeyse yarısının okula devam etmediği gün sayısının yüksekliği göz önünde bulundurularak, bu sorunun nedenlerine odaklanılması önem taşımaktadır. Bu kapsamda ele alınabilecek olası birincil nedenler arasında sağlanan eğitimin öğrenciler için cazip olmaması, motivasyon ve/ya amaç eksikliği, öğrencilerin okulda bulunmayarak para kazandıracak işlere yönelmesi ya da ailelerini maddi olarak desteklemek zorunda olmaları sayılabilir.



Öğrenci devamsızlıkları konusunda, derin nedensel analizler yapılarak sorunun ortaya çıkmasına sebep olan koşulların tanımlanması ve bunlara ilişkin neler yapılabileceğinin tartışılması zorunludur.

Devamsızlıkla ilgili alınan önlemler incelendiğinde biçimsel ve disipline edici cezaların öğrenci üzerinde daha etkili hale getirilmesi bir çözüm olarak ele alınmamalıdır. Benzeri yöntemlerle ilerlemek yerine, derin nedensel analizler yapılarak sorunun ortaya çıkmasına sebep

olan koşulların tanımlanması ve bunlara ilişkin neler yapılabileceğinin tartışılması zorunludur. Öğrencileri “zorla” okulda tutma formülleri bulunduğu, aktif öğrenme ve motivasyon artışının sağlanması garantilenmiş olmayacaktır. Bu anlamda, Genelge ile öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin anlaşılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının ve rehberlik araştırma merkezleri, gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri, aile ve sosyal politikalar il müdürlükleri ile işbirlikleri yapılarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birlikte hareket etmesinin istenmesi oldukça önemlidir ve uygulamadaki karşılığı hassasiyetle izlenmelidir.



2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk defa mesleki ve teknik eğitim liseleri yedi ana başlıkta performans değerlendirmesine tabi tutulacaktır.

Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine yönelik bir diğer konu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk defa bu okullar için performans değerlendirme sisteminin getirilmesi olmuştur. Mesleki ve teknik okulların performanslarının belirlenen kriterler çerçevesinde izlenmesi ve bunun sonucunda okullara karne verilmesi, başarılı okulların ödüllendirilmesi, okullara ilişkin denetim mekanizmasının daha sistematik ve etkili bir şekilde yürütülmesi konusunda önemli roller oynayabilir. Belirlenen kriterler doğrultusunda okul performansları değerlendirilirken, okulların ihtiyaç ve sorunları konusunda da destekleyici çalışmalara yer verilmesi yerinde olacaktır. Diğer bir deyişle, değerlendirme sürecinin aynı zamanda ihtiyaç ve sorun alanlarının da belirlendiği destekleme, rehberlik ve denetleme süreci olarak üç aşamada ele alınması daha güçlü bir yaklaşım olacaktır.

İnovasyon faaliyetleri kapsamında mesleki ve teknik liselerin içinde bulunduğu yenilikçi ve teknolojik dönüşümle ilgili uygulamalar sürdürülmektedir. 2017 yılında mesleki ve teknik eğitim ile ilgili toplantılarda Dördüncü Sanayi Devrimi'nin eğitim süreçlerine yansımaları, konuşmaların ana temasını oluşturmuştur. Bu platformlardan biri de Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen 11. Uluslararası MEB Robot Yarışması olmuştur. Ancak mesleki ve teknik eğitim veren okullardan "icat çıkaran bir nesil" yetiştirilmesine yönelik yaklaşımı önceki başlıklarda da dile getirildiği gibi, bu okullarla ilgili temel kuruluş esasları, vizyon ve mevcut mesleki eğitim modeli açısından tutarlı bir bütünün parçası olarak görülememektedir. Zira "icat çıkaran nesil" bir bilim insanı profilini tanımlamakta ve böylesi bir profilin hedeflendiği mesleki eğitim modeli mevcut modelden farklı olarak beceri odaklı bir kurguyu gerektirmektedir.

Diğer taraftan, önemli bir paydaş olan özel sektörün teknoloji donanımı sağlayarak başta uygulama eğitimleri olmak üzere mesleki ve teknik eğitimi desteklemesi, ve öğrenme ortamlarının kalitesini geliştirici faaliyetlerde bulunması, sorumluluk paylaşımı açısından oldukça değerli görülmektedir. Ancak gelinen noktada her mesleki ve teknik eğitim okulunun uygulama eğitimleri için yeni teknolojik donanıma erişimleri, öğrencilere staj ve istihdam fırsatları sağlanmadıkça yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu bağlamda sektör desteğinin sürecin tüm aşamalarına yayılmasının sağlanması gerekmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi hususundaki politikalarla ilgili olarak, mesleki ve teknik eğitime ayrılan bütçe ile mesleki ve teknik eğitim alan öğrenci oranlarından bahsetmek yerinde olacaktır. Bakanlık tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılı için mesleki ve ortaöğretime önemli bir bütçe payı ayrıldığı ifade edilmiştir. Bu pay 13,3 milyar lira olarak telaffuz edilmiştir.

Bununla birlikte öğrenci oranları incelendiğinde, örgün ortaöğretim içinde mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilerin oranı %44 olarak önemli bir orana karşılık gelmektedir. Bakanlık yetkililerince bu payın destek ve teşviklerle %60'a çıkarılması hedefi dile getirilmektedir. Türkiye'de ortaöğretimde mesleki ve teknik programlara devam edecek öğrenci sayısı için hedef 1960'lardan günümüze sabit bir %60 oranı üzerinden değerlendirilirken hedeflenen bu oranın dönüşen çağ ve toplum ihtiyaçlarına rağmen aynı şekilde telaffuz edilmesi rasyonel görünmemektedir. Mevcut modelde yetiştirilen işgücünün önemli bir bölümünün ara eleman olarak sisteme dâhil olduğu göz önünde bulundurularak bu hedefin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Güçlü bir mesleki ve teknik eğitim, öğrencilerini iş piyasasına hazırlarken, daha ileri eğitim almayı tercih eden öğrenciler için de güçlü bir bilgi ve beceri alt yapısı sağlamalıdır. Öncelik bu liselerden mezun olacak öğrenci sayısının artırılması değil, güçlü bir mesleki ve teknik eğitim modelinin tasarlanması olmalıdır. Böyle bir model için kuşkusuz öğretmen faktörü de niteliği etkileyen temel unsurlardan biri olarak ele alınmalı ve mesleki ve teknik eğitim vermek üzere sisteme öğretmen yetiştiren okulların 2009 yılında kapatılmasıyla oluşan boşluğun henüz etkili bir çözüm ile doldurulmadığı da not edilmelidir.



Mesleki ve teknik eğitimin asıl odağında bireyleri hatları çizilmiş mesleklerin teknik bilgi ve tecrübesine değil, temel becerilerin yanı sıra, problem çözme, analitik ve yaratıcı düşünme, esneklik ve değişikliklere hızla uyum sağlayabilme gibi becerilere hazırlamak olmalıdır.

Mesleki ve teknik eğitim modelini yeniden düşünürken OECD ülkelerindeki genel eğilimin okul türlerini azaltmak yönünde olduğunu, branşlaşma yerine daha esnek ve kapsamlı yolların belirlendiğini ve programlar arası geçişin mümkün olduğunca kolaylaştırıldığı bir tasarımın kurgulandığını göz önünde bulundurmaya faydalı olabilir. Bu anlamda, erken yaşlardan itibaren bireyleri bir mesleğe hazırlamaya ilişkin geliştirilen model ve çözümlerin, mesleklerin gerektirdiği becerilerin dönüştüğü yüzyıl için uygunluğu yeniden değerlendirilmelidir. Bireylerin eğitimlerinin bir mesleğe ara eleman yetiştirmeye endekslendiği model eğitim sistemlerinin terk etmeye çalıştığı ve geride bıraktığımız çağın modelidir. Günümüz dünyasında mesleklerin ömrünün kısaldığı gittikçe daha fazla kabul gören bir gerçektir. Nitekim belli bir mesleğe uygun işgücü yetiştirerek o mesleğin uzun vadede aynı donanımda insan profiline ihtiyaç duyacağını varsaymak, Dördüncü Sanayi Devrimi'nin üretim süreçleri ve iş yapma biçimleri üzerindeki dönüştürücü etkisini göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitimin asıl odağında bireyleri hatları çizilmiş mesleklerin teknik bilgi ve tecrübesine değil, temel becerilerin yanı sıra, problem çözme, analitik ve yaratıcı düşünme, esneklik ve değişikliklere hızla uyum sağlayabilme gibi becerilere hazırlamak olmalıdır. Bu sayede temel becerileri edinmiş ve yeni becerilere uyum sağlayacak donanımda yetiştirilmiş bireyler, dâhil olacağı her meslek türüne ve yeni işlere daha kolay uyum sağlayabilecektir.

## IV. ÖZEL MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER

### 2017'de Ne Oldu?

Özel mesleki ve teknik liseler konusunda 2017 yılında öne çıkan *teşvik uygulamaları ve üretim faaliyetleri*, bu başlık altında ele alınmıştır.

#### a. Teşvik Uygulamaları

Organize Sanayi Bölgesi (OSB) içinde bulunan mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler için eğitim öğretim desteği kapsamında teşvik uygulamasına devam edilirken, 2016 yılında bu ekonomik destek uygulaması OSB dışında açılan özel mesleki ve teknik liseleri de kapsayacak şekilde genişletilmişti. Bu kapsamda 2016 yılında özel mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören yaklaşık 21 bin öğrenci için 125 milyon liralık teşvik sağlandığı, Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz tarafından açıklanmıştır. İlgili teşvik uygulamaları aynı kapsamda 2017 yılında da sürdürülmüştür.

Organize sanayi bölgelerindeki okulların sayısını artırmaya yönelik olarak 2017 yılı Mart ayında, Millî Eğitim Bakanlığı ve Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı arasında OSB'lere mesleki ve teknik Anadolu liseleri için protokol imzalanmıştır. İki bakanlığın yetkilileri tarafından Millî Eğitim ile Bilim, Sanayi ve Teknoloji politikalarının uyumunun artırılması hedefi dile getirilmiştir. OSB'lerde nitelikli işçi problemi olduğu Bakanlık yetkilileri ve sektör temsilcileri tarafından farklı mecralarda sıklıkla dile getirilirken, organize sanayi bölgelerindeki teknik okulların sektörün ihtiyacına göre şekillendirilmesine yönelik hedef ortaya konmuştur. İmzalanan protokol kapsamında OSB'lerde mesleki ve teknik Anadolu liselerinin yaygınlaştırılması projesinin başlatıldığı vurgulanmış, Bakanlıkça "*beş yıl içinde organize sanayi bölgelerinin nitelikli işçi probleminin kalmayacağı, yüzde 10'un üzerindeki işsizlik seviyesinin de düşebileceği*" ifade edilmiştir. Bu doğrultuda tüm OSB'ler içinde mesleki ve teknik

Anadolu liseleri, yani teknik kolejler kurulması ve yaygınlaştırılması, dolayısıyla yaklaşık 302 OSB'nin hepsinde teknik kolej kurulmasının hedeflendiği Bakanlıkça dile getirilmiştir.

Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığınca yapılan açıklamada OSB'ler içindeki mesleki ve teknik Anadolu liselerinin teşviki ile ilgili protokoldeki kendi rolleri, (a) OSB'lerde var olan sektörler için yönelik atölye ve laboratuvar öğretmenlerine işbaşı eğitimleri verilmesi; (b) öğrencilere, OSB'lerdeki işletmelerde beceri eğitimi ve staj imkânları sağlanması; (c) OSB'lerdeki mevcut çalışanlara yönelik meslek geliştirme ve uyum kursları açılması; (d) OSB'lerde teknik kolej yaptırılması ve (e) açılacak olan teknik kolejlerin bina yapım işlerinin krediyle desteklenmesi olarak tanımlanmıştır.

Bakanlık 35 adet OSB içinde, 35 adet de OSB dışında olmak üzere özel sektör tarafından açılmış, toplam 70 özel mesleki ve teknik eğitim okulu bulunduğunu açıklamıştır. Bu okullara devlet okullarındaki öğrencilerin eğitim maliyetinin 1,5 katını geçmemek üzere, meslek alanlarına bağlı olarak 4 bin 200 lira ile 6 bin 600 lira arasında değişen oranlarda destek sağlandığı duyurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığının eğitim öğretime destek uygulaması ile eğitime özel sektör katkısının arttırılmasının da hedeflendiği yetkililerce dile getirilmiştir.

4 Ağustos 2017 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan *2017-2018 Eğitim Öğretim Yılına İlişkin Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) İçinde, Dışında Açılan ve Açılacak Özel Mesleki ve Teknik Liselerinde Öğrenim Görecek Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ* ile destek verilecek alanlar ve tutarları belirlenmiştir.

2016-2017 eğitim öğretim yılında OSB içinde açılan özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 15 alana destek verilirken, yayımlanan Tebliğe göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında 20 alanda destek verilecektir. OSB dışında açılan liselerde ise destek verilen mevcut 26 alana 9 alan daha eklenmiştir. Buna göre OSB içinde bulunan mesleki ve teknik liselerde denizcilik, gemi yapımı, inşaat teknolojisi, kuyumculuk teknolojisi, metalürji teknolojisi, raylı sistemler teknolojisi, seramik cam teknolojisi, tasarım teknolojisi, uçak bakım alanı OSB dışında ise bilişim teknolojisi, metalürji teknolojisi, tarım teknolojileri, tasarım teknolojisi, seramik cam teknolojisi alanları 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk defa verilecek alanlar arasında yer almıştır. Destekten yararlanmak için, OSB içinde veya dışında açılan özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğretim yılının başlamasını takip eden en geç otuz gün içerisinde okula kaydın veya naklin yapılmış olmasının yeterli olacağı belirtilmiştir.

Söz konusu tebliğ ekinde yer alan alanlara göre teşvik miktarları (Tablo 7.1) 4 bin 270 lira ile 6 bin 900 lira arasında değişmektedir. Ayrıca, OSB'lerde açılan özel mesleki ve teknik liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine alanlarına bakılmaksızın 4 bin 300 lira, OSB dışında açılan özel mesleki ve teknik liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine ise alanlarına bakılmaksızın 4 bin 270 lira eğitim öğretim desteği verilmesine karar verilmiştir.

TABLO 7.1

### Organize Sanayi Bölgeleri Dışında Açılan Özel Mesleki ve Teknik Liselerde Öğrenim Gören Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Desteği Verilen Alanlar ve Tutarı

Sıra No	Ortalama	Destek Tutarı (TL)
1	Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	4.600,00 ₺
2	Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	5.500,00 ₺
3	Denizcilik Alanı	6.000,00 ₺
4	Elektrik Elektronik Teknolojisi	6.500,00 ₺
5	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	6.000,00 ₺
6	Gemi Yapımı	6.900,00 ₺
7	Gıda Teknolojisi	5.800,00 ₺
8	Hayvan Yetiştiriciliği ve Sağlığı	5.000,00 ₺
9	İnşaat Teknolojisi	5.500,00 ₺
10	Kimya Teknolojisi	5.900,00 ₺
11	Kuyumculuk Teknolojisi	4.400,00 ₺
12	Makine Teknolojisi	6.500,00 ₺
13	Matbaa Teknolojisi	6.400,00 ₺
14	Metal Teknolojisi	5.900,00 ₺
15	Metalürji Teknolojisi	5.000,00 ₺
16	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	5.200,00 ₺
17	Motorlu Araçlar Teknolojisi	6.500,00 ₺
18	Tarım Teknolojileri	6.500,00 ₺
19	Tekstil Teknolojisi	5.700,00 ₺
20	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	5.300,00 ₺
21	Plastik Teknolojisi	5.900,00 ₺
22	Raylı Sistemler Teknolojisi	5.000,00 ₺
23	Seramik Cam Teknolojisi	4.400,00 ₺
24	Tasarım Teknolojisi	4.400,00 ₺
25	Uçak Bakım Alanı	5.500,00 ₺
26	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	6.700,00 ₺
27	9. Sınıf	4.270,00 ₺

### b. Üretim Faaliyetleri

Özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde üretime ilişkin olarak, 13 Ocak 2017 tarihli Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'e<sup>4</sup> dâhil edilen ek madde kapsamında üretim faaliyetlerinin ne zaman ve nasıl yürütüleceği detaylandırılmıştır. Buna göre öğrenciler ulusal, resmî, dini bayram ve genel tatil günleri ile Pazar günleri haricinde, hafta içi günlerde ve eğitim öğretim saatleri dışında, günde en fazla 3 saat, cumartesi günlerinde en fazla 8 saat, yarıyıl ve yaz tatillerinde pazar günleri hariç günde en fazla 8 saat, haftada ise en fazla 40 saat çalışabilecektir. Üretim faaliyetleri eğitim öğretim saatlerinin dışında, 08.00 ile 21.00 saatleri arasında yapılabilecektir. Bakanlığın izin verdiği okullarda üretimin yapılacağı atölye, teçhizat ve donatıları, iş sağlığı ve güvenliği konusunda gerekli şartları taşımak zorundadır ve ilgili faaliyetler, kurum açma izninde belirtilen meslek alan/dallarında yapılacaktır. Alan öğrencileri isteğe bağlı olarak katıldıkları üretim faaliyetleri için yazılı izin alabilecektir. Katılım payı, birim saat ücretinin aylık çalışma saatinin çarpımıyla elde edilecek ve SGK'ya ödenecek primler, vergi, resim ve harç miktarları düşüldükten sonra kalan miktar net ücret olarak üretime katılan kişilere ödenecektir. Bu kişilere okul müdürü veya müdür yardımcıları da dâhildir. Ancak, yapılacak ödeme, üretime katılım payı olarak belirlenen ücretten daha fazla olabilir. Okulun işletmesine ilişkin hesaplar ile üretim faaliyetlerine ilişkin mali hesaplar birbirinden ayrı tutulacaktır. Üretim faaliyeti ile ilgili iş ve işlemler, genel hükümler doğrultusunda kurucu/kurucu temsilcisi tarafından yürütülecektir.

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne eklenen bu maddenin uygulamasına ilişkin diğer iş ve işlemler Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmiş ve 20 Mart 2017'de *Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri*

<sup>4</sup> Resmi Gazete, sayı: 29947



*Üretim Yönergesi* yayımlanmıştır. Buna göre, 15 yaş altındaki öğrencilere üretim izni verilmezken 15-18 yaş arasındaki öğrencilerin 'üretim katılım başvuru formu' nu doldurarak veli onayı ile üretime katılabileceği bildirilmiştir. Bu kapsamda ders saatleri içerisinde atölye ve laboratuvardaki çalışmalarda elde edilen ürünlerin satış gelirinin en az %10'unun öğrencilere, 'öğrenci hakkı' olarak ödenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemelerle özel mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki öğrencilerin, uygun görülen bölümlerde, standartlara uygun laboratuvar ve atölyelerde üretimde bulunarak para kazanabilmelerine imkân sağlanmıştır.

Yönergede çerçevesinde atölye ve laboratuvarında üretim yapmak isteyen okulların, 'İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri Yönetmeliği' şartlarının hükümlerine uygun olduğu raporuyla birlikte millî eğitim müdürlüğüne başvurması ve Bakanlık tarafından uygun görülen okula 'üretim yapma izni' verilmesi şartı vardır. Ayrıca üretim saatlerinde okul müdürü veya en az bir müdür yardımcısının yönetici olarak görev yapması ve öğrencilere üretim süreçlerine katılmadan önce güvenlik eğitimi verilmesi yönünde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ürünlerin, okul içinde ayrılan depoya teslim edilmesiyle birlikte, öğrencilerin üretime katılımının sona erdiği ve öğrencilerin okul dışındaki imalat ve montaj işlerinde çalıştırılmayacağı yönerge ile bildirilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Bakanlık tarafından işletmelerin kendi bünyelerinde okullar açarak kendi ihtiyaçlarına uygun nitelikli işgücünü yetiştirmesine fırsat tanınacağı fikrinden hareketle, özel mesleki ve teknik okullarda öğrenim gören öğrenciler için öğretim desteği sağlanmaya devam edilmektedir. Bu doğrultuda teşviklere ayrılan kaynağın artırılması, mesleki ve teknik kolejlerin yaygınlaştırılması ve yaklaşık 302 OSB'nin hepsinde teknik kolej kurulmasının hedeflendiği

dile getirilmiştir. Yaklaşık 302 OSB'nin hepsinde teknik kolej kurulması ve yaygınlaştırılması hedefinin büyüklüğü, ilgili karar alım süreçlerinde ihtiyaç analizinin yapıp yapılmadığı ve buna uygun stratejiler geliştirilip geliştirilmediği konularında soru işaretleri oluşturmaktadır.

Altı çizilen yaygınlaştırma hedefi gerçekleştirilmek istenmekte ve buna ilişkin rakamlar ortaya atılmaktadır. Ancak sağlanacak olan eğitimin teori ve uygulama boyutlarındaki niteliğinin geliştirilmesine yönelik ne gibi çalışmaların yapıldığı geri planda kalmaktadır. Beş yıl içinde organize sanayi bölgelerinin nitelikli işçi probleminin kalmayacağı öngörüsüyle yola çıkıldığı düşünüldüğünde, bu niteliği yükseltecek olanın hangi uygulamalar olduğunun ön planlamalarla bilinmesi, kamuoyuyla paylaşılması ve açıklanan sayısal veriler için de ihtiyaç duyulduğu gibi süreç tasarımına açıklık getirilmesi gerekmektedir. Fakat bu uygulamalar, mesleki ve teknik eğitim liselerinin OSB'ler içinde olmasıyla işlerin koordinasyonu ve sektör-okul işbirliğinin güçlenmesi için önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Mesleki ve teknik liseler ile ilgili söz konusu teşvik uygulamalarına ilişkin süreçlerde, organize sanayi bölgelerinde de nitelikli işçi problemi olması ile "sanayinin ve iş dünyasının talep ettiği nitelikli iş gücünü sağlama" hedefi, meselenin temel çıkış noktası olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda iş piyasasının ihtiyaçlarına odaklı bir sistem kurgusu öne çıkarken, öğrencinin gelişim ihtiyaçlarının ve temel becerilerin kazandırılmasının ana odakta yer almadığı kamuoyu tartışmalarına yansımaktadır. Nitekim ara eleman olarak sektörün sanayide işçi ihtiyacını karşılarken, daha ileri eğitim ve kariyer yolaklarına geçişini zorlaştırabilecek yeterli sorunu ve bulunduğu iş statüsü ve eğitim düzeyinde sıkışma ihtimalleri, öğrenciler için endişe kaynağı olmaya devam etmektedir.

## V. DİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GELİŞMELER

### 2017’de Ne Oldu?

Din öğretimine ilişkin gelişmelerle ilgili 2017 yılında öne çıkan konular; *Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nde İmam Hatip Liselerine İlişkin Düzenlemeler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve İmam Hatip Liseleri Alan Derslerinin Yenilenen Öğretim Programları, Din Öğretimine İlişkin Genel Veriler* alt başlıklarında ele alınmıştır.

#### a. Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nde İmam Hatip Liselerine İlişkin Düzenlemeler

Millî Eğitim Bakanlığı *Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nde*<sup>5</sup> 24 Haziran 2017 tarihli değişiklik ile imam hatip liselerinin açılma şartlarına ilişkin olarak nüfus koşulu yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, Anadolu imam hatip liselerinin açılabilmesi için ilçe ve köyler ile birlikte 50 bin olan nüfus koşulu, merkez nüfusun 5 bin veya yerleşim birimine bağlı ilçe ve köylerle birlikte en az 10 bin olacak şekilde düşürülmüştür. Aynı Yönetmelik’te, Anadolu lisesi açılabilmesi için 10 bin, fen ve sosyal bilimler lisesi açılabilmesi için büyükşehir ilçelerinde 50 bin, büyükşehir olmayan illerin ilçelerinde ise 20 bin nüfus şartı yer alırken, fen liselerinde öğrenci kontenjan limiti, ildeki 8. sınıf öğrenci sayısının yüzde 5’i ile sınırlanmıştır.

Ancak bu konuda nüfusun 10 binin altında olduğu ilçelerde mecburi olarak tek seçeneğin imam hatip liseleri olacağına ilişkin kaygı nedeniyle kamuoyunda tepkiler oluşmuştur. Söz konusu düzenleme neticesinde, nüfusu 10 binin altında olan toplamda 191 ilçede açılacak tek okul türü seçeneği imam hatip lisesi olmaktaydı. Ardından 15 Eylül 2017 tarihinde yapılan değişiklik<sup>6</sup> ile bir ilçede

Anadolu imam hatip lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve çok programlı Anadolu lisesi açılabilmesine ilişkin olarak belirtilen nüfus şartı kaldırılarak, liselerin açılması ve kapatılması işlemlerinin valilikler tarafından belirlenen ihtiyaca uygun olarak Bakanlıkça sağlanmasına karar verilmiştir.



Anadolu imam hatip lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve çok programlı Anadolu lisesi açılabilmesine ilişkin nüfus şartı kaldırılarak, liselerin açılması ve kapatılması işlemlerinin valilikler tarafından belirlenen ihtiyaca uygun olarak Bakanlıkça sağlanmasına karar verilmiştir.

Diğer taraftan, Anadolu liselerinin ve Anadolu imam hatip liselerinin açılabilmelerine ilişkin şartlar incelendiğinde, Anadolu lisesi açılabilmesi için 9. sınıfa kayıt olacak en az iki şube mevcudunda öğrenci, öğretim binasında en az sekiz, en fazla 40 derslik bulunması gerektiği Yönetmelik’te yer almıştır. Anadolu imam hatip lisesi açılabilmesi için ise binada en az sekiz derslik, öğretim binası içinde veya bahçesinde uygulama mescidi ya da mescit yerinin olması, geleneksel/görsel sanatlar atölyesi, musiki/müzik derslik bulunması gereken şartlar olarak ifade edilmiştir. Bu ifadelerden hareketle Anadolu lisesi için getirilmiş olan iki şube mevcudunda kayıt olacak öğrenci şartının, imam hatip liselerinin açılabilmesine ilişkin olarak getirilmediği görülmektedir. Bu durum kamuoyunda belirtilen şartlarla Anadolu imam hatip liselerinin açılabilmesinin diğer okul türlerine göre daha kolay olacağı şeklinde yorumlanmıştır.

<sup>5</sup> Resmi Gazete, sayı: 30106

<sup>6</sup> Resmi Gazete, sayı: 30181

### **b. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve İmam Hatip Liseleri Alan Derslerinin Yenilenen Öğretim Programları**

İlköğretim (4. ve 8. sınıflar) ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları MEB tarafından Temmuz 2017’de askıya çıkarılarak 10 günlük bir süreyle paydaşların görüş ve önerilerine açılmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programına ilişkin toplumun farklı kesimlerince kamuoyuna yansıyan ifadelerde, bu dersin zorunlu dersler arasında olmasına ilişkin yoğun bir tartışma söz konusu olmuştur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, belli bir mezhep ve din öğretimini temel alan bir yaklaşım içinde kurgulandığı iddiasıyla, birçok farklı din ve mezhepten kesimin tepkisini çekmiş ve konu Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine (AİHM) taşınmıştı. Bu konuda, 2014’te eğitimde zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine karşı açılan davada AİHM, zorunlu din dersi uygulamasının Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin eğitim hakkıyla ilgili maddesinin ihlali olduğuna hükmetmişti. Mahkeme bu kararla ilişkili olarak Türkiye’de “*zaman geçirmeden öğrencilerin zorunlu din ve ahlak kültürü derslerinden muaf tutulmalarını da sağlayacak yeni bir sisteme geçilmesini*” talep etmişti.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi taslak programı, AİHM kararının değerlendirilmesi ve düzenlemelerin yetiştirilememesi nedeniyle diğer derslerin öğretim programlarından bir hafta sonra askıya çıkarılmıştır. AİHM kararı ile seçmeli ders olması önerilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı, süreç sonunda zorunlu ders olarak açıklanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi taslak öğretim programının 2017 yılında yenilenen içeriği de toplumda farklı din, mezhep ve görüşten kesimlerin tepkisiyle karşılaştı. Taslak programda, cihat kavramının ibadet olarak yer alması, Alevilik ve Bektaşiliğin kültür ve gelenek çerçevesinde ele alınması, diğer din ve mezheplere oldukça sınırlı yer verilmesi gibi eleştiriler, ana tartışma noktalarını oluşturdu. Bir diğer tartışma konusu da farklı sınıf düzeylerinde yer alan Atatürkçülük ve laiklik ile ilgili konuların taslak öğretim programından büyük oranda kaldırılmasıydı. Cihat kavramına ilişkin olarak, Bakanlık yetkilileri öğrencilerin doğru anlamıyla öğrenmeleri için bu kavramın öğretim programlarında yer alması gerektiğine yönelik görüşlerini paylaşmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanı sıra, diğer seçmeli din derslerine ilişkin olarak taslak programlarda yer alan tesettür, cihat, cin ve talak gibi kavramların yer almasına ilişkin tepkiler de gündeme yansımıştır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait program çalışmalarının 2017-2018 eğitim öğretim yılına yetişmediği ve tüm eğitim kademelerinde eski öğretim programının okutulmaya devam edileceği açıklanmıştır. Dolayısıyla yeni öğretim programının uygulanmasına, 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlanması beklenmektedir.

Din derslerine ilişkin bir diğer önemli husus, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin Haziran sayısında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında liselerde uygulanacak olan yeni haftalık ders saati çizelgeleridir. Çizelgeye göre haftada bir saat olan zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor ve mesleki teknik Anadolu liselerinde haftada iki saate çıkarılmıştır. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saati artırılırken biyoloji dersinin fen lisesi dışındaki okul türlerinde haftada üç saatten iki saate indirilmesi bir başka tartışmayı gündeme getirmiştir.



Haftada bir saat olan zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, 2017-2018 ders çizelgelerine göre, Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor ve mesleki teknik Anadolu liselerinde haftada iki saate çıkarılmıştır.

Yayımlanan 2017-2018 ders çizelgelerinde imam hatip liselerine kendi programlarının yanı sıra fen, sosyal bilimler, yabancı dil, sanat, spor liseleri programlarını da uygulama hakkı verilmiştir. Bu konu okul türleri arasında fırsat eşitsizliği yaratıldığı ve imam hatip liselerine ayrıcalık tanındığı iddiası ile tepkilere sebep olmuş ve ilgili karar Eğitim-İş Sendikası tarafından mahkemeye taşınmıştır.

### c. Din Öğretimine İlişkin Genel Veriler

Millî eğitim istatistiklerinden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan Tablo 7.2'de görüldüğü üzere, 2015-2016 eğitim öğretim yılı ve 2016-2017 eğitim öğretim yılları arasında ortaokul ve lise olmak üzere toplamda bin 213 yeni imam hatip okulunun açıldığı görülmektedir. İmam hatip liselerinde bu bir yıllık süreçte öğrenci sayısı yaklaşık 50 bin azalırken, ortaokullarda öğrenci sayısı toplamda 127 bin 659 artmıştır.



Bir yılda İmam hatip liselerinde öğrenim gören öğrenci sayısı yaklaşık 50 bin azalırken, imam hatip ortaokullarında öğrenci sayısı toplamda 127 bin 659 artmıştır.

TABLO 7.2

#### Din öğretimi ortaokul istatistikleri

	Okul	Öğrenci	Öğretmen
2012-2013	1.099	94.467	5.484
2015-2016	1.961	524.295	23.834
2016-2017	2.871	651.954	36.184

#### Din öğretimi ortaöğretim istatistikleri (örgün)

	Okul	Öğrenci	Öğretmen
2006-2007	455	120.668	9.099
2015-2016	1.149	555.870	39.091
2016-2017	1.452	506.516	40.891

Türkiye’de toplamda 17 milyon 319 bin 433 öğrenci bulunurken, 2016-2017 eğitim öğretim yılında imam hatip lise ve ortaokullarında öğrenim gören öğrenci sayısı, toplamda 1 milyon 297 bin 272 olmuştur. Okul sayısı ise toplamda 4 bin 323’e ulaşmıştır.

Din öğretimi kapsamında öğrenci, okul ve öğretmen sayılarına ilişkin verilerin yanı sıra, din öğretimine ayrılan bütçe de incelenmeye değerdir. MEB tarafından 2017 Şubat ayında yayımlanan *2016 yılı Faaliyet Raporu*’na göre, 2016-2017 eğitim öğretim yılı için Din Eğitimi Genel Müdürlüğüne yaklaşık 3 milyar 885 milyon TL’lik bütçe ayrıldığı, ancak yapılan harcamaların yaklaşık 4 milyar 979 milyon TL olduğu belirtilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan ve 2017-2019 yılları için hazırlanan *Devlet Yatırım Programında*, ortaöğretim kurumlarına ilişkin planlanan inşaat bütçelerine yer verilmiştir. Programda, Türkiye genelinde söz konusu yılları için toplamda 245’i yeni olmak üzere 939 inşaat yapılmasının planlandığı ve toplam bütçesinin 7 milyar 533 milyon 242 bin TL olacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte, devam eden 128 imam hatip lisesi inşaatına 50 yeni inşaatın daha ekleneceği ve imam hatip liseleri için toplam 1 milyar 723 milyon 535 bin TL’lik inşaat bütçesi ayrıldığı açıklanmıştır.

*Devlet Yatırım Programında* ifade edildiği üzere tüm meslek liselerine, imam hatip liselerinin yüzde 50’si dolayında daha fazla yatırım yapılması planlanmaktadır. Meslek liseleri inşaatlarına 3 yıl (2017-2019) için toplamda 2 milyar 354 milyon 520 bin TL harcanırken, devam eden 240 meslek lisesi inşaatına 60 inşaatın daha ekleneceği ifade edilmiştir. Programda, Anadolu liselerine, toplamda 1 milyar 645 milyon 855 bin TL bütçe ayrılmıştır. Anadolu Liseleri inşaatlarında 158 projenin devam ettiği, 40 yeni inşaat projesinin de başlatılacağı bildirilmiştir. Fen liselerine 2019’da hiç bütçe ayrılmazken, 2017-2019 yılları için toplamda

109 milyon 666 bin TL’lik bütçe ayrılarak bütçe de en az payı alan okul türü olmuştur.



*2017 Yılı Performans Programı*’nda, sanat, bilim, kültür ve spor alanlarındaki faaliyetlerin büyük bir çoğunluğu Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere dini etkinlikler kapsamında planlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından *bilim kültür sanat etkinlikleri* kapsamında Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne ayrılan bütçe de, 2017 yılında öne çıkan konulardan biri olmuştur. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan *2017 Yılı Performans Programı*’na göre, 2017’de öğrencilerin sanat, bilim, kültür ve spor alanlarındaki faaliyetlere katılımının artırılması hedefine yönelik olarak, faaliyetlerin büyük bir çoğunluğu Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere dini etkinlikler kapsamında planlanmıştır. Dolayısıyla, 2017 yılı hedeflerine göre bilim kültür sanat etkinliklerine ayrılan bütçede en büyük pay, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne aittir. Bu konuda verilen soru önergesine Mayıs 2017’de Bakanlık tarafından verilen yanıtta, *2016 Yılı Performans Programı*’nda söz konusu bütçe payının 680 bin TL olduğu belirtilirken, 2017 yılında 3 milyar 700 bin TL ile beş katlık bir artışın yaşandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, dini etkinlikler dışında 2017 yılında öğrencilere yönelik olarak planlanan tek bilim kültür sanat faaliyetinin Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü sorumluluğunda Uluslararası Robot Yarışması olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, Sayıştay Başkanlığı tarafından Ağustos 2017’de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılı Sayıştay Denetim Raporu*’nda MEB 2017 Yılı Performans Programı’nda belirtilen faaliyetlerin



içeriğine ve ayrılan bütçeye ilişkin itirazlara yer verilmiştir. Buna göre, “2016 yılında öğrencilerin sanat, bilim, kültür ve spor alanlarındaki faaliyetlere katılımını artırmak” hedefi kapsamında yer verilen faaliyetlerin hedef ile uyumlu olmadığı ifade edilmiştir. Söz konusu bulguda, belirlenen faaliyetlerin (Arapça bilgi ve etkinlik yarışması; hafızlık ve ezan okuma yarışması; Kur’an-ı Kerim’i güzel okuma yarışması; hutbe okuma yarışması düzenlenmesi) sanat, bilim, kültür ve spor alanlarından hiç birine girmediği değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Ayrıca söz konusu Sayıştay Raporu’nda, “2016 yılında öğrencilerin yılsonu başarı puanı ortalamalarını artırmak” performans hedefine yönelik olarak planlanan ‘ortaokul ve liselerde öğretimde kullanılan Hz. Muhammed’in Hayatı ders kitaplarının zenginleştirilmiş kitap haline getirilmesi’ ve ‘yatılı bölge ortaokulu öğrencilerine yönelik ödenek gönderilmesi’ faaliyetlerinin, hedefle uyumlu olmadığına dikkat çekilmiştir. Raporla, Millî Eğitim Bakanlığının konuya ilişkin “öğrenci başına yapılan harcama ile öğrenci başarısı arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu” yanıtına yer verilirken, bu yanıtın “yeterli olmadığı” belirtilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu faaliyetlerin öğrenci başına yapılan harcamaları artırdığı, ancak öğrencilerin başarı puanını artıracak faaliyetler olmadığı değerlendirilmesinde bulunulmuştur.

Bunun yanı sıra, “2016 yılında öğrenci başına okunan kitap sayısını artırmak” performans hedefi doğrultusunda, “imam hatip okullarında okuyan öğrenci başına okunan kitap sayısının artırılması” göstergesine yer verilmesi, Sayıştay raporunda bir diğer itiraz konusu olarak yer almıştır. Bu konuda, göstergede sadece imam hatip okullarına yer verildiğine, diğer kademe ve okul türlerinde öğrenim gören öğrenci başına okunan kitap sayısına ilişkin herhangi bir göstergenin belirlenmediğine işaret edilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nde gerçekleştirilen değişiklik ile Anadolu imam hatip liselerinin açılmasına ilişkin nüfus koşulunda düzenlemeye gidilmesi, 2017 yılının din eğitimi kapsamında önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Düzenleme ile Anadolu imam hatip liselerinin açılabilmesi için 50 bin olan nüfus koşulunun 5 bine kadar düşürülerek, bu okulların açılabilmesinin büyük ölçüde kolaylaştırılması söz konusu olmuştur. 24 Haziran 2017 tarihli düzenlemede diğer okul türlerine ilişkin nüfus şartlarının 10 binin üzerinde olarak korunması, Anadolu imam hatip liselerinin diğer okul türlerine göre daha kolay açılmasına imkân vermektedir. Bu konuda kamuoyunda tepkiler oluşmuş ve küçük nüfuslu yerleşim birimlerinde öğrencilerin mecburi olarak imam hatip liselerine gitmek durumunda kalacağına ilişkin tartışmalar yaşanmıştır. Söz konusu düzenlemeyle, özellikle Anadolu imam hatip liselerinin açılma şartlarında kolaylık sağlanmasının gerekçesi anlaşılamamıştır.

Kamuoyunda oluşan tepkilerin ardından, Yönetmelik’te yeniden değişikliğe gidilerek bir ilçede Anadolu imam hatip lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve çok programlı Anadolu lisesi açılabilmesine ilişkin olarak belirtilen nüfus şartı kaldırılmış, liselerin açılması ve kapatılması işlemlerinin valilikler tarafından belirlenen ihtiyaca uygun olarak Bakanlıkça sağlanmasına karar verilmiştir. Ancak bu durumda da valiliklerin yerleşim birimlerinde ihtiyaca uygun okul türünün hangisi olduğunu nasıl belirleyeceğine ilişkin yöntem ve karar süreçlerinde belirsizlikler bulunmaktadır. Nüfus yoğunluğunun düşük olduğu veya nüfusu az olan yerleşim birimlerinde bireylerin ilgi ve tercihlerine uygun bir ortaöğretim programına erişimlerinin sağlanabilmesi ve eğitim haklarının güvence altına alınabilmesi için lise türlerinden herhangi birinin açılması yerine, çok programlı liselerin açılması rasyonel ve demokratik bir seçenek olarak değerlendirilmektedir.

Yönetmelik'te dikkat çeken bir diğer düzenleme, Anadolu lisesi için getirilmiş olan iki şube mevcudunda kayıt olacak öğrenci şartının Anadolu imam hatip liselerinin açılabilmesine ilişkin olarak getirilmemesi olmuştur. Dolayısıyla bu düzenlemeden hareketle imam hatip liselerinin açılabilmesi kayıt olacak öğrenci sayısından bağımsız olacağı için, açılma koşulları Anadolu liselerine göre daha kolay hale gelmektedir. Bu durumda okul açmanın veya ortaöğretim programlarını açmanın talep odaklı olma veya bireylerin taleplerini dikkate alma yerine arz odaklı bir temele dayandırılması söz konusudur.

Din öğretimine ilişkin genel veriler eğitim istatistikleri ve MEB bütçe planlaması bağlamında ele alınmıştır. Okul türlerine ayrılan bütçe miktarları konusunda adil bir planlama yapılmadığına ilişkin tartışmalar kamuoyuna yansımıştır. Hatırlanacağı üzere *MEB 2016 Faaliyet Raporu*'nda belirtilen sorun alanlarından biri “*Bütçe dağıtımında objektif kriterlerin yeterliliği*” olarak ifade edilmiştir. Yeni derslik ve okul inşaatları için bütçenin genişletilmesi konusunda İmam hatip liselerine olan yoğun talep gerekçe gösterilmiştir. MEB istatistiklerine göre, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yılları arasındaki bu bir yıllık süreçte, ortaokul ve lise olmak üzere toplamda bin 213 yeni imam hatip okulu açılmıştır.



**2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yılları arasındaki bir yıllık süreçte, ortaokul ve lise olmak üzere toplamda 1.213 yeni imam hatip okulu açılmıştır.**

Ayrıca 2016- 2017 MEB istatistiklerinden hareketle lise türlerine göre derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları tablo 7.3'te verilmiştir. Bu sayılar öğrenci başına yapılan harcamanın okul türlerine göre nasıl değişiklik gösterdiğine de kaynaklık edebilir.

**TABLO 7.3**

### Lise Türüne Göre Derslik ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları

	Derslik başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
Anadolu liseleri	26,3	15
Fen liseleri	19,1	13,2
Sosyal bilimler liseleri	17,6	12,1
İmam hatip liseleri	16,8	12,3

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017

Bunun yanı sıra, devam eden 128 imam hatip lisesi inşaatına 50 yeni inşaatın daha ekleneceği ve imam hatip liseleri için toplam 1 milyar 723 milyon 535 bin TL'lik inşaat bütçesi ayrıldığı açıklanmıştır. Ancak öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde imam hatip liselerindeki öğrenci sayılarının bir yıllık süreçte yaklaşık 50 bin azaldığı görülmektedir. Öyle ki *MEB 2016 Faaliyet Raporu*'nda ortaöğretimdeki okul türü kontenjanlarının öğrenci talepleri ile uyumu, 'zayıf' olarak nitelendirilmiştir.

Bakanlık tarafından bilim kültür sanat etkinlikleri kapsamında Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne ayrılan bütçe de 2017 yılında öne çıkan konulardan biri olmuştur. *MEB 2017 Yılı Performans Programı*'na göre, öğrencilerin sanat, bilim, kültür ve spor alanlarındaki faaliyetlerinin büyük bir çoğunluğunun Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere dini etkinlikler kapsamında planlanması sanat, bilim, kültür ve spor alanlarının ne kadar sınırlı bir yaklaşımla ele alındığının önemli bir göstergesidir. Bu konuda *2016 yılı Sayıştay Denetim Raporu*'nda belirtilen hedef ve faaliyetlerin uyumlu olmadığına ilişkin itirazlar dikkate alınarak faaliyet planları yeniden gözden geçirilmedi.



**LYS 2017 sonuçlarına göre, her beş imam hatip öğrencisinden sadece biri herhangi bir lisans programına yerleşebilmiştir.**

Diğer taraftan, imam hatip okullarındaki eğitimin niteliği öncelikli olarak ele alınması gereken konulardan biridir. Öyle ki, LYS 2017 sonuç istatistiklerine göre, İmam hatip lisesi öğrencilerinin yükseköğretim programlarına yerleşme oranı %18 olarak ortaya konmuştur. Buna göre, her beş imam hatip öğrencisinden sadece biri herhangi bir lisans programına yerleşebilmiştir. PISA değerlendirmesinde de meslek liselerinden sonra en düşük performans gösteren okul türü olarak belirlenen Anadolu imam hatip liselerinde eğitimin genel niteliğinin öğrenci başarısını sağlama konusunda yeterli olduğundan söz etmek güç görünmektedir. Bunun yanı sıra, *MEB 2016 Faaliyet Raporu*'nda İmam hatip liselerinde öğrenci devamsızlıklarının fazlalığı müdahale edilmesi gereken bir alan olarak ortaya konmuştur.

Din öğretimine ilişkin 2017 yılında öğretim programları ve haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesiyle öne çıkan bir diğer husus da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin uygulama süreci ve öğretim içeriğidir. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin konuya ilişkin karar ve tavsiyesi bulunmakla birlikte, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu ders olarak okutulması ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Öğretim içeriği ile ilgili değişiklikler ise içerik üzerinde tartışmaların ve çatışmaların uzlaşmasından daha çok yeni ve daha yoğun tartışmaların oluşmasına neden olmuştur. Öğretim programlarının toplumsal bir mutabakat metni olduğu dikkate alındığında, zorunlu ders olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin kapsayıcı bir anlayışla Türkiye'deki farklı inançlara sahip bireylerin veya kesimlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı  
2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılına İlişkin  
Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) İçinde,  
Dışında Açılan ve Açılacak Özel Mesleki  
ve Teknik Liselerinde Öğrenim Görecek  
Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Desteği  
Verilmesine İlişkin Tebliğ, TC Resmi Gazete  
Sayı: 30144, (2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170804-8.htm>  
adresinden erişildi.
- MEB. (2016). 2017 yılı performans programı.  
Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı- Strateji  
Geliştirme Başkanlığı. <https://goo.gl/sJq5ys>  
adresinden erişildi.
- MEB. (2017). 2016 faaliyet raporu. Ankara:  
Millî Eğitim Bakanlığı- Strateji Geliştirme  
Başkanlığı. <https://goo.gl/N8LX4h>  
adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim okul  
ve kurumları performans değerlendirme  
formu uygulama kılavuzu. Ankara: Millî  
Eğitim Bakanlığı- Mesleki ve Teknik Eğitim  
Genel Müdürlüğü <https://goo.gl/57ve8q>  
adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim  
2016-2017. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.  
<https://goo.gl/mMyRxL> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Özel mesleki ve teknik Anadolu  
liseleri üretim yönergesi. <https://goo.gl/vUnn6b>  
adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Tematik mesleki ve teknik Anadolu  
lisesi olarak eğitim ve öğretim yapacak  
okulların belirlenmesi, yönetimi, öğretmen  
ataması, yönetici görevlendirilmesi, öğrenci  
kayıt/nakil ve geçişlerine ilişkin usul ve  
esaslar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı-  
Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü. [https://  
goo.gl/8ZxfBY](https://goo.gl/8ZxfBY) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma  
ve Ad Verme Yönetmeliği, TC Resmi  
Gazete Sayı: 30106, (24 Haziran 2017).  
[http://www.resmigazete.gov.tr/  
eskiler/2017/06/20170624-5.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170624-5.htm) adresinden  
erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma  
ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik  
Yapılmasına Dair Yönetmelik, TC  
Resmi Gazete Sayı: 30181, (15 Eylül  
2017). [http://www.resmigazete.gov.tr/  
eskiler/2017/09/20170915-3.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170915-3.htm) adresinden  
erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları  
Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair  
Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 30019  
(2017). [http://www.resmigazete.gov.tr/  
eskiler/2016/08/20160805-3.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160805-3.htm) adresinden  
erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları  
Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair  
Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 30182,  
(2017) [http://www.resmigazete.gov.tr/  
eskiler/2017/09/20170916-15.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm) adresinden  
erişildi.
- Sayıştay Başkanlığı. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı  
2016 yılı Sayıştay denetim raporu. [https://  
goo.gl/PhK7TR](https://goo.gl/PhK7TR) adresinden erişildi.
- TÜİK. (2017). Hanehalkı işgücü istatistikleri.  
Ankara: TÜİK. <https://goo.gl/Tt1e9g>  
adresinden erişildi.







## BÖLÜM 8

# Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Dr. Nilgün Demirci Celep



tedmem



2016-2017 eğitim öğretim yılında özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik materyal geliştirme, meslek edinme atölyeleri, özel eğitim mesleki eğitim merkezleri ve mesleki eğitim programları gibi konuları kapsayan pek çok proje gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrenci seçim süreçlerine ilişkin bazı değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik bir takım hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir. Bu bölümde 2017 yılında özel eğitime ilişkin öne çıkan projeler, düzenlemeler, özel eğitim personeline yönelik eğitim ve uygulamalar ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 10 Kasım 2017 tarihinde yayımlanan *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*'ne dair değerlendirmeler yer almaktadır.

## I. ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN PROJELER

### 2017'de Ne Oldu?

2017 yılı içinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik gelişmelerden ilki Millî Eğitim Bakanlığı ve İŞKUR arasında imzalanan *Özel Eğitimi İyileştirme Projesi* kapsamında gerçekleştirilen işbirliği protokolüdür. Projenin amacı, özel eğitim gören öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerini güçlendirerek istihdam olanaklarını artırmak ve zorunlu eğitimini tamamlamış olan bireylere iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmaktır. Kalkınma Bakanlığı tarafından ayrılan 50 milyon liralık bütçe ile 3 yıl içinde tamamlanması planlanan proje kapsamında özel eğitim kurumlarının fiziki koşullarını iyileştirmek, kurumlarının erişilebilirliğini artırmak ve meslek edinme atölyeleri ile özel eğitim ve destek sınıflarının niteliklerini standart hale getirmek hedeflenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin el sanatları, saç bakım hizmetleri, mobilya gibi 18 farklı meslek alanında eğitimine imkân veren meslek atölyeleri sayısının ülke çapında yaygınlaştırılarak 2017 yılı sonuna kadar 250'ye ulaştırılması hedeflenmektedir. Ayrıca, proje

sonunda temel eğitim kurumlarına bağlı okullarda 100 destek eğitim odası ve 106 özel eğitim sınıfının yanı sıra yaklaşık 600 meslek atölyesinin tamamlanması planlanmaktadır. Protokol kapsamında "İş ve Meslek Danışmanlarına Yönelik Özel Eğitim Farkındalık Eğitimi" düzenlenerek, İŞKUR'a bağlı görev yapan iş ve meslek danışmanlarına özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özellikleri, yetenekleri ve yeterlilikleri konularında bilgi verilmiştir.



2017 yılı itibarıyla farklı engel gruplarındaki öğrenciler için 20 farklı meslek alanına yönelik modüler mesleki eğitim programları geliştirilmiştir.

Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde önceki yıllarda uygulanmaya başlanan 15 farklı meslek alanına ait modüler mesleki programlara ek olarak, 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla hafif düzeyde zihinsel engellilere yönelik büro yönetimi, giyim ve bilişim olmak üzere üç meslek alanına ait modüler mesleki eğitim programları ve görme engelli öğrencilere yönelik el sanatları ve yiyecek içecek hizmetlerine ait modüler programları uygulanmaya başlamıştır.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğrenim gördükleri ortamların niteliğini artırmayı hedefleyen bir diğer proje 2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığı himayesinde sponsor desteği ile hayata geçirilen *Engelsiz Eğitim Programı*'dır. Proje kapsamında 2017 yılsonuna kadar 45 ilde toplam 84 okulda teknoloji sınıfları ve meslek atölyeleri oluşturulmuştur. Ayrıca, 2017 yılı itibarıyla 10 binden fazla öğrenci ve ailesine ulaşan proje ile her geçen yıl artan mezun sayısı göz önünde bulundurularak sürdürülebilir bir kazanım sağlanması hedeflenmektedir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışma 2017 yılı Mart ayında Kalkınma Bakanlığının mali desteği ile özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirerek topluma tam katılmalarını sağlamak amacıyla *Türkiye Geneli Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezi Uygulama Evleri Geliştirme Projesi*'nin başlatılması olmuştur. Proje kapsamında mevcut uygulama evlerinin yenilenmesi, yeni uygulama merkezleri yapımı ve uygulama evlerinde görev alan eğitim personelinin niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. 2017 Eylül ayı itibarıyla 30 ilde 40 okulda uygulama evleri yapımına başlandığı bilgisi paylaşılmıştır. Mevcut veya yeni yapılacak uygulama evlerinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 8 Eylül 2017 tarihli *Uygulama Evleriyle İlgili Usul ve Esaslar* başlıklı resmi yazı valiliklere gönderilmiştir.

Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin özel eğitime yönelik materyal üretmesini gaye edinen *Özel Eğitim Materyalleri* çalışması 2017 yılının dikkat çeken çalışmalarından biridir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 66 farklı çeşitte 610 materyal setinin hazırlandığı çalışmada hafif zihinsel engeli bulunan öğrencilerin, materyallerin üretim sürecine kesiminden paketlenmesine kadar dahil olduğu belirtilmiştir. 6 Ekim 2017 tarihinde tanıtım toplantısı gerçekleştirilen özel eğitim materyallerinin ilk olarak orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin öğrenim gördüğü 276 ilkokul ve 276 ortaokulda öğrenim gören 15 bin 791 öğrenciye ulaştırılması hedeflenmektedir. 2017 Aralık ayının ilk haftasından itibaren söz konusu materyallerin okullara dağıtılmaya başlanması planlanmaktadır.



2017 yılında, engeli olan çocukları erken yaşlarda tanıyarak onlara kapsayıcı eğitim hizmetinin sunulmasını amaçlayan *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* hayata geçirilmiştir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen bir diğer proje kapsamında, Toplumsal Gelişim Merkezi Eğitim ve Sosyal Dayanışma Derneği (TOGEM-DER) iş birliği ile 2016 yılında ilki gerçekleştirilen “Fikirler Yarışsın Engeller Aşılsın” sloganıyla çıkış yapan *Özel Eğitim Materyal ve Etkinlik Yarışması*'nin ikincisi gerçekleştirilmiştir. 2017 Haziran ayında tamamlanan yarışmada bin 415 etkinlik ve materyal sunumu gerçekleştirilmiştir. 2016 yılında geliştirilen 30 ürünün AR-GE çalışmaları tamamlanmış olup, okullarda dağıtılmak üzere seri üretime geçilmesi için çalışmalara başlanmıştır.

*TEDMEM 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*'nda konu edilen erken çocukluk eğitimine yapılan vurgu ile dikkat çeken Tohum Otizm Vakfı'nın Sabancı Vakfı desteği, Öğretmen Akademisi Vakfı ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ortaklığıyla başlattığı *Eğitime İlk Adım: Okul Öncesinde Kaynaştırma Projesi* 14 Temmuz 2017 tarihi itibarıyla tamamlanmıştır. Proje kapsamında, 100'den fazla okul öncesi öğretmeni erken çocukluk döneminde kaynaştırma konusunda eğitim almış, 200'ün üzerinde öğrenci ve velisi dolaylı olarak bu eğitimlerden fayda sağlamıştır. Sonuçları kamuoyu ile paylaşılan projenin ilerki dönemlerde yaygınlaştırılması planlanmaktadır.

Özel eğitimde kaynaştırmayı odağına alan bir diğer çalışma 6-10 Kasım 2017 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen *Ulusal Kaynaştırma Uygulamaları Eylem Planı Çalıştayı* olmuştur.

Çalıştay kapsamında Bakanlıklar, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin görüş ve önerileri doğrultusunda ortak bir dil geliştirerek kaynaştırma eğitimi için bir yol haritası çizmek hedeflenmiştir. Kaynaştırma eğitimine yönelik eylem planı taslağı çalışmaları yapılan çalıştayda çeşitli üniversitelerden katılan akademisyenler özel eğitimde kaynaştırma odağında sunumlar gerçekleştirmiştir.

2017 yılında erken çocukluk dönemini konu edinen *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile hayata geçirilmiştir. Türkiye'nin çeşitli illerindeki toplam 90 okulda pilot uygulamanın yapılacağı proje ile 3-7 yaş aralığında yaklaşık bin 180 çocuk, bin 180 aile/bakıcı ve bin eğitim personeline ulaşılması planlanmaktadır. 2017-2020 yılları arasında üç yıllık zaman diliminde, erken çocukluk eğitimine katılan engelli çocuk sayısının artırılması, başka bir deyişle engeli olan çocukları erken yaşlarda tanıyarak onlara kapsayıcı eğitim hizmetinin sunulması amaçlanmaktadır. Proje ile ayrıca, kapsayıcı eğitim hakları ve olanakları gibi konularda aileler ve çocuk bakımından sorumlu bireylerin farkındalık düzeylerinin artırılması; öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer eğitim personelinin kapsayıcı eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik temel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Okul öncesi dönemde özel eğitime ilişkin Bakanlıkça yürütülen projelere ek olarak 2016 Kasım ayında özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin bireysel özellikleri ve gelişim alanları dikkate alınarak hazırlanan *Okul Öncesi Etkinlik* kitabı yayımlanmıştır. Özel eğitim gerektiren okul öncesi kurumlar başta olmak üzere kaynaştırma uygulamaları yapılan anaokulları ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulamada güçlük yaşadıkları kazanımları temel alarak bu kazanımlara uygun çeşitli etkinlikler barındıran bu kitap, okul öncesi dönem için bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

## Değerlendirme ve Öneriler

2016-2017 eğitim öğretim yılında özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik pek çok proje gerçekleştirilmesine karşın, Türkiye için Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) öngördüğü gelişim güçlüğü gösteren, risk altında, potansiyel psiko-sosyal risklere açık çocuk ve ergenlerin tam entegrasyonunu sağlayacak bütüncül adımlar atıldığını ve hedef kitlenin tamamının kapsandığını söylemek güçtür. Öte yandan, 2017 yılında özellikle kaynaştırma uygulamalarının desteklenmesi, aile eğitimleri, göç eden, süregelen hastalığı olan ve risk altındaki çocuklara özel eğitim kursları ile sağlanan kaynaştırma tabanlı eğitimlerde önemli gelişmeler izlenmiş; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerine katkıda bulunacak çalışmalara ağırlık verilmiştir.

Bu kapsamda, özel gereksinimli öğrencilerin engel durumlarına göre yapabilecekleri mesleklerin belirlenmesi ve bunlara yönelik mesleki eğitim programları geliştirilmesi önemli görülmektedir. 2017 yılı itibarıyla farklı engel gruplarındaki öğrenciler için 20 farklı meslek alanına yönelik modüler mesleki eğitim programları geliştirilmiştir. Söz konusu mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerine katkıda bulunmakla beraber istihdam olanaklarını artırarak bu öğrencilere iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırma çabasının bir ürünü olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu tür iyi niyetli girişimlere karşın, çoğu işyerinde, yürürlükte olan engelli istihdam etme yükümlülüğü dahi yasal bir zorunluluğun ötesine geçememekte, bu kişilerin emek ve üretime katkıda bulunmaları için uygun koşul ve ortamlar yaratılmamaktadır. Bu bağlamda özel işçi çalıştırmak için kanuni düzenlemeler ile belirli sınırlar çizmek yerine, işverenlere sağlanacak vergi muafiyeti gibi bazı esneklikler daha etkin sonuçlar sağlayacaktır. Engelli istihdamını artırmanın bir diğer yolu, özel



gereksinimli öğrencilerin özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde iş hayatına yönelik mesleki beceriler edinmesine olanak sağlayacak nitelikli ve amaca yönelik bir eğitim almalarından geçmektedir.

İŞKUR'un bu konuda artan proaktif rolü toplumun belirli bir kısmında var olan özel eğitim gerektiren çocuk ve ergenlere yönelik ön yargıyı yıkma niteliğine sahiptir. Bu doğrultuda İŞKUR'la imzalanan protokol gereği iş ve meslek danışmanlarına yönelik özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri, yeterlilikleri gibi konularda eğitimler düzenlenmesi, iş ve meslek danışmanlarının yeterliliklerini artırarak doğru yönlendirmelerde bulunmalarına katkı sağlayacaktır; verilen eğitimler bu bakımdan engelli istihdamını artırmaya yönelik tamamlayıcı bir adım niteliğindedir.

Meslek edinme atölyelerinin fiziki koşullarını iyileştirmeye yönelik olarak hayata geçirilen *Özel Eğitimi İyileştirme Projesi*, mesleki eğitim merkezlerinin düzenlenmesi ve donanım eksikliklerinin giderilmesini amaç edinen *Engelsiz Eğitim Programı* ve özel eğitim uygulama evlerini yaygınlaştırmayı amaçlayan *Türkiye Geneli Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezi Uygulama Evleri Geliştirme Projesi* gibi projeler eğitimde fırsat eşitliği ekseninde okullarda standart bir kalite sağlanması bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bu projeler okullar arasında fiziki altyapı, donanım, öğretmen niteliği gibi eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörler arasındaki farklılıkları azaltma potansiyeli barındırmaktadır. Bu çerçevede, *Engelsiz Eğitim Programı* kapsamında 2 yıl içinde 45 ilde toplam 84 okulda teknoloji sınıfları ve meslek atölyeleri oluşturulması kayda değer bir kapasite gelişimi olarak görülmektedir. Mesleki eğitim süreçlerinin etkin ve verimli bir biçimde yürütülebilmesi için okullardaki altyapı eksikliklerinin giderilmesine yönelik geliştirilen bu projelerin artarak devam etmesine ihtiyaç vardır.



Özel eğitime yönelik destek hizmetlerinin başarısı büyük ölçüde kurumlar arası işbirlikleri, nitelikli personel ve eğitim programı ve aile ile iletişime bağlıdır.

Destek eğitim odaları, özel eğitim sınıfları, meslek edinme atölyeleri ve uygulama evleri gibi özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğrenim gördüğü ortamların fiziki koşullarını iyileştirmek ve eşitlemek üzere yürütülen çalışmaların son yıllarda giderek artması ülkemiz adına oldukça önemli bir gelişmedir. Bu noktada, 2017 Mart ayı Tebliğler Dergisi'nde yer alan *temel eğitim kurumlarının yapım planlamasında destek eğitim odasına yer verilmesi gerekliliği*, destek eğitim odasındaki öğretim süreçlerinin, bu uygulamadan faydalanan öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel beceri ve davranışlarına katkısı göz önünde bulundurulduğunda dikkat çekici bir gelişmedir. Ayrıca, bu tür destek hizmetlerinin sunulması ailelerin beklentilerine cevap vermekte ve aileler tarafından da olumlu karşılanmaktadır. Ancak, bu tür destek hizmetlerinin başarısının kurumlar arası işbirliği, nitelikli personel ve eğitim programı ve aile ile iletişim gibi hususlara bağlı olduğu unutulmamalı; söz konusu hususları geliştirmeye yönelik uzun vadede etkili politikalar geliştirecek çalışmalara ağırlık verilmedi.

2017 yılında ikincisi düzenlenen *Özel Eğitim Materyal ve Etkinlik Yarışması*, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik mevcut materyallerden farklı olarak özgün, yaratıcı ve yenilikçi materyal ve etkinlikler tasarlanmasına olanak sağlamış; bu alana yönelik eksiklikleri gidermesi bakımından olumlu bir girişim olmuştur. Bakanlık tarafından çeşitli mecralarda yapılan açıklamalarda da konu edildiği üzere, yakın geçmişe kadar özel gereksinimli öğrencilerin sınırlı sayıda basit malzeme ile eğitimlerine devam ettiği

bilinmektedir. Oysa bilginin hızla gelişip değiştiği, yeni eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemlerine yön vermeye başladığı bu çağa uyum sağlayabilecek yaratıcı, yenilikçi ve özgün bakış açıları ile geliştirilmiş etkinlik ve materyallerin günümüz dünyasında eğitsel kazanımları artıracığı açıktır. Bu tür yarışma ve projeler özel eğitim alanına nitelikli materyaller kazandırmanın yanı sıra bu materyal ve etkinliklerin tüm öğretmenler tarafından bilinirliğini artırarak, kullanımının yaygınlaştırılmasına katkıda bulunacaktır.

Özel eğitime yönelik materyal eksikliklerini gidermeyi gaye edinen bir diğer proje olan *Özel Eğitim Materyalleri* çalışması ile özel eğitim mesleki eğitim merkezinde eğitim gören hafif zihinsel engelli öğrenciler tarafından 66 farklı çeşitte 610 materyal seti üretilmiştir. Özel eğitim öğrencilerine yönelik bu proje, hem öğrencilerin üretim sürecine dâhil olması ile yaparak yaşayarak öğrenme ortamı yaratması hem de öğrenmelerin kalıcı olmasına olanak vermesi bakımından başarılı bir çalışma olarak nitelendirilmektedir. Materyallerin, doğrudan özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler tarafından üretilmesi öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmekle kalmayıp bu materyallerin ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 15 bin 791 öğrenciye ulaştırılması ile bu öğrencilerin öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

2017 yılında Bakanlık tarafından okul öncesi dönemde özel eğitimi konu edinen çeşitli projeler yürütülmüştür. Erken tanı ve müdahalenin özel eğitimin en önemli basamakları olduğu düşünüldüğünde, erken çocukluk özel eğitimine yönelik bu tür projelerin nitelik ve niceliğinin önemi açığa çıkmaktadır. Özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla gelişim farklılıklarını en aza indirmek amacıyla bu çocukları erken yaşlarda tanıyarak okul öncesinden ortaöğretime hatta hayat boyu öğrenmeye kadar onlara kapsayıcı eğitim hizmetinin sunulması önemli bir

gerekliliktir. Erken yaşlarda başlayan, her gelişim evresine uygun bir eğitim ortamı elbette eğitimin çıktıları üzerinde de pozitif bir etki sağlayacaktır. Bu bakımdan, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimine yönelik programlar geliştirmek, erken çocuklukta özel eğitime erişimi artırmak ve yaygınlaştırmak üzerinde hassasiyetle durulması gereken öncelikli konular arasındadır. Ülkemizde son yıllarda eğilim gösterilen erken çocukluk özel eğitimi pek çok gelişmiş ülkede 50 yıldır uygulanmaktadır (Sazak 2006). MEB tarafından yayımlanan 2016 Millî Eğitim İstatistikleri'ne göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesi özel eğitim gören öğrenci sayısı; özel eğitim okulu bünyesindeki anasınıfları ve anaokulunda kaynaştırma eğitimi görenler de dahil 2 bin 407 iken, 2016-2017 eğitim öğretim yılında bu rakam 4 bin 705'e ulaşmıştır.



**Okul öncesi kademesinde, özel eğitime erişim diğer kademelere kıyasla daha kısıtlıdır.**

Özel eğitime erişimin yıllar içinde giderek artması bu alana yönelik devlet eliyle yürütülen faaliyetlerin olumlu bir sonucu olmakla birlikte özellikle okul öncesi kademesinde diğer kademelere kıyasla daha kısıtlı bir erişim olduğu söylenebilir. Örgün eğitim kapsamında özel eğitim gören toplam öğrenci sayısı 2016-2017 eğitim öğretim yılında 333 bin 598'e ulaşmıştır (MEB, 2017). Bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alanlar da dahil olmak üzere yalnızca %1,4'ü okul öncesi kademesinde eğitim görmektedir. Oysa eğitim sürecinin birikimli olarak devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda, özel eğitime gereksinim duyan çocukların gelişim alanlarını ve eğitim ihtiyaçlarını kapsayan erken çocukluk döneminde başlayacak bir eğitimin faydaları yadsınamaz.

Ancak bu noktada, özel eğitimin daha çok “engelli” tanımı ile anılma paradoksu özel gereksinimli çocukların erken yaşlarda özel eğitimden fayda sağlamalarına ket vurmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin dünya nüfusunda %10'luk bir paya sahip olduğu bilinmektedir (TEDMEM, 2016). Bu oran gelişim güçlüğü gösteren, risk altında, potansiyel psiko-sosyal risklere açık çocuk ve ergenleri de kapsamaktadır. Oysa Türkiye’de özel eğitim kapsamında tipik engel türlerine odaklanılmakta ya da üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili söylemler öne çıkmaktadır. Ağır engelli olma durumuna odaklanmanın yarattığı bu durum, toplumda daha yaygın görülen “öğrenme güçlüğü” gibi gelişimsel sorunları görünmez kılmakta, özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan azımsanmayacak bir kesimi bunun dışında bırakmaktadır.



Türkiye’de özel eğitim kapsamında tipik engel türleri ya da üstün yeteneklilerin eğitimine ağırlık verilmesi, toplumda daha yaygın görülen “öğrenme güçlüğü” gibi gelişimsel sorunlara sahip öğrencilerin erken yaşlarda özel eğitimden fayda sağlamalarına ket vurmaktadır.

Elbette, özel eğitime yönelik her destek anlamlı ve önemlidir. Fakat dünyadaki en yaygın gelişim sorunlarından biri olan ve özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %50’sinde görülen “öğrenme güçlüğü” problemi dikkate alındığında Türkiye’de bu alana yönelik çalışmaların öncelenmesine ihtiyaç vardır (MEB, 2014). Ayrıca, Türkiye’de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocuklar için hala doğru bir eğitim müdahale stratejisi bulunmamaktadır. Kaldı ki, DEHB çocukların %60’ının öğrenme güçlüğü yaşadığı dikkate alındığında, sorunun daha da

derinleştiğini söylemek mümkündür (Selçuk, 2001). Bu doğrultuda özel eğitimi geniş bir spektrumda değerlendirmek ve okul öncesi eğitimden başlayarak standart eğitim süreçlerinden gereği kadar istifade edemeyen çocukları destekleyecek uygulamaları yaygınlaştırmak gerekmektedir.

Türkiye’de son yıllarda okul öncesi dönemde özel eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik atılan adımlar kayda değer bulunmaktadır. Örneğin 2017 yılında; Tohum Otizm Vakfı tarafından gerçekleştirilen *Eğitime İlk Adım: Okul Öncesinde Kaynaştırma Projesi* ile 20 özel eğitim öğretmenine kaynaştırma konusunda eğitici eğitimi, 20 özel eğitim öğretmenin desteği ile 20 anaokulundan toplam 100 okul öncesi öğretmenine kaynaştırma eğitimi sağlanmıştır. Bakanlık haricinde sivil toplum kuruluşları (STK) tabanlı organizasyonların bu tür eğitim programlarına katkıları önemlidir. Öğrenme konusundaki zorlukları giderecek STK ve özel sektör destekleri önemsenmeli ve artarak modellenmelidir.

Bu konuda Bakanlık tarafından atılmış bir diğer önemli adım 28 Kasım 2017 tarihinde Erken Çocukluk Özel Eğitimi Programı ve Okul Öncesi Özel Eğitim Programlarının hazırlanarak görüş ve öneriler için tüm paydaşlara sunulmak üzere askıya çıkarılması olmuştur.

Okul öncesi dönemde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin aldıkları eğitimin niteliğine katkı sağlayabilecek bir diğer çalışma yetersizlik türleri göz önünde bulundurularak Bakanlıkça hazırlanan, uygulamada güçlük yaşanan kazanımlara yönelik etkinlikçe zenginleştirilmiş *Okul Öncesi Etkinlik Kitabının* yayımlanmasıdır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin okul öncesi dönemde bireysel ihtiyaçları ve gelişim alanları göz önünde bulundurularak hazırlanan bu kitapta, yetersizlik türleri dikkate alınarak hedeflenen kazanımlar, kazanımlara uygun etkinlikler, değerlendirme soruları ve aile katılımı için önerilere yer verilmiştir.

Bu uygulama okul öncesi döneme yönelik geliştirilen öğretim programları ile birlikte ele alındığında Bakanlığın özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimine yönelik ek kaynak sağlayarak öğretim sürecini zenginleştirme ve okul öncesi eğitimin niteliğini artırmaya yönelik politikalara ağırlık vermeye başladığının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Öte yandan, özel eğitimde bölge, okul ve hatta bireye özgü ihtiyaçlar temel alınarak programlanmış bir eğitim esastır. Bu esasa uygun bir biçimde Türkiye genelinde kullanılması planlanan bir etkinlik kitabı kimi bakımlardan öğretimin niteliğine fayda sağlayabilir. Ancak, uzun vadede öğretmenleri bu düzeyde etkinlik ve uygulama üretebilecek niteliğe eriştirecek düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür eğitimlerin, yükseköğretimde yer alan öğretmen eğitimi programlarının içinde etkili bir biçimde sürdürülmesi uzun vadede bu uygulamaların etki alanını artırarak kalıcı çözümler üretecektir.

Bunlara ek olarak, paket erken eğitim programlarının yaygınlaştırılması, erken özel eğitimin bir parçası olarak aile eğitimi, gezici öğretmen ve çoklu uzman müdahalelerinin özel eğitim içinde bir prensip haline getirilmesi Türkiye’de özel eğitim için hala bir ihtiyaçtır. Çocuk psikiyatrisi, çocuk gelişim uzmanı, sosyal çalışma uzmanı, PDR, psikolog ve okul öncesi eğitimcileri de dahil olmak üzere öğrenciye üst bir merkezden alt kademelere doğru işbirliği içinde sağlanacak çoklu yardımın bir yöntem olarak benimsenmesi gerekmektedir. Özel eğitim yalnızca öğretmenlerin öğretme anlayışına havale edilmemeli, MEB tarafından her çocuğu eğitmek amacıyla belirli

koşullarda bireye göre gelişim dikkate alınmalıdır.



Öğrenciye üst bir merkezden alt kademelere doğru işbirliği içinde sağlanacak çoklu uzman müdahaleleri Türkiye’de özel eğitim için hala bir ihtiyaçtır.

Bu bağlamda, devlet tarafından özel eğitim gerektiren çocuklara aylık 8 saat özel eğitim desteği sağlanması iyi niyetli bir girişim olmakla beraber özel eğitimin ana ilkesinin bireye özgü oluşu dikkate alındığında, ağır zihinsel engelli çocuğa da hafif işitme engelli çocuğa da sağlanan desteğin eşit, genel ve standart olması kabul edilemez. Bu doğrultuda, yaşa, özrünün tür ve derecesine ve ailenin koşullarına göre bütüncül bir değerlendirme yapılarak bireyselleştirilmiş dinamik bir destekleme süreci sergilemek, bilimsel temelli bir yaklaşım adına daha uygun olacaktır.

2017 yılında uygulanmaya başlanan 3-7 yaş grubu öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitimi konu edinen *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* odağına aileler ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıklarını artırma ve okul-aile işbirliğini alması bakımından önemsenmesi gereken bir projedir.

Çocuğu ailesi ile bir bütün olarak nitelendirmenin mümkün olduğu okul öncesi dönemde, çocuklara verilecek erken özel eğitim, anne-baba ve öğretmenin katılımı ile tam anlamıyla etkili olabilecektir. Aile katılımı, çocuklara yönelik uygun

kararlar alabilmek, çocukla doyurucu ve etkili bir iletişim geliştirebilmek ve çocukların gelişimine katkı sağlayarak onların toplumla bütünleşmelerine yardımcı olmak için önemli bir fırsattır. Alanyazında yer alan çalışmalar özel gereksinim duyan çocukların ailelerine verilen eğitimin bu çocuklara istenilen davranışı kazandırma, öz bakım becerilerini geliştirme ve pek çok kavram ve beceriyi kazandırma konusunda etkili olabildiğini göstermektedir (Öncül, 2014). Ayrıca okul aile dayanışması çocukların okul başarısı üzerinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Aile dayanışması olan çocukların eğitsel edinimlerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu bulgulardan hareketle, ailelere sunulacak erken özel eğitim hizmetleri bireyin gelişimine katkıda bulunarak uzun vadede toplumun refahını ve gelişmişlik düzeyini artıracaktır.

Ne var ki, ülkemizde, tanılama, tanı sonrası aileyi erken özel eğitime yönlendirme ve çocuklar ve aileleri için erken özel eğitim hizmetleri sunulması konusunda çeşitli yetersizlikler mevcuttur. Aile ile yeterince temas kurulmaması ve risk taşıyan çocukların özel eğitim birimlerine yönlendirilmemesi gibi erken müdahaleyi geciktirici aktörler arası iletişimsizlikler söz konusudur. Bu noktada özellikle Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığının koordinasyonu, erken özel eğitim hizmeti çalışmalarını hızlandırabilecektir. Ayrıca çocuğa verilecek erken özel eğitimin anne baba ve öğretmenin katılımı ile etkili olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin ve çocukların gereksinimleri doğrultusunda eve ya da kuruma dayalı programlar hazırlamak ve uygulamak bir gereklilik olarak görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi uygulamalarını öncelikli ele alan, ailelerin bu hizmetlere ulaşma ve yararlanma durumlarını değerlendiren çalışmalara ihtiyaç vardır.

## II. ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN DÜZENLEMELER

### 2017’de ne oldu?

#### a. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilere İlişkin Düzenlemeler

2017 yılının özel eğitim alanında dikkat çeken düzenlemelerinden ilki 28 Kasım 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığınca özel eğitim programları taslaklarının askıya çıkarılması olmuştur. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından erken çocukluk özel eğitim programı, okul öncesi özel eğitim programı, Özel Eğitim Uygulama Merkezi birinci ve ikinci kademe ile Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi üçüncü kademesinde verilen derslerin öğretim programları yeniden hazırlanarak kamuoyuyla paylaşılmıştır. Ayrıca görme engelliler ilkokullarında uygulanmakta olan “Oyun-Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket”, görme engelliler ortaokullarında uygulanmakta olan “Beden Eğitimi-Spor ve Bağımsız Hareket” ile görme engelli öğrencilerin devam ettiği özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde uygulanmakta olan “Beden Eğitimi-Spor ve Bağımsız Hareket” derslerinin taslak öğretim programları askıya çıkarılmıştır. Söz konusu taslaklar 10 Aralık 2017’ye kadar öğretmenler, akademisyenler ve diğer ilgililerin görüşlerine sunulmuştur.

2017 yılı içinde özel eğitime yönelik düzenlemeler kapsamında 19 Eylül 2017 tarihli *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi* güncellenmiş, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alacak öğrencilerin okullara yerleştirilmeleri ve okula devamlarında gerekli tedbirlerin alınmasına ilişkin düzenlemelerle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bu kapsamda özel eğitim sınıfındaki öğrenciler ile tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin devamsızlık işlemleri, başarılarının değerlendirilmesi ve sınıf tekrarı hususlarına açıklık getirilmiştir.



Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bir diğer düzenleme Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrenci seçim süreçlerine ilişkin yapılan değişikliklerdir. Geçmiş yıllarda olduğu gibi 2016-2017 eğitim öğretim yılında da BİLSEM'lere öğrenci seçim süreçleri, sınıf öğretmenlerinin aday gösterdiği öğrencilerin grup tarama sınavlarına katılması ve sonrasında bu sınavlarda alanlara göre belirli taban puanlara ulaşan öğrencilerin bireysel sınavlarla değerlendirmeleri şeklinde üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Geçen yıl ilkokul 1. sınıfların da dâhil olduğu tanılama sürecinde 1. ve 2. sınıflarda tablet bilgisayar ile grup tarama sınavı gerçekleştirilirken 3. ve 4. sınıflara kağıt kalem testi uygulanmıştı. Önceki uygulamadan farklı olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılı için yayımlanan *BİLSEM Öğrenci Tanılama Kılavuzu*'nda 4. sınıfların tanılama sürecine dahil edilmediği yalnızca 1, 2 ve 3. sınıflara tablet bilgisayarla grup taraması uygulanacağı belirtilmiştir.



**2017 yılında uygulanan BİLSEM sınavına girmek üzere toplam 398 bin 578 öğrenci aday gösterilmiş, 13 bin 491 öğrenci BİLSEM'lere kayıt hakkı kazanmıştır.**

11 Şubat 2017-09 Nisan 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen merkezi sınava girmek üzere, ülke genelinden 398 bin 578 öğrenci aday gösterilmiş, sınava girenlerden 10 bin 793'ü genel zihinsel yetenek alanında, bin 590'ı resim yetenek alanında, bin 108'i ise müzik yetenek alanında olmak üzere toplam 13 bin 491 öğrenci BİLSEM'lere kayıt hakkı kazanmıştır. Bu sonuçlarla birlikte, BİLSEM'lerde 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 37 bin 722 olmuştur.

BİLSEM öğrenci seçim sürecine yönelik bir diğer değişiklik ise, 2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve

Anadolu Üniversitesi arasında imzalan protokol ile geliştirilen ilk yerli zekâ ölçeği olan Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS)'nin 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilk kez bireysel değerlendirmeye hak kazanan 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanması olmuştur. Bakanlık yetkilileri ile yapılan görüşmelerde 3. sınıflar için Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Testi'nin (WNV) kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır.

ASİS projesi, 2016 Aralık ayında tamamlanarak bu tarihte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna tanıtılmıştır. Yapılan basın toplantısında, ASİS'in uygulama ve teknik özellikler bakımından diğer zekâ testlerine göre avantajlar içerdiği ifade edilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından öncelikli olarak özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kullanılmaya başlayan zekâ testinin sonraki yıllarda tüm özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için kullanılmak üzere geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, ASİS'in Türkiye genelinde kullanımını yaygınlaştırmak amacı ile 2017 Nisan ayında 35 eğitimcinin katıldığı eğitici eğitimi kursu düzenlenmiştir.

BİLSEM'lerde öğrenim gören öğrencilerin velilerine yönelik Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü'nün 2016'da başlattığı projelerden biri olan *Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Aile Eğitim Programı* 2017 yılında tamamlanmıştır. Aile eğitimine yönelik yedi modül geliştirilen proje ile velilerin özel yetenekli çocuklarına yönelik farkındalıklarını artırmak ve çocuklarıyla iletişimlerini güçlendirmek amacıyla çeşitli illerdeki rehberlik danışmanları eşliğinde yedi haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır.

2017 yılı içinde özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik bir diğer çalışma *Beni Anlayın Özel Yetenekli Çocuğum Var* kitabının yayımlanması olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kitap ile ebeveynlerin özel yetenekli

çocuklarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve bu çocuklara karşı doğru yaklaşımlar geliştirmek için ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaları amaçlanmıştır.

BİLSEM öğrencilerine yönelik bir diğer proje ise önceki yıllarda hazırlıklarına başlanan ve 2017 yılında da devam eden Millî Eğitim Bakanlığı ile bir sponsor işbirliğinde gerçekleşen *Zeka Küpü* projesidir. Proje kapsamında açılan laboratuvarlara yenisi eklenerek Sivas BİLSEM’de *Zeka Küpü Yazılım ve Programlama Laboratuvarı* hizmete girmiştir. Özel tasarlanan laboratuvarlarda özel yetenekli öğrencilerin yeni nesil teknolojilerle buluşması sağlanarak “kendin yap” kültürünün benimsenmesi sağlanmakta ve böylece teknolojik üretkenliğin artırılması hedeflenmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin üretkenliğini artırma ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını sağlamaya yönelik bir diğer proje *Bilim ve Sanat Merkezleri Festivali*’nin düzenlenmesi olmuştur. Türkiye genelindeki yaklaşık 85 BİLSEM’den 700 öğrenci ve 300 öğretmenin katılımıyla 22-25 Mayıs 2017 tarihleri arasında Antalya’da gerçekleştirilen festivalde güzel sanatlar, mekatronik, astronomi ve uzay bilimleri, akıl ve zekâ oyunları, düşünce eğitimi, şehir kültürü gibi pek çok alandan proje yarışmıştır.

Özel eğitimde uygulanan öğretim programlarına yönelik 2016 yılının öne çıkan gelişmelerinden bir diğeri ise işitme engelli öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilerek anadil yoksunluğundan kaynaklanabilecek yetersizliklerinin giderilmesi amacıyla 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmak üzere hazırlanan *Türk İşaret Dili Dersi* programının yürürlüğe girmesi olmuştur. Bu dersin daha etkili ve verimli uygulanmasını sağlamak amacıyla 2017 yılında *Türk İşaret Dili Dersi Etkinlik Kitabı* yayımlanmıştır. 1., 2. ve 3. sınıflara yönelik 65

etkinliğin yer aldığı etkinlik kitabının işitme engelliler ilkokulları ve işitme engelli öğrencilerden oluşan özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere ulaştırılarak, dersin uygulanmasına yönelik bir yol haritası çizmesi hedeflenmiştir.

Engelli öğrencilere yönelik 2017 yılının en dikkat çeken düzenlemelerinden bir diğeri ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınan *engelli öğrencilerin “özel yetenek sınavı başvuruları” ile sınırlı olacak şekilde özel yetenek sınavı ile öğrenci alan programlara başvuru için gerekli olan YGS puanının sınavın yapıldığı yıl dahil olmak üzere 2 yıl süreyle geçerli olması* kararı olmuştur. YÖK tarafından yapılan açıklamaya göre 30 Mart 2017 tarihinde özel yetenek sınavına başvurabilecek engelli öğrenci gruplarına zihinsel engelli öğrenciler de eklenmiş ve 2017 yılı itibarıyla engelli adayların, kendi aralarında yapılacak ayrı bir yetenek sınavı sonucuna göre değerlendirileceği bilgisi paylaşılmıştır. Ancak 2017 Ekim ayında YGS’nin kaldırılması ile beraber, bu düzenlemenin yeni yükseköğretime geçiş sistemi olan Yükseköğretim Kurumları Sınavı kapsamında da geçerli olup olmayacağı henüz bilinmemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önceki yıllarda başlatılan özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamasına ilişkin 2017 Mart ayı Tebliğler Dergisi’nde özel eğitimde destek odalarının mevcudiyetine ilişkin bir hedef belirlenerek şu ifadelerle yer verilmiştir:

*“Temel Eğitim kurumları yapım planlanmasında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerden tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitim alanlar için 8-12-16-20 ve 24 derslik kapasiteli okulların tümünde bir (1) adet destek eğitim odasına yer verilecektir.”*

Aynı dergide öne çıkan bir diğer ifade ise şu şekildedir:

*“Orta/ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler veya otizmi olan bireyler için gündüzlü eğitim hizmeti sunulması amacıyla I. ve II. kademe olarak açılan özel eğitim uygulama merkezi (okulu)’nin büyükşehir olan illerin tüm ilçelerinde, diğer illerimizin merkezlerinde ve nüfusu kalabalık olan ilçelerinde en az bir veya ihtiyaca göre 2-3 özel eğitim uygulama merkezi (okulu) inşa edilecektir.”*

## **b. Yönetmelikler Kapsamında Özel Eğitime İlişkin Yasal Düzenlemeler**

2017 yılında, çeşitli yönetmeliklerde özel eğitime ilişkin düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

16 Eylül 2017 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*’te yer alan değişiklik ile disiplin cezası uygulanmayacak öğrenciler hükmüne otizme sahip öğrenciler de dâhil edilmiştir. Aynı yönetmelikte özel eğitime yönelik başka bir düzenleme ise *tam zamanlı kaynaştırma yoluyla öğrenimine devam eden öğrencilerin bulunduğu okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programı birimi oluşturulmasının zorunlu kılınması* olmuştur. Bu düzenlemenin yer aldığı ilgili maddenin ilgili bendine *Özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrenciler ile ilgili iş ve işlemler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili hükümleri doğrultusunda yürütülür* ifadesi eklenmiştir. *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*’nde özel eğitime ilişkin yapılan değişikliklerin bir diğeri ise

alan ve dal tercihi ile ilgilidir. Bu kapsamda *tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme biriminin önerisi ve öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonunun kararı doğrultusunda alan ve dal tercihi yapmaları* kararlaştırılmıştır. İlgili Yönetmelik’te ayrıca nakil ve geçişlere yönelik özel eğitim kapsamında ele alınabilecek bir diğer düzenleme ile *şube öğrenci sayısının kaynaştırma yoluyla eğitim gören iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda ise 35’i geçmeyeceği* belirtilmiştir. Ayrıca nakil ve geçiş başvuruları için *tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıfları ve özel eğitim meslek liselerine kayıtlı olan öğrencilerin nakil ve geçişlerinde süre sınırlaması olmadan işlem yapılabileceği* belirtilmiştir. Aynı Yönetmelik’te yer alan başka bir düzenlemeye göre *mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu tanımı kapsamında özel eğitim meslek lisesi ile mesleki eğitim merkezlerine yer verilmiş, ayrıca özel eğitim sınıfı tanımı* eklenmiştir.

*Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*’nde gerçekleştirilen 13 Ocak 2017 tarihli düzenleme özel eğitim kurumları açmaya ilişkin değişiklikler içermektedir. İlgili Yönetmelik’te *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi açacaklarda kurucu gerçek kişi ise kurucunun, kurucu tüzel kişi ise kurucu temsilcisinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olduğuna, öğretmen/uzman öğretici olarak atanabileceğine veya herhangi bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde en az üç yıl eğitim personeli olarak çalıştığına dair belgeye gerek olduğu* belirtilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Tanılama süreci özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin doğru tespit edilerek hayatlarının geri kalanını şekillendirmesi bakımından hayati önem taşımaktadır. Ne var ki, Millî Eğitim Bakanlığı *2016 Yılı Faaliyet Raporu*'nda beklentilerin altında kalan uygulama ve alanlara “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tespitine yönelik etkili bir tarama ve tanılama sisteminin yeterliliği”ne ilişkin faaliyetleri ekleyerek tarama ve tanılama sistemi konularında eksiklikler olduğu tespitine yer vermiştir.



Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS), 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilk kez BİLSEM seçmelerinde bireysel değerlendirmeye hak kazanan 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

*MEB 2017 yılı Performans Programı*'nda bu konuya ilişkin planlamalara yer verilerek 2017 yılsonuna kadar özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tespiti için yeni bir grup tarama testinin geliştirilmesi gündeme getirilmiş; eğitim ve öğretimin her tür ve kademesine katılım ve tamamlama oranlarını artırma hedefi ifade edilmiştir. Bu kapsamda, Türkiye'nin ilk yerli zeka ölçeği olan ASİS'in geliştirilip uygulanmaya başlaması özel yetenekli ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tanılanmasında Türkiye'nin kültürel normlarını dikkate alan bir zeka testi olması bakımından önemlidir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilk kez BİLSEM grup tarama sınavlarında kullanılan test ile birinci aşamayı geçen 30 bin öğrenciden 10 bin 793'ü zihinsel yetenek alanında yüksek performans göstererek BİLSEM'lere yerleşmeye hak kazanmıştır. Özel

yetenekli öğrencileri tanılamak amaçlı WISC-R zeka testi ve muadillerinin kullanıldığı 2016-2017 eğitim öğretim yılında ise tanılamamanın ikinci aşamasına geçen öğrencilerden 4 bin 351'i genel zihinsel yetenek alanında BİLSEM'lere kayıt hakkı kazanmıştır.



2017 yılında 400 bine yakın çocuğun özel yetenek bakımından taranması ve 13 binin üzerinde çocuğa üstün yetenekli tanısı konulması, uygulanan yöntemle üstün yetenekli yerine “üstün başarılı” çocukların seçildiği endişesine neden olmuştur.

Oransal olarak bakıldığında 2015-2016 eğitim öğretim yılında BİLSEM sınavlarının ikinci aşamasına geçen öğrencilerin %3,7'si BİLSEM'lere kayıt hakkı kazanırken, yerli zeka testi ASİS'in kullanıldığı 2016-2017 eğitim öğretim yılında ikinci aşamaya geçen öğrencilerin %4,7'si BİLSEM'lere kayıt hakkı elde etmiştir. Tanısı konulan üstün yetenekli çocuk sayısının bir yılda 5 bin dolayında artması kamuoyunda ASİS zeka testinin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik endişeleri beraberinde getirmiştir. Bununla beraber, yalnızca 2017 yılında 400 bine yakın çocuğun özel yetenek bakımından taranması ve 13 binin üzerinde çocuğa üstün yetenekli tanısı konulması uluslararası normların çok üzerinde olup, uygulanan yöntemle üstün yetenekli yerine “üstün başarılı” çocukların seçildiği kaygısını gündeme getirmiştir.

Günümüzde üstün yeteneğin bileşenlerinin neler olduğu ve nasıl tespit edileceğine yönelik çalışmalarda tıbbi ve eğitsel modeller öne çıkmaktadır. Eğitsel modellerde genel olarak ilk aşamada nitel gözlem yoluyla uzmanlar tarafından her çocuğun bireysel takibi yapılırken, tespit edilen özel yetenekli çocukların sonraki aşamada farklı türde ölçüm araçları ve testlere yönlendirilmesi esas alınmaktadır. Ancak, dünyada bu konunun ele alınış biçimi ile Türkiye arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Ivy ligde yer alan üniversiteler özel yeteneği daha çok problem çözme, nörobilim ve yetenek bileşenlerinin bireye özgü çözümlemesi kapsamında değerlendirirken, Türkiye’de bu yaklaşım daha çok zeka testleri ile yapılan teşhisler, başarı testlerinden alınan puanlar ve çocukların buluş yapmaları ya da hızlı bir şekilde katma değer üretmelerine odaklanan soyut yorumlamalara dayanmaktadır (Palancı, 2015). Türkiye’de uygulanan yöntem dikkate alındığında, amaç ve kriterler bakımından akademik başarı odağında üstün yetenekten çok potansiyeli yüksek çocuklara ulaşabildiğini söylemek mümkündür.

Yalnızca IQ puanlarını referans alan, cevapları toplumun pek çok kesimi tarafından bilinen ve uygulama yönergelerinin satın alınabildiği birkaç geleneksel test ile öğrencide var olan potansiyel alanları değerlendirmenin mümkün olmayacağı açıktır. Nitekim çocukları zeka testindeki kesme puanlarına göre ayırıp etiketleme anlayışı yerini, çoklu değerlendirmelerle güçlendirilmiş, geçerliliği yüksek tanılama tekniklerine bırakmalı, çocukları etiketleme ihtiyacından uzaklaşarak, onların potansiyellerini ortaya çıkarma üzerine yoğunlaşmalıdır. Öğretmen ve aile gözlemlerinin yanı sıra, ilgili uzmanların değerlendirmelerine dayanan altyapısı iyileştirilmiş, bütüncül bir değerlendirme süreci ile bireyselleştirilmiş uygulamalara imkan veren esnek bir genel eğitim modeli benimsenmelidir (Palancı, 2015).

2017 yılı itibarıyla BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrencilerin velilerine yönelik *Aile Eğitimi Programları* uygulanmaya başlamış, ailelere özel yetenekli çocuk, iletişim, aile işlevleri, benlik, psikolojik sağlamlık, akademik motivasyon ve kariyer planlama konularında eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerde aynı zamanda Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan *Özel Yetenekli Çocuğum Var* kitapları dağıtılarak ailelerin çocuklarının özelliklerini daha iyi anlamaları ve örnek hikâyelerle içinde buldukları süreci daha iyi kavrayarak bunu uygun davranmalarını sağlamak amaçlanmıştır.



**Tanılama sonrası çocukların üstün yetenekli olarak etiketlenmesi zaman zaman ailelerin aşırı beklenti geliştirmesine neden olmakta, bu durum çocuk üzerinde baskı yaratmaktadır.**

Tanılama sonrası çocukların üstün yetenekli olarak etiketlenmesi, zaman zaman ailelerin aşırı beklenti geliştirmesine neden olmakta ve üstün yeteneğin sergilendiği alan dışında kalan yönler görmezden gelinerek çocuğun altından kalkamayacağı bir yük haline dönüşmektedir. Bu tür bir etiketleme çocuğun kendine ve çevresine yönelik tutumu başta olmak üzere, çevresiyle normal ilişkiler geliştirmesini engellemekte, yersiz güven kayıpları yahut disiplin problemlerine sebep verebilmektedir. Bu noktada çocukların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerine ortaklaşa bir çaba ile katkı sağlayacak aile okul işbirliğine ihtiyaç vardır. Bu sebeple üstün yetenekli bireylerin tanılanmasının hemen ardından velilere yönelik bilgilendirici, yönlendirici ve destekleyici eğitim programlarının



verilmesi olumlu değerlendirilmekle beraber bu uygulamaların sürekliliğın sağlanması gerekmektedir.

2017 yılında BİLSEM'lere yönelik öğrenci tanılama sürecinde de değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklerden ilki BİLSEM grup taramasına 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dahil olabileceğidir. 2016 yılında ilk kez 1. sınıfların dahil olduğu tanılama sürecinde bu yıl 4. sınıf öğrencileri yer almamıştır. Tanılama sürecinin erken yaşlara çekilmesi olumlu bir değişiklik olmakla beraber, 4. sınıfların bu yıl tanılama sürecinin dışında yer almasının gerekçeleri veri temelli ele alınarak kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

Bir diğer değişikliğe göre 2016 yılında birinci aşama tarama sınavında kâğıt kalem testi uygulanan 3. sınıflar bu yıl ilk kez 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile birlikte tablet bilgisayar uygulamasına katılmıştır. Bilgisayar tabanlı sınavların giderek yaygınlaşması ile birlikte bu uygulamaların artarak devam edeceğini öngörmek mümkündür. Ancak, *TEDMEM 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*'nda ifade edildiği üzere, bölgeler ve okullar arası eşitsizlikler devam ettiği sürece teknoloji kullanımının yaygın olmadığı dezavantajlı gruplar için bu tür teknolojik uygulamalar dezavantajların artmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca, 2017 yılında BİLSEM Grup Tarama Sistemi Demo Uygulaması güncellenerek, 3 adet animasyon, 3 adet alıştıırma ve 12 adet örnek sorunun yer aldığı örnek uygulama paylaşılmıştır. Bu uygulama özellikle teknolojiye aşına olma düzeyi kısıtlı olan dezavantajlı grupları sınavla ilişkin bilgilendirme ve onlara pratik kazandırma için fayda sağlayacak nitelikte gözükmesine karşın, teknoloji kullanımından kaynaklanan dezavantajların giderilmesi için yeterli olmayacaktır. Ayrıca,

BİLSEM sınavlarına hazırlık için örnek sorular üzerinden giderek yaygınlaşan bir "hazırlık sektörü" olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Pek çok aile BİLSEM'lere giriş için çocukları üzerinde baskı oluşturarak, çocukların kurslar ya da test kitapları ile "zeka ölçen" bir sınavla hazırlanmasını teşvik etmektedir. Zeka sınavına hazırlanmanın makul bir açıklaması olmadığı gibi, bu şekilde BİLSEM'lere öğrenci seçiminde zekadan çok hazırlık miktarı ve düzeyinin belirli bir rol oynayacağını söylemek mümkündür.



**BİLSEM sınavlarına hazırlık için örnek sorular üzerinden giderek yaygınlaşan bir "hazırlık sektörü" oluşması, BİLSEM'lere öğrenci seçiminde zekadan çok hazırlık miktarı ve düzeyinin belirli bir rol oynamasına neden olacaktır.**

Ayrıca *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği* kapsamında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi açabilmek için kurucu gerçek kişi ise kurucunun, kurucu tüzel kişi ise kurucu temsilcisinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olduğuna veya öğretmen/uzman öğretici olarak atanabileceğine veya herhangi bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde en az üç yıl eğitim personeli olarak çalıştığına ilişkin belge sunması şartı anlamlı bulunmaktadır. Yapılan düzenlemenin, özel öğretim kurumlarının ticari bir işletme olarak çalışmasının önüne geçerek, eğitimin niteliğine ve sağlıklı bir okul atmosferi oluşmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### III. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ/ PERSONELİ

#### 2017’de Ne Oldu?

Özel eğitim öğretmenlerine yönelik 2017 yılının öne çıkan konularından biri nöbet görevi ile ilgilidir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine nöbet görevi yazılıp yazılmaması ile ilgili okul yönetimleri tereddüte düşerek Bakanlıktan görüş istemiştir. Bunun üzerine Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 14 Şubat 2017 tarihinde 81 il valiliğine yazı gönderilmiştir. İlgili yazıda özel eğitim öğretmenlerinin nöbet görevlerine ilişkin tereddüte açıklık getirilerek, “*Yönetmelik hükümleri ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün görüşü doğrultusunda, Temel Eğitim Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda görevli özel eğitim öğretmenlerine nöbet görevi verilmesinin mümkün olmayacağı değerlendirilmektedir.*” ifadesine yer verilmiştir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nce ilk kez Braille matematik öğretiminde standart sağlamak amacıyla görme engelli öğrencilerin eğitimlerinde görev yapan öğretmenlere yönelik *Braille Matematik Öğretimi* kursu düzenlenmiştir. 80 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen kursta tüm Braille kavramlar, küptaş kasa ve abaküs kullanımı ile görme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek zekâ oyunları gibi konulara yönelik teorik ve uygulamalı eğitimler verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçtiğimiz yıllarda başlatılan *Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu* uygulaması 2017 yılında da devam etmiştir. Özel eğitim öğretmeni ihtiyacının karşılanmadığı alanlara yönelik açılan kurslarda Okul Öncesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği alanlarından mezun olanların Bakanlık tarafından açılan 160 saat teorik ve 80 saat uygulama olmak üzere toplam 240 saatlik uzman öğretici yetiştirme kurs programını tamamlaması gerekmektedir. Kurslara 2016 yılında olduğu gibi 2017 yılında da yalnızca bahsi geçen alanlardan mezun olanlar ve bu alanlarda öğretmenlik yapmış olanlardan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan veya çalışmak üzere sözleşme imzalayanların katılabileceği bilgisi paylaşılmıştır. Türkiye’nin çeşitli illerinde düzenlenen kurslara toplam 2 bin 560 kursiyer katılmıştır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı tarafından özel eğitim öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim kapsamında düzenlenen *Otizmlî Öğrencilerin Eğitiminde Özel Eğitim Uygulamaları Kursu*, 100 özel eğitim öğretmenin katılımı ile Rize Çayeli Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. 23-29 Eylül 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimde *Otizmi Olan Bireylerin Özellikleri, Beceri ve Kavram Öğretimi, Dil Gelişimi ve İletişim, Otizmlî Öğrenciler ve Eğitimi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları* gibi konularda, teorik ve uygulamalı eğitimler verilmiştir.

Bir diğer hizmet içi eğitim kapsamında özel eğitim ve rehberlik öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla dört engel türünde bilgilendirme içeren eğitimler düzenlenmiştir. Otizm, özel öğrenme güçlüğü, özel yetenekliler, dil ve konuşma güçlüğü alanlarında verilen eğitimlere bin 8 özel eğitim ve rehberlik öğretmeni katılmıştır. Ayrıca, eğitim sonunda üç saatlik kurs programı hazırlanarak, eğitimlere katılan öğretmenlerin RAM'larda çalışan diğer eğitim personeline bilgi ve farkındalık düzeyini artırmak amacıyla eğitim vermesi hedeflenmiştir.

2017 yılında özel eğitim öğretmenleri için düzenlenen kurslardan bir diğeri *Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilerde Davranış Değiştirme Yöntem ve Teknikleri* kursu olmuştur. Başka bir kurs ise Bakanlığa bağlı okul/kurumlarda görev yapan görme ve zihinsel engelliler öğretmenlerine yönelik açılan *İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Özel Eğitim Uygulamaları* kursudur. Ayrıca, 2016 yılında uygulamaya başlanan *Türk İşaret Dili* kursuna 2017 yılında da devam edilmiştir. Kursa, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı işitme engelliler ilkokulları, ortaokulları, işitme engelliler meslek liselerinde görev yapan ve Bakanlıkça öncesinde düzenlenmiş Türk işaret dili kursuna katılmamış 80 branş öğretmenin katılımı sağlanmıştır.

### Değerlendirme ve Öneriler

Özel eğitim öğretmenlerine yönelik 2017 yılının tartışmalı konularından biri özel eğitim öğretmenlerine nöbet görevi verilip verilemeyeceğine ilişkindir. Bakanlık tarafından 81 il valiliğine gönderilen görüş yazısı ile konuya açıklık getirilerek, özel eğitim öğretmenlerine nöbet görevinin verilemeyeceği ifade edilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri için nöbet uygulamasının kaldırılması olumlu bir hamle olarak değerlendirilmekle beraber bu durum aynı zamanda nöbet ücretine ilişkin tartışmaları da beraberinde

getirmiştir. Özel eğitim öğretmenleri nöbet görevi dolayısı ile nöbet ücreti alamamaktadır. Anasınıfı öğretmenlerine kesintisiz olarak derste olması dolayısı ile nöbet ücreti ödenmesi benzer durumda olan özel eğitim öğretmenlerine ise nöbet ücreti ödenmemesi okullarda tartışmalara yol açmıştır. 2017 yılında yayımlanan *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi* içeriğinde yer alan “özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin durumları ve ihtiyaçları nedeniyle teneffüs ve yemek saatlerinde öğrencilerin gözetimine devam edecekleri” hükmüne istinaden ders saatleri dışında da bilfiil çalışan özel eğitim öğretmenleri de anasınıfı öğretmenleri için uygun görülen nöbet ek ders ücretini talep etmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak Kasım 2016'da Bakanlık anasınıfı öğretmenlerinin aralıksız olarak yürüttükleri altı saat süreli eğitimlerden yarım saat öncesi ve yarım saat sonrasında nöbet tutacakları ve böylece fiili olarak nöbet görevini yerine getirmiş sayılacaklarına ilişkin bir görüş yazısı yayımlanmış; böylelikle nöbet görevi ve ücreti konularına açıklık getirmiştir.



Özel eğitim öğretmenin öğrenci ile kesintisiz bir şekilde ilgilenmesi ek bir görev veya iş değil, özel eğitim öğretmenin asli işinin ayrılmaz bir ögesidir.

Özel eğitim öğretmenleri için nöbet uygulamasının kaldırılmasının netlik kazanması olumlu değerlendirmektedir. Ancak, anasınıfı öğretmenlerine yönelik emsal niteliğindeki bu uygulama dikkate alınarak, teneffüs ve yemek saatlerinde bilfiil öğrencilerin gözetimine devam eden özel eğitim öğretmenlerinin motivasyonları da göz önünde bulundurularak eşitlikçi bir tutumla özlük haklarının yeniden değerlendirilmesi

uygun olacaktır. Ancak bu konuda köklü bir çözüm üretilecekse, özel eğitim öğretmenlerinin ücretlerinin nöbet ücreti olarak tanımlanması yoluyla öğrenci ile kesintisiz olarak ilgilenmenin “nöbet görevi” gibi ek bir ödemeye bağlanması yöntemi yerine, özel eğitim öğretmenliğinin gerektirdiği iş yüküne bağlı olarak, özel eğitim öğretmenliğinin maaş karşılığı ücretlendirilmesinde bir farklılık oluşturulmalıdır. Çünkü özel eğitim öğretmenin öğrenci ile kesintisiz bir şekilde ilgilenmesi ek bir görev veya iş değil, özel eğitim öğretmenin asli işinin ayrılmaz bir ögesidir. Bu şekilde bir tanımlamaya dayalı bir ödeme şekli mesleğin onuru ve etiği ile daha uyumlu olacaktır.

*Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu* özel eğitim okullarında destek eğitimi verecek öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmayı amaçlayan bir uygulamadır. Geçmiş yıllarda özel eğitim ve rehberlik konusunda destek eğitimi verecek uzman sayısının sınırlılığı göz önünde bulundurulduğunda, uzman sayısının artırılması bu alandaki eksikliği gidermek bakımından önemli bir girişimdir. Ancak TEDMEM 2016 *Eğitim Değerlendirme Raporu*’nda da konu edildiği üzere; bu tür kursların niceliğini artırarak kurslara katılan eğitim personeli sayısını artırmanın ötesinde uygulama sonuçlarından hareketle niteliği ile ilgili geri dönüşler sağlanması ve bu bağlamda kursların ne denli amacına ulaştığının belirlenmesine yönelik analizlere ihtiyaç vardır.

Son yıllarda kamuoyunda farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmaların hız kazandığı; işitme engelliler okullarında öğretimi yapılmakta olan Türk İşaret Dili dersi ile ilgili gelişmeler 2017 yılında da devam etmiştir. Ülkemizde Türk İşaret Dili bilen öğretmen sayısının yetersizliği ve işitme engelliler okullarında verilen öğretimin niteliği göz önünde bulundurulduğunda, gerek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler gerekse öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde işaret dili eğitiminin yaygınlaştırılması bir gereklilik

haline dönüşmüştür. Bu gereklilikten hareketle, Bakanlık tarafından işitme engelliler ilkokulları, ortaokulları, işitme engelliler meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere Türk İşaret Dili eğitimi verilmesi önemli bulunmaktadır. Öğretmenlerin işaret dili yeterliliklerinin artırılması işitme engelli öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağlayarak uzun vadede toplumla bütünleşmelerine fayda sağlayacaktır. Düzenlenen hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin belirli ölçülerde bazı spesifik alanlara yönelik bilgi düzeylerini artırmaya katkı sağlamakla beraber, temelde öğretmen adaylarının eğitimlerine odaklanmak kalıcı ve sürdürülebilir bir ilerleme sağlayacaktır.

Bu noktada, yükseköğretim çatısı altında işaret dili dersinin 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren işitme engelliler öğretmenliği programına zorunlu ders olarak eklenmesi önemli bulunmaktadır. Bilindiği üzere 2016 yılında özel eğitim öğretmenliğinde branşlaşma kalkmış ve zihinsel engelliler, görme engelliler, işitme engelliler, üstün zekâlılar/yetenekliler öğretmenlikleri tek bir çatı altında birleştirilerek “Özel Eğitim Öğretmenliği” adını almıştır. Yeni düzenleme ile birlikte 2016- 2017 eğitim öğretim yılında özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında Türk İşaret Dili dersi 3. dönem 2 kredilik zorunlu ders olarak yer almaktadır. Eğitim programlarındaki bu düzenleme belirli alanlara yönelik uzmanlaşmış öğretmenlerin yetiştirilmesi bakımından olumlu değerlendirilmektedir. Mevcut düzenlemeler ihtiyaca yönelik olumlu bir gidişat sağlamakla beraber, ders saatleri işaret dilini dil yeterlilik standartlarına uygun biçimde öğrenebilmek için oldukça sınırlıdır. Öğrenmeyi geciktirebilecek bu sınırlı ders saatlerinin meslek hayatına başlayan özel eğitim öğretmenlerinin ileriki dönemler için hizmet içi eğitim ihtiyacına neden olabileceği öngörülmektedir.

## IV. REHBERLİK HİZMETLERİNE İLİŞKİN DÜZENLEMELER

### 2017'de Ne Oldu?

2017 yılında rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleşen en önemli gelişmelerden ilki rehberlik hizmetlerinde kullanılan formların yenilenmesi olmuştur. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen AR-GE çalışmaları sonucunda okul rehberlik servisleri ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) kullanılan form ve ölçme araçlarının bir kısmı güncellenmiş, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla kullanılmaya başlanmıştır. Geliştirilen ve yeniden düzenlenen formlar bireyi tanıma teknikleri ve sistem formları olmak üzere iki temel kategoride ele alınmış, toplam 67 form geliştirilerek okul rehberlik servisleri ve RAM'larda yürütülen iş ve işlemlerin sistematik hale getirilmesi, daha nitelikli ve ölçülebilir bir hizmet sunulması amaçlanmıştır.



2017 yılında rehberlik hizmetlerinde kullanılan formlar güncellenmiş, ayrıca Rehberlik Hizmetleri Yıllık Çerçeve Planı'nda düzenlemeye gidilmiştir.

Rehberlik hizmetleri altında 2017 yılının öne çıkan gelişmelerinden bir diğeri *Rehberlik Hizmetleri Yıllık Çerçeve Planı*'nda düzenlemeye gidilmesi olmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin hedef belirleme ve plan hazırlama çalışmalarına ilişkin bir yol haritası niteliğinde olan *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı* 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmak üzere Genel Müdürlüğün internet sitesinde yayımlanmıştır. Söz konusu kitapçıkta her eğitim öğretim yılı için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik okul/

kurumlardan yerine getirilmesi istenen hedefler üç aşamalı olarak belirtilmiştir. İlk aşamada, Bakanlık tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin belirlenen iki öncelik; bağımlılıkla mücadele ile ihmal ve istismardan koruma hedefleri olmuştur. İkinci aşamada, Millî Eğitim Bakanlığı yönetmelik çerçevesinde İl Danışma Komisyonları'ndan, ilin ihtiyaçları doğrultusunda iki farklı hedef belirlenmesini talep etmiştir. Son aşamada ise, okul/kurumlar tarafından önceki hedeflere ek olarak ihtiyaçlar doğrultusunda iki ayrı hedef daha belirlemeleri istenmiştir. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) planını PDR hizmetleri hazırlarken, sınıf rehberlik hizmetleri planı sınıf/şube rehber öğretmeni tarafından PDR hizmetleri planı ve sınıfın ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmaktadır.

2017 yılında özel eğitim ve rehberlik hizmetleri kapsamında yayımlanan kılavuzlardan biri *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu* olmuştur. Kılavuz ile birlikte, ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde hizmet veren rehberlik ve araştırma merkezleri arasındaki uygulamalarda bir standardizasyon sağlamak ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen iş ve işlemleri sistematik hale getirerek sunulan hizmetlerin kalitesini artırmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, kılavuzun rehberlik ve araştırma merkezlerindeki hizmet sağlayıcılara yol göstermesi ve böylece hizmetten faydalananlara katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Rehberlik hizmetleri kapsamında yayımlanan bir diğer kılavuz ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliği ile hazırlanıp geçici koruma statüsündeki Suriyelilere yönelik çalışmalarda kullanılmak üzere *Rehberlik ve Özel Eğitim Kılavuz Kitapları*'dır. Bu kılavuza ilişkin Hatay'da düzenlenen ve 10 gün süren çalıştayın amacı, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin niteliğinin artırılmasının yanı sıra, Türkiye'ye göçle gelen



pek çok gruba daha kaliteli ve kapsayıcı bir eğitim verilmesi olarak belirlenmiştir. Çalıştay sonunda iki ayrı kitapçık hazırlanması planlanmış; bu kitapçıkların özel eğitime gereksinim duyan Suriyelilerin eğitimleri için temel oluşturması hedeflenmiştir.

### Değerlendirme ve Öneriler

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere rehberlik hizmetleri alanında pek çok formda değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda dikkat çeken değişikliklerden ilki PDR hizmetlerinin hedef belirleme ve plan hazırlama çalışmaları kapsamında kullanılmak üzere geliştirilen *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı* olmuştur. Önceki yıllarda Bakanlık tarafından hazırlanmış çerçeve planlar doğrudan kullanılmak üzere okullara gönderilirken, bu değişiklikle birlikte öğretmenlere hazır plan sunulması uygulamasından vazgeçilmiştir. Bu uygulama her okulun bulunduğu bölgenin özellikleri ile öğrenci, öğretmen ve velilerin rehberlik ihtiyaçlarını dikkate alarak okula özel bir plan oluşturulabilmesine imkân vermesi bakımından oldukça önemlidir. Okul ve kurumlardan beklenen hedeflerin üç aşamalı olarak ele alındığı plan hazırlama sürecinde, ilk olarak Bakanlık tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı için bağımlılıkla mücadele ve ihmal ve istismardan koruma hedefleri öncelik olarak belirlenmiştir. Sonraki aşamada, ilin ihtiyaçlarına göre İl Danışma Komisyonları iki hedef belirlemiş, son olarak ise okul/kurumlarda görevli öğretmenler ihtiyaçları doğrultusunda iki hedef daha belirlemişlerdir. Bu süreçte, genel ve yerel hedeflere ek olarak okul/kurumlarca özel hedefler belirlenerek rehberlik

ve psikolojik danışma hizmetleri için yeni planlar hazırlanması, her ilin ve il düzeyinde okulun kendine özgülüğü dikkate alındığında önemli bir çaba olarak nitelendirilmektedir. Böylece, rehberlik öğretmenlerinin pasif bir şekilde plan, etkinlik ve uygulamaları havuzdan almasının önüne geçilerek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında plan hazırlama sürecine doğrudan ve aktif katılmaları teşvik edilmiştir. Genel çerçeveyi çizerek, uygulayıcıya belirli noktalarda esneklik veren bu uygulama, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin gereksinimlerine uygun düzenlemeler yapmalarını sağlayarak uzun vadede verimli sonuçlar ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir.



Genel ve yerel hedeflere ek olarak okul/kurumlarca özel hedefler belirlenerek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için yeni planlar hazırlanması, her ilin ve il düzeyinde okulun kendine özgülüğü dikkate alındığında önemli bir çaba olarak nitelendirilmektedir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ve RAM'larda kullanılan formların yenilenmesi ile artık güncelliğini yitirmiş olan bazı formlar kullanımdan kaldırılmış, bazıları ise düzenlenerek günümüz koşullarına uygun hale getirilmiştir. 2017 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen bu çalışmalar Bakanlığın alanı geliştirmeye yönelik çabalarının bir göstergesi olmakla birlikte, uzun vadede köklü ve kalıcı değişiklikler için bir altyapı niteliğindedir.

## V. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI REHBERLİK HİZMETLERİ YÖNETMELİĞİ

### 2017’de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği 10 Kasım 2017 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiş, bu yönetmeliğin 38. Maddesiyle 17 Nisan 2001 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği* yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetmelikte özellikle “psikolojik danışma” kavramı, sınav görevi, nöbet görevi gibi konulara ilişkin değişiklik ve düzenlemelere gidilmiştir. Söz konusu değişikliklerle ilgili öne çıkan gelişmelerden bazıları bu başlık altında ele alınacaktır.

Yönetmelikte yapılan değişikliklerden ilki tanımlar kapsamında yer alan “rehber öğretmen (psikolojik danışman)” ifadeleri yerine “rehberlik öğretmeni” ifadesine yer verilmesi olmuştur. Bu değişiklikte beraber daha önce *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği* olan yönetmeliğin ismi, “Psikolojik Danışma Hizmetleri” ifadelerinin çıkarılması ile *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği* olarak değiştirilmiştir.



10 Kasım 2017 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile, rehber öğretmenlerin sınavlarda görev almaları isteğe bağlı bırakılırken, belleticilik yapmaları ve nöbet tutmaları hükme bağlanarak zorunlu kılınmıştır.

Bir önceki yönetmeliğin 55. Maddesi uyarınca “Verilemeyecek Görevler” başlığı altında yer alan; “Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanlara yönetim, büro işlerinde, ders, nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemez. Ancak bu durum yönetici olarak atanmalarına engel teşkil etmez.” şeklindeki ifade yeni yönetmelikte yer almamakla beraber, bu konuya ilişkin yeni bir düzenleme getirilerek rehberlik öğretmenin görev kapsamına “sınavlarda görev alabilir; belleticilik ve nöbet görevi yapar.” maddesi eklenmiştir. Bu düzenleme ile birlikte rehber öğretmenlerin sınavlarda görev almaları isteğe bağlı bırakılırken, belleticilik yapmaları ve nöbet tutmaları hükme bağlanarak zorunlu kılınmıştır.

Yönetmelikte yapılan değişikliklerden bir diğeri ise, bir önceki yönetmelikte psikolog, psikometrist, eğitim programcısı, sosyal çalışmacı, özel eğitimci ve çocuk gelişimi ve eğitimcisi gibi uzmanların görev tanımlarına ayrı ayrı yer verilirken, yeni yönetmelikte bu uzmanlık alanlarına ait görev tanımlarının yer almaması olmuştur. Bununla birlikte, rehberlik öğretmenlerinin çalışma saatleri ve izinleri kapsamında yönetmeliğe, “Rehberlik öğretmenleri tercih danışmanlığı, alan ve ders seçimi, öğrenci tanılama sürecine bağlı olarak yapılacak çalışmalarda izin ve tatil dönemlerinde görevlendirilebilir.” maddesi eklenmiştir. Bir diğer değişiklik ise rehberlik öğretmenin görev ve sorumluluklarına, “Görev alanı ile ilgili gerekli görülen durumlarda rehberlik ve araştırma merkezinde görevli en az iki öğretmen ile birlikte aile ziyareti yapar.” maddesinin eklenmesi olmuştur. Ayrıca, yeni düzenleme ile rehberlik öğretmenin görevlerine “eğitime evde ya da hastanede devam eden öğrencileri ziyaret etme görevi ve pansiyonlarda yürütülen eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik etkinliklerinden, rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren hizmetleri yürütme görevi” de eklenmiştir.

Yönetmelikte yer alan bir başka maddeye göre rehberlik öğretmenin psiko-sosyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri kapsamında il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ile eğitim kurumlarında kurulacak psiko-sosyal koruma, önleme ve krize müdahale ekibi içinde yer alacağı belirtilmiştir. *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*'nde öne çıkan bir diğer düzenleme ise *hakkında koruyucu ve destekleyici danışmanlık tedbiri kararı verilen çocuklara yönelik uygulamaların rehberlik servisi tarafından yerine getirilecek olması* olmuştur.

## Değerlendirme ve Öneriler

2017 yılının rehberlik hizmetleri kapsamında belki de en tartışmalı konularının başında yönetmeliğe ilişkin düzenlemeler gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından henüz yayımlanmadan kamuoyunda pek çok tartışmaya neden olan Yönetmelik 10 Kasım 2017 tarihinde *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği* adı altında yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Yeni yönetmelikle birlikte kamuoyunda en çok yankı bulan tartışmaların başında “psikolojik danışma” ibaresine yer verilmemesi olmuştur. Bununla birlikte, rehber öğretmen (psikolojik danışman)” ifadeleri yerine rehber öğretmenin psikolojik danışman sıfatı kaldırılmış ve yeni bir ders tanımı ile “rehberlik öğretmeni” ifadesi yer almıştır. Bu durum, ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerini yürütecek personelin geçmişten günümüze devam eden unvan sorununa ilişkin tartışmaların yeniden gün yüzüne çıkmasına neden olmuştur. Resmi belgelerde eğitim uzmanı, rehberlik uzmanı, danışman, okul danışmanı, okul psikoloğu gibi pek çok farklı unvan atfedilen PDR personeline YÖK tarafından verilmiş olan “rehber öğretmen” unvanı uzun yıllardır eleştirilmekte, çeşitli çevrelerce yapılan işin içeriği ve doğası gereği bu unvanın eksik kaldığı yönünde

kamuoyuna görüşler bildirilmektedir. Ülkemizde PDR alanında çalışan uzmanlar tarafından, eğitim alanında istihdam edilen PDR mezunları için kullanılan “rehber öğretmen” unvanının tahsis edilen kadronun adı olduğu, “psikolojik danışman” unvanının ise mesleki kimlik unvanı olduğu görüşü yaygındır. PDR personelinin unvanına ilişkin tartışmalar, 2001 yılında yayımlanan *MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*'nde “rehber öğretmen” unvanının yanına parantez içinde ilk kez “psikolojik danışman” ibaresinin eklenmesi ile farklı bir boyut kazanmıştır. Bugün gelinen noktada ise *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*'nin geneli ele alındığında okul rehberlik servislerinde verilen hizmetin “danışmanlık” boyutunun arka plana itildiği ve ana işlevlerinden birinin göz ardı edildiğini söylemek mümkündür. Yönetmeliğin adında “psikolojik danışma” ibaresi kullanılmazken, içeriğinde *ihtiyaç duyulan durumlarda psikolojik danışma ve görüşme* yapacakları belirtilmekte, ayrıca PDR hizmetlerinin hedef belirleme ve plan hazırlama çalışmaları kapsamında kullanılmak üzere geliştirilen *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı*'nda “psikolojik danışma hizmetleri” ibaresi yer almaktadır. Bu çerçevede rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin fiili olarak yürütüleceği anlaşılacakla birlikte, adlandırma ve unvan konusunda uyumsuzluk olduğu görülmektedir.



Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile, okul rehberlik servislerinde verilen hizmetin “danışmanlık” boyutunun arka plana itildiğini söylemek mümkündür.

Gelinen noktada Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin mevzuattaki tanımı ve kapsamı ile okuldaki işlevlerinin önümüzdeki dönemde de tartışılmaya devam edeceği anlaşılmaktadır. Sağlıklı bir tartışmanın gerçekleştirilmesi ve çözüm bulunması için konunun; (1) okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı ve kapsamı, (2) bu hizmetleri yürütecek olan personelin mesleki yeterlikleri, (3) söz konusu mesleki yeterlikleri kazandıracak meslek eğitiminin içeriği, kredisi ve standartları ile (4) okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütecek personelin işi ve mesleki yeterlikleri ile ilişkili olarak unvanı ve özlük hakları çerçevesinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Okullarda sorun ortaya çıkmadan önleyici tedbirler almak ve sorun ortaya çıktığında da en az hasarla sorunun atlatılmasını sağlamak için hizmet veren PDR servisleri, bireylerin kişisel, sosyal, eğitimsel ve mesleki alanlarda gelişimlerine destek sağlayarak gerektiğinde bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmeti vermeyi amaçlayan profesyonel bir yardım hizmetidir. Gerek lisans programı içinde meslek elemanlarının kazandığı yeterlilikler gerek yeni yönetmelikte de esas görevlerinden biri olarak belirtilen *ihtiyaç duyulan durumlarda psikolojik danışma ve görüşme* görevi bakımından rehberlik öğretmenlerinin esasen doğrudan öğretmenlik mesleğini icra ettiklerini düşünmek hatalı olacağı gibi, “rehberlik öğretmeni” şeklinde isimlendirilmeleri de sunulan hizmetin niteliği bakımından eksik kalmaktadır. Yönetmelikteki yeni düzenleme bir bakıma söz konusu bölüm mezunlarının mezuniyet sonrası yeterlilik ve yetkinliklerinin okullarda psikolojik destek ve yardım hizmeti sunmak için yeterli olmadığı yönündeki algıyı güçlendirecek niteliktedir. Diğer yandan “rehber öğretmenlik” kadro unvanı olarak tanımlanmıştır. Bu tanım “rehber öğretmen”in okuldaki iş ve işlevlerini tanımlayıcı değildir. Bu çerçevede, psikolojinin uygulamalı bir alanı

olarak ortaya çıkan PDR bölümlerinden mezun olan rehber öğretmenlerin görevlerinin yalnızca kadro unvanına bağlı olmaksızın tanımlanması değerlendirilmelidir.

Yönetmelikte dikkat çeken bir diğer değişiklik, bir önceki yönetmelikte rehber öğretmen tanımı yapılırken “üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personel” ifadesine yer verilirken, yeni yönetmelikte yer alan rehberlik öğretmeni tanımında mezun olunan lisans alanı ya da uzmanlık eğitimi ile ilgili herhangi bir açıklamaya yer verilmemiş olmasıdır. Buna karşın, okullardaki rehberlik servislerine atanacak öğretmenlerin atamaya esas alanları PDR bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü ve pedagojik formasyon programını tamamlayan Psikoloji bölümü mezunları olarak belirlenmiş ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 20 Şubat 2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul Kararı, Mart 2014-678 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır. Bu yönüyle, çeşitli sendikalarca da dile getirildiği üzere, yeni yönetmeliğin alan dışındaki kişilerin bu alana atanmalarının önünü açacağı ifade edilmekte; bu düzenleme daha önce yapılan alan dışı atamaların mesleki süreçlerin niteliğini düşürdüğüne yönelik eleştirileri de beraberinde getirmektedir. PDR alanındaki bilgi ve becerilerin lisans mezunu olmayan kişilere hizmet içi eğitimler yahut sertifika programları ile kazandırılmasının oldukça güç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alan dışı atamalar ile alanda uzman olmayan kişilerce okullarda ve diğer eğitim kurumlarında sağlıklı bir biçimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülemeyeceği açıktır. Bu sebeple, MEB’de bulunan rehberlik öğretmeni kadrolarına bu alanda lisans eğitim almış, ehliyetli ve yeterliliğe sahip kişilerin atanması oldukça önem taşımaktadır.



Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde, rehberlik öğretmenin mezun olduğu lisans alanı ya da uzmanlık eğitimi ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemesi, kamuoyunda alan dışındaki kişilerin bu alana atanmalarının önünü açacağı endişesine yol açmıştır.

Bakanlık tarafından yapılan bu düzenlemeler, söz konusu bölüm mezunlarının, psikolojik danışman sıfatını mezuniyetle elde edemeyecekleri sonucunu doğurmakta, bu durum sertifika ve ileri eğitim kademelerine devam gibi ek eğitimlere kapı açmaktadır. Örneğin, YÖK tarafından belirlenen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programı dersleri arasında 3. sınıfta haftalık üçer saat Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Psikolojik Danışma Kuramları ve Grupla Psikolojik Danışma dersleri yer alırken, 4. sınıfta hem teorik hem uygulamalı Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi yer almaktadır. PDR hizmetlerine kaynaklık edecek lisans programları içinde söz konusu bu derslerin sayısı, çeşitliliği ve süresinin artırılması ile lisans programlarının niteliğinin artırılması daha köklü ve kapsamlı değişiklikler için ilk aşamada akla gelen önerilerdendir. Öte yandan, 21. yüzyılda hızla değişen öğrenci ihtiyaçlarına cevap verilebilmek için, PDR lisans eğitiminin bir başlangıç olarak görülmesi ve PDR personelinin mesleki eğitimlerle sürekli kendini geliştirmesi kaçınılmazdır. Alandaki gelişmeleri takip edecek şekilde belirli aralıklarla düzenlenecek hizmet içi eğitimler sayesinde PDR personelinin bilgi ve becerilerinin güncel kalması sağlanacağı gibi PDR hizmetinin niteliğinin artmasına da katkıda bulunacaktır. PDR hizmeti sağlayacak personelin mesleki yeterliliklerin artırılması için lisans sonrası ileri eğitim kademelerine ve sertifika programlarına yönlendirilmesi ise bir sonraki adım olarak değerlendirilebilir.

Bu konuda Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin başlattığı “psikolojik danışman”, “okul psikolojik danışmanı” ve “kariyer psikolojik danışmanlığı” için ulusal meslek standardı hazırlama girişimi oldukça önemlidir. Dernek bünyesinde üç meslek alanı için, alan akademisyenleri ve alan çalışanlarından oluşan komisyonlar oluşturulmuş, standart belirleme çalışmalarına yönelik profesyonel destek alınmıştır. Dernek tarafından kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum örgütlerinin de görüşleri alınarak, “psikolojik danışman”, “okul psikolojik danışmanı” ve “kariyer psikolojik danışmanı” mesleklerine yönelik hazırlanan ulusal meslek standardı 1 Kasım 2017 tarihli Resmi Gazete'nin mükerrer sayısında yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlerleyen aşamalarda söz konusu meslekleri hangi yeterliliklere sahip meslek mensuplarının yapacağı Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde kararlaştırılacaktır.

Yeni yönetmelikte dikkat çeken bir diğer hususa göre, rehber öğretmenlerin sınavlarda görev almaları okul/kurum inisiyatifine bırakılmış, belleticilik ve nöbet görevi yapmaları zorunlu kılınmıştır. Bu uygulamalar rehberlik hizmeti sağlayan uzman ve öğretmenlerin bir ölçüde öğrenciler üzerinde disiplin sağlamalarını zorunlu kılacağından, öğrenciyle koşulsuz kabul, güven ve saygı temelli ilişki geliştirerek, öğrenci kişilik hizmetlerinin bir parçası kapsamında bireye özgü hizmetler sunan uzman kişilerin hizmet sürecinin niteliğine gölge düşürecektir. Rehberlik hizmeti veren uzman veya öğretmenlerin nöbet ve belleticilik görevi veya sınav görevi sırasında öğrenciyle karşı karşıya kalma durumu söz konusu olabileceğinden, öğrenci ile arasında güvensizlik ve iletişim problemleri yaşanma olasılığı artacaktır. Ayrıca, bu görevler sırasında öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaları için okul içinde mümkün mertebe her an ulaşabilir olmaları sağlanamayacaktır.



Öte yandan, yönetmelik yayımlanmadan önce çokça tartışılan rehberlik hizmeti veren uzman ve öğretmenlerin çalışma sürelerinde değişikliğe gidilmemiş; eski yönetmelikte yer aldığı şekliyle haftalık çalışma süreleri 30 iş saati olarak belirlenmiştir. Ayrıca, günlük çalışma saatlerinin eğitim-öğretim kurumunun özellik ve ihtiyaçlarına göre okul müdürlüğünce düzenlenmesi uygulamasına devam edilerek bu konuda esneklik sağlanması, rehberlik hizmetlerinin doğası göz önünde bulundurulduğunda olumlu değerlendirilmektedir.

Yapılan düzenleme ile rehberlik öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları arasında yer verilen aile ziyaretlerinin ne şekilde ve nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalara yer verilmemiştir. Ayrıca pansiyonlarda görev alacak olmaları nedeniyle mesai saatleri

konusu tartışmalı hale gelmiştir. Bu meseleye mesai saatleri göz önünde bulundurularak açıklık getirilmesi uygun olacaktır. Yeni yönetmelikte yer alan bir takım düzenlemeler ve tespit edilen bazı eksiklikler rehberlik hizmetlerinin sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülmesine engel teşkil edebilecek niteliktedir. Nitekim yönetmelik değişikliğinin getirdiği bu düzenlemeler bazı sendikalarca yargıya taşınmış ve konuya yönelik hukuki süreç başlatılmıştır. Bu noktada, eğitimin niteliğini doğrudan etkileme kapasitesine sahip her konuda olduğu gibi başta konunun muhatabı olan rehberlik hizmeti veren uzmanların ve öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve konuyla ilgili çeşitli uzman ve akademisyenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak sorun tespitinden çözüm önerilerine kadar işbirlikleri geliştirilerek hareket edilmesi bir zorunluluk olarak kendini göstermektedir.



Rehberlik hizmeti alanında atılacak her adımda, rehberlik hizmeti veren uzmanların, öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak sorun tespitinden çözüm önerilerine kadar işbirlikleri geliştirilerek hareket edilmelidir.

---

## KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı.(2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Öğrenme Güçlüğü. Ankara. <https://goo.gl/aM8sUK> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı.(2016). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim: 2015-2016. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/18024009\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Duyuruları. <https://orgm.meb.gov.tr/www/duyurular/kategori/2> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Haberleri. <https://orgm.meb.gov.tr/www/duyurular/kategori/1> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim: 2016-2017 [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 30182 (16 Eylül 2017) <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 29947 (2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/01/20170113-22.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı: 30236 (2017) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Tebliğler Dergisi, 80 (2723).
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de Erken Çocuklukta Özel Eğitim ile İlgili Yapılmış Makalelerin Gözden Geçirilmesi. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 6 (2), 247-284.
- Palancı, M. (2015). Üstün yetenekliler ve gerçeklik. Artı Eğitim Dergisi. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ustun-yetenekliler-ve-gerceklik> adresinden erişildi.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. <http://www.pdr.org.tr/upload/pdralaninintarihcesi.pdf> adresinden erişildi.
- Sazak, P. E.(2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. Özel Eğitim Dergisi, 7(2), 71-83.
- Selçuk, Z. (2001). Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar. Ankara: Pegem.
- TEDMEM. (2015). 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2016). 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.



## BÖLÜM 9

# Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

Dr. Nilgün Demirci Celep



tedmem





## I. TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ

### 2017'de Ne Oldu?

2016-2017 eğitim öğretim yılında dördüncü kez uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine yönelik tartışmalar özellikle 2017 yılının son çeyreğinde sınavın kaldırılması ve yerine getirilecek yeni sistemin nasıl olacağı üzerinde yoğunlaşmıştır. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın talimatıyla kaldırılmasına karar verilen TEOG merkezi ortak sınavlarına alternatif olarak çeşitli modeller gündeme gelmiş, 5 Kasım 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "eğitim bölgeleri ve sınavsız mahalli yerleştirme sistemi" adı altında ortaöğretime geçiş için tasarlanan yeni düzenlemeler kamuoyuyla paylaşılmıştır. Bu şekilde ortaöğretime geçiş süreci kısmen netlik kazansa da bu değerlendirmenin yayına hazırlandığı tarihe kadar bazı hususlarda belirsizlikler devam etmektedir. Bu bölümde, 2017 yılında son kez gerçekleştirilen TEOG merkezi ortak sınavlarına ilişkin sayısal veriler, destek uygulamalar, tercih ve yerleştirme süreci ve yeni sisteme ilişkin detaylara yer verilmiştir.

#### a. Tercih ve Yerleştirme Süreci

Tercih işlemlerinin sistemli yürümesi adına 2016 yılında olduğu gibi 2017'de de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından *2017 Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Uygulaması Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzu* yayımlanmıştır. 2017 yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinin ayrıntıları, tercih ve yerleştirmeye ilişkin esaslar ve yapılan bazı değişiklikler kılavuz aracılığıyla paylaşılmıştır.

Bu kapsamda, 2017 yılında yayımlanan kılavuzda, tercih yapılacak lise türleri arasında musiki, görsel sanatlar ve spor programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri, tematik meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezleri olmak üzere üç yeni okul türü eklenmiştir. Kılavuzda, 2017-

2018 eğitim öğretim yılında ilk kez öğrenci alan tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerinin işleyişine ilişkin açıklamaların yanı sıra, 6764 Sayılı Kanun'la zorunlu ortaöğretim kapsamına alınan mesleki eğitim merkezlerine dair genel bilgiler yer almaktadır. Bu konuya ilişkin detaylar raporun Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi bölümünde ele alınmıştır.

2017 kılavuzunda ayrıca, tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerine kayıt/nakil ve geçişlere ilişkin usul ve esaslarda yer aldığı üzere bu lise türlerine "kesin kayıt işlemlerinin diğer liseler için tercih işlemleri başlamadan önce tamamlanacağı" belirtilmiştir. Ayrıca klasik sanatlar ve musiki programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri, yetenek sınavı ile öğrenci alan okullar arasına eklenmiştir.

Önceki yıllardan farklı olarak 2017 kılavuzunda tercih işlemlerine ilişkin "Öğrencinin tercih başvurusunun yerleştirme işlemlerine dâhil edilmemesi için mutlaka veli isteğine göre okul müdürlüğünden iptal işlemi yapılması gerekmektedir." maddesinin yanı sıra, "Tercih Başvuru Durumu 'İptal' olarak görünen öğrenciler yerleştirme işlemlerine dâhil edilmeyecektir." maddesi eklenmiştir.

2016 yılında merkezi ortak sınav soruları ve yerleştirme puanlarına ilişkin pek çok itiraz davası açılmış, açılan davaların uzaması dolayısı ile merkezi ortak sınav sonuçlarının açıklanması ertelenmişti. Bu tür aksaklıkların önüne geçebilmek için 2017 yılında bu konuda bir düzenlemeye gidilerek kılavuzda yerleştirme sonuçlarına ilişkin 10 günlük dava açma süresinin sonuçların ilan edildiği tarihten itibaren başlaması ifadesine ek olarak, "sonuçlara yapılacak itiraz başvuruları işlemeye başlayan dava açma süresini durdurmamaktadır" ifadesine yer verilmiştir.

2017 kılavuzunda yer alan yerleştirme sonuçlarına ilişkin bir diğer ilave ise yatılılığa yerleştirme sonuçlarının okul müdürlüklerince açıklanacağına

belirtilmesi olmuştur. Öte yandan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda *Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği* gereğince parasız yatılılık sınav sürecinden çıkarılmış; Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı'nın (PBYS) adı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) olmuştur. Ayrıca, ortaöğretim okul müdürlüklerinin yapacağı işlemlere ilişkin açıklamalara “*Yatılılığa başvuran öğrencilerin başvurularını okul yatılılık ve bursluluk komisyonu marifetiyle değerlendirmek, uygun görülen öğrencileri yatılılığa yerleştirmek*” maddesi eklenmiştir.

2017 yılında TEOG sürecinde üç nakil dönemi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 14-18 Ağustos'ta birinci, 21-25 Ağustos'ta ikinci ve 28 Ağustos-6 Eylül'de ise üçüncü nakil tercih başvuruları alınmıştır. Nakil dönemine ilişkin istatistiklere ise ulaşılammıştır.

### **b. TEOG Sürecine Dair Destek Uygulamalar**

Millî Eğitim Bakanlığı, önceki yıllarda olduğu gibi 2017 yılı TEOG sürecinde öğrenci, öğretmen ve velilere yardımcı olmak amacı ile bir takım destek faaliyetleri gerçekleştirmiştir. Bu faaliyetler kapsamında sınava hazırlık amacıyla hazırlanmış deneme sınavları, geçmiş yıllara ait sınav soruları, bilgilendirme videoları, TEOG puan hesaplama robotu, e-tercih robotu ve tercih danışmanlığı gibi pek çok uygulama hizmete sunulmuştur.

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, TEOG'a hazırlık sürecindeki öğrencilerin genel başarı düzeylerini belirlemek, sınava yönelik kaygılarını azaltarak pratik kazandırmak amacı ile merkezi Merkezi Sistem Ortak Sınav Sonuçlarına ortak sınavlarda yer alan derslerin kazanımlarını içeren deneme sınavları yayımlanmıştır. Merkezi ortak sınavlara yönelik çalışmalar kapsamında, 2016'da olduğu gibi 2017 yılında da ülke genelinde tüm okullarda ders programlarının ve öğretim sürecinin paralel

ilerlemesini sağlamak amacı ile MEB tarafından 2017-2018 merkezi ortak sınavlara ait ders kazanımlarını içeren çizelgeler yayımlanmıştır. Buna ek olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, 2017 yılı ortaöğretim kurumlarına geçiş uygulaması kapsamında tercih ve yerleştirme sürecine yönelik merak edilen soruların yer aldığı 47 soru ve cevaptan oluşan bir bilgilendirme belgesi yayımlanmıştır.

Öğrencilerin yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ortaöğretime geçiş için rehberlik sağlamayı amaç edinen tercih danışmanlığı hizmeti, 2017 yılında da devam etmiştir. Ayrıca, 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB tarafından Tercih Danışmanlığı Komisyonlarına ulaştırılmak üzere, komisyonların amaç, görev ve yapacağı iş ve işlemleri içeren *Tercih Danışmanlığı Komisyonları Kılavuzu* yayımlanmıştır. 2017 yılında, MEB tarafından ortaöğretim kurumlarına yerleştirme başvurusunda bulunacak öğrencilere tercih dönemleri süresince rehberlik ve danışmanlık yapmak amacı ile 81 ilde toplam 9 bin 918 Tercih Danışmanlığı Komisyonu oluşturulmuştur. Tercih danışmanlığı konusunda bilgi sahibi olan 29 bin 854 öğretmen ve idarecinin görevlendirildiği komisyonlar, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun tercihler yapmaları, okul kontenjan ve yüzdeler dilimleri, okulların fiziki şartları gibi pek çok konuda rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlamıştır. Ayrıca, 2017 yılında öğrenci ve velilere kolay erişim sağlamak amacı ile okullar, alışveriş merkezleri, şehir meydanları gibi alanlarda hizmet veren tercih komisyonlarına ek olarak gezici komisyonlar yaygınlaştırılarak sunulan hizmetten daha geniş kitlelerin yararlanması sağlanmıştır.

2017 yılında TEOG'a yönelik destek uygulamalarından bir diğeri Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından TEOG puan hesaplaması yapılmasına olanak

sağlayan puan hesaplama robotu içeren bir sayfa hazırlanması olmuştur. TEOG puan hesaplama robotu, öğrencilerin resmi sınav sonuçları açıklanana kadar altı temel derste gerçekleştirilen merkezi ortak sınavlara ait tahmini netleri ve 6, 7 ve 8. sınıf başarı puanlarını girerek sınav puanlarına dair kestirimde bulunmalarını kolaylaştıran bir uygulamadır.

2015 yılında e-Okul kapsamında uygulanmaya başlanan tercih robotu uygulaması 2017'de de okulların yüzdeler dilimleri, türü, öğretim şekli, kontenjanı, yabancı dil eğitimi ve pansiyon durumu gibi bilgileri sağlamak üzere öğrencilerin hizmetine sunulmuştur.

### **c. Merkezi Ortak Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler**

2016-2017 eğitim öğretim yılı TEOG süreci 23-24 Kasım 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen 8. sınıflar için birinci dönem merkezi ortak sınavları ile başlamıştır. 1 milyon 826 bin öğrencinin katıldığı birinci dönem merkezi ortak sınavlara ilişkin test ve madde istatistiklerinin yer aldığı sayısal veriler Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kamuoyuna açıklanmamış, yalnızca testlere ait ortalamalara ulaşılmıştır.



**2016-2017 eğitim öğretim yılında, merkezi ortak sınavlar kapsamında ilk kez matematik testinin başarı ortalaması 50 puanın üzerine çıkarak 55,35 değerine ulaşmıştır.**

Birinci dönem merkezi ortak sınavlar kapsamında 23 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe, matematik ile din kültürü ve ahlak bilgisi testlerinin ortalama puanları sırasıyla 54,6, 48,61 ve 69,08'dir.

Sınavın ikinci günü olan 24 Kasım 2017 tarihinde gerçekleştirilen fen bilimleri testinin ortalama puanı 68,41, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük testinin ortalama puanı 61,38, İngilizce yabancı dil sınavının ortalama puanı ise 54,51'dir. Bu sınavda özellikle hatalı olduğu gerekçesi ile itirazların yoğunlaştığı Türkçe sınavı A kitapçığındaki 1. soru ve öğretim programı dışı olduğu gerekçesi ile matematik sınavı B kitapçığındaki 20. sorunun iptali için dava açılmış, fakat yapılan incelemeler sonucu herhangi bir soru iptali gerçekleştirilmemiştir.

2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci dönem merkezi ortak sınavları 26-27 Nisan 2017 tarihlerinde 1 milyon 185 bin 328 ortaokul 8. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiş, sınav sonrası iptal edilen soru olmamıştır. Sınava ilişkin sayısal veriler Tablo 9. 1'de yer almaktadır. Buna göre, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, merkezi ortak sınavlar kapsamında ilk kez matematik testinin başarı ortalaması 50 puanın üzerine çıkarak 55,35 değerine ulaşmıştır. Ayrıca 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci dönem merkezi ortak sınavlarında matematik testindeki soruları doğru yanıtlayan öğrenci sayısı 76 bine ulaşmıştır.

Tablo 9.1'de yer alan testlerin ortalama güçlük düzeylerine bakıldığında ise fen bilimleri, matematik ve İngilizce testlerinin orta zorlukta (Güçlük düzeyi < 0,70), Türkçe, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve din kültürü ve ahlak bilgisi testlerinin ise kolay (Güçlük düzeyi > 0,70) olduğu sonucuna varılmaktadır.

2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci dönem merkezi ortak sınavlarında altı testin tamamını doğru yanıtlayan öğrenci sayısının 17 bin 091 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öte yandan birinci dönem merkezi ortak sınavlarında bin 81 öğrenci testlerin tamamını doğru yanıtlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 7 Ağustos 2017 tarihinde açıklanan TEOG yerleştirme sonuçlarına göre 1 milyon 192 bin 660 öğrenciden 1 milyon 19

TABLO 9.1

## 2016-2017 İkinci Dönem Merkezi Ortak Sınavlar Sayısal Veriler

Alt Testler	Sınava Giren Öğrenci Sayısı	Puanların Ortalaması	Ortalama Güçlük Düzeyleri	Ortalama Ayırt Edicilik	
Türkçe	1.153.239	72,30	0,72	0,55	
Matematik	1.153.551	55,35	0,55	0,52	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.152.674	78,15	0,78	0,54	
Fen Bilimleri	1.153.011	65,75	0,66	0,54	
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	1.153.310	73,75	0,74	0,56	
Yabancı Dil	İngilizce	1.137.532	60,10	0,60	0,58
	Almanca	374	91,23	-	-
	Fransızca	389	87,61	-	-
	İtalyanca	22	66,82	-	-

Kaynak: Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017)

bin 577'si tercih yapmış, bunlardan 935 bin 241'i tercihlerinden birine yerleşmiştir. Bu öğrencilerin 810 bini ilk 10 tercihinden birine yerleşirken, 922 bin öğrenci ise ilk 15 tercihinden birine yerleşmiş, 173 bin 83 öğrenci ise tercihte bulunmamıştır. Ayrıca Bakanlık yetkilileri tarafından paylaşılan verilere göre, 200 bin civarında öğrenci özel ortaöğretim kurumlarına yerleşmiş, tercih prosedürü dışında kalan 84 bin öğrenci ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında olduğu gibi Bakanlık bünyesindeki açık ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmiştir.

#### d. Ortaöğretime Geçişte Yeni Sistem

15 Eylül 2017 tarihinde Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın TEOG sınavlarının kaldırılmasına ilişkin açıklamaları sonrası, 19 Eylül 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından TEOG sisteminin kaldırıldığı duyurulmuştur. 5 Kasım 2017 tarihinde ise TEOG yerine geçecek ortaöğretime geçiş için tasarlanan yeni sisteme ait bazı bilgiler kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu tarihten sonra Bakanlık tarafından farklı zamanlarda yapılan açıklamalar ile yeni sisteme ilişkin değişiklikler paylaşılmıştır.

Bakanlık tarafından yapılan ilk açıklamada, "eğitim bölgeleri ve mahalli yerleştirme sistemi" olarak nitelendirilen yeni sistemle öğrencilerin adresine en yakın okula yerleştirilmelerinin esas alındığı ifade edilmiştir. Yapılan düzenleme ile öğrencilerin sınava girme zorunluluğu kaldırılmıştır. Bu sistem ile dileyen öğrencinin sınava girmeden kendisine sunulan, ikamet adreslerine yakın dokuz okul arasından beş tercihte bulunacağı belirtilmiştir. Bakanlıkça "nitelikli" olarak adlandırılan ve daha sonra ilan edilecek yaklaşık 600 okul için ise merkezi bir sınav düzenleneceği bilgisi paylaşılarak, bu okullarda öğrenim görmek isteyen öğrencilerin seçme ve eleme işlemine tabi tutulacakları bildirilmiştir. Kamuoyuna tanıtılan sistemde yer alan bir diğer detay, ortaöğretime geçiş için sınava girecek öğrencilerin sınavdan aldıkları puana göre beş okul tercihinde bulunabilecekleri, sınavla bir okula yerleşemeyen öğrencilerin ise daha sonra belirlenecek eğitim bölgeleri içinde yer alan ve evlerine yakın beş okuldan birini tercih edebilecekleri olmuştur.

Merkezi sınav Haziran ayının ilk hafta sonu yapılacak olup, sınav sorularının tamamının merkezden hazırlanacağı bilgisi paylaşılmıştır. Bakanlık tarafından yapılan ilk açıklamada, sınavda 60 çoktan seçmeli sorunun yer alacağı, sınavın sayısal ve sözel iki bölümden oluşacağı, sınav süresinin 90 dakika olacağı ve sınavın tek oturumda gerçekleşeceği belirtilmiştir. Sınavla ilgili paylaşılan bir diğer ayrıntı ise sınavda 8. sınıf öğretim programı ağırlıklı olmak üzere 6. 7. ve 8. sınıf öğretim programına ve ders kitaplarına dayalı soruların yer alacağı yönündedir.

27 Kasım 2017 tarihinde Bakanlık tarafından sınava ilişkin yeni düzenlemeler ve ayrıntılar paylaşılmıştır. Yapılan açıklamada sınav soru sayısının 60'tan 90'a çıkarıldığı, sınavın tek oturumda gerçekleşeceği ve sınav süresinin 135 dakika olacağı ifade edilmiştir. Bununla birlikte sınavda yer alacak soruların 8. sınıf öğretim programını kapsayacağı ve sınava yönelik örnek soruların Aralık ayı içinde yayımlanacağı paylaşılan bilgiler arasındadır. Ayrıca, 135 dakika olan sınav süresince herhangi bir ara verilip verilmeyeceği ise henüz netlik kazanmamıştır.

Sınav kapsamındaki derslerin soru sayılarına ilişkin açıklamalarda bulunan Bakanlık, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden onar soru; fen bilimleri, matematik, Türkçe derslerinden ise yirmişer soru sorulacağını ifade etmiştir. Diğer taraftan, sınavla öğrenci alan okullarda boşalan kontenjan doğrultusunda sınav puanı esas alınarak, okul türleri arasında ise 10. sınıfa kadar ikamet edilen eğitim bölgesine göre nakil işlemi yapılacağı belirtilmiştir. Buna ek olarak, Türkiye Özel Okullar Derneği, sınavla öğrenci almak isteyen özel okulların Bakanlığın uygulayacağı sınavın sonuçlarını kullanarak yerleştirme işlemi yapacağı bilgisini paylaşmıştır.



Ortaöğretime geçiş için tasarlanan yeni sistemde farklı akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin aynı sınıfta olması ve böylece okullarda akademik çeşitliliğin artırılması planlanmaktadır.

Bakanlık tarafından paylaşılan bilgiye göre, yapılacak olan merkezi sınava yalnızca sınavla öğrenci alan okulları hedefleyen öğrencilerin gireceği, bu okulların kontenjanlarının ise toplam öğrenci sayısının %8'i ile %10'u arasında olacağı öngörülmektedir. Geri kalan %90 dolayında öğrencinin ise ikametlerine yakın okullara yerleşmesi beklenmektedir. Bu yöntemle, yeni sistemde farklı akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin aynı sınıfta olması ve böylece okullarda akademik çeşitliliğin artırılması planlanmaktadır. Tercih edilen okulların kontenjanı dolduğu durumda okul başarı puanının esas alınacağı bildirilmiştir. Ayrıca, merkezi sınavla öğrenci alacak liselerin listesinin Bakanlıkça Mayıs ayında açıklanması beklenmektedir. Bununla beraber, yeni sistem ile okul notunun esas alınmayacağı, ancak öğrencinin tercih sıralaması, ev yakınlığı ve ortaokul kaydı önceliklerinde eşitlik olduğu durumda okul notuna bakılacağı belirtilmiştir.



## Değerlendirme ve Öneriler

### a. TEOG Tercih ve Yerleştirme Süreci, Destek Uygulamalar ve Sınav Sonuçlarına İlişkin Veriler



2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci dönem merkezi ortak sınavlarda tüm soruları doğru yanıtlayan öğrenci sayısı bin 81 iken, ikinci dönemde bu sayı 17 bin 091 olmuştur.

2016-2017 eğitim öğretim yılında merkezi ortak sınavlara yönelik gündemi meşgul eden konulardan ilki, birinci ve ikinci dönem TEOG kapsamındaki testler arasındaki güçlük farklılıkları olmuştur. 2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci dönem merkezi ortak sınavlarda tüm soruları doğru yanıtlayan öğrenci sayısı bin 81 iken, ikinci dönemde bu sayının 17 bin 091 olması kamuoyundaki tartışmaların odağında yer almıştır.

Bunun üzerine Bakanlığa sınavın kolay olduğu yönünde eleştiriler yöneltilmiş, konunun açıklığa kavuşturulması için Türkiye Büyük Millet Meclisine pek çok soru önergesi verilmiştir. Bu eleştirilere istinaden Bakanlık yetkililerince açıklama yapılarak “merkezi sınavdaki başarının artmasının MEB’in hedefleri ile örtüştüğü” ayrıca her iki dönemde yapılan ortak sınavlarda toplam 240 soruyu doğru cevaplayan öğrenci sayısının yalnızca 665 olduğu belirtilmiştir.

Öte yandan, birinci dönem merkezi ortak sınavlarına ilişkin test ve madde istatistiklerinin yayımlanmamış olması, sınavın geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin soru işaretlerini de beraberinde getirmiştir. Birinci dönem TEOG merkezi sınavlarına ait yalnızca alt testlere ait ortalamalara ulaşılabilmiş; dolayısı ile her iki dönemde

gerçekleştirilen sınavlara ait karşılaştırmalar, güçlük ve ayırt edicilik indeksleri yerine, ortalamalar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Birinci ve ikinci dönem TEOG sınavlarının alt testlere göre ortalama puanları Tablo 9.2’de yer almaktadır. Buna göre, ikinci dönem Türkçe testinde 17,71 puan, matematik testinde 6,73, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük testinde ise 12,34 puanlık bir artış yaşandığı görülmektedir. Ayrıca, ikinci dönem TEOG verilerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi testinin ortalaması 9,04 puan artarken yalnızca fen bilimleri testinde 2,65 puanlık bir düşüş yaşanmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci dönem TEOG sınavında matematik testinin tamamını doğru yanıtlayan öğrenci sayısı 20 bin 299 iken 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde bu rakam 76 bine çıkmış, bununla beraber merkezi ortak sınavlar kapsamında ilk kez matematik testinin başarı ortalaması 50 puanın üzerine çıkarak 55,35 değerine ulaşmıştır.

TABLO 9.2

#### 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Merkezi Ortak Sınav Alt Testlerine Ait Test Ortalamaları

Alt Testler	1. Dönem	2. Dönem
Türkçe	54,56	72,27
Matematik	48,61	55,34
Fen Bilgisi	68,41	65,76
T.C İnkılap Tarihi	61,38	73,72
Din Kültürü	54,51	60,12
İngilizce	69,08	78,12

Kaynak: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017)

İkinci dönem TEOG sınavında fen bilimleri, matematik ve İngilizce testlerinin orta zorlukta (Güçlük düzeyi < 0,70), Türkçe, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve din kültürü ve ahlak bilgisi testlerinin ise kolay (Güçlük düzeyi > 0,70),

olduğu sonucuna varılmaktadır. Orta güçlükte olan testlere bakıldığında güçlük dereceleri arasında önemli ölçüde farklılıklar vardır (Tablo 9.1). Kazanımlara dayalı olarak hazırlanan bu testlerin ortalama güçlük düzeyleri arasındaki farkların soruların niteliğinden mi yoksa dersler bazında öğrenme düzeyi farklılıklarına yol açacak sorunlardan mı kaynaklandığının belirlenmesi önem taşımaktadır.

Öte yandan, soruların tamamına doğru yanıt veren öğrenci sayısının artması üst puan dilimlerinde yığılmalara sebebiyet verirken aynı zamanda mevcut sistemin yerleştirme için bir sıralama yapmayı zorunlu kılması pek çok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. 2017 yılı tercih ve yerleştirme kılavuzunda belirtildiği üzere yerleştirme işlemleri için puanların eşit olması durumunda ağırlıklandırılmış ortak sınav puanına, 8, 7. ve 6. sınıftaki Yılsonu Başarı Puanına (YBP), tercih önceliğine, özürsüz devamsızlık gün sayısına ve yine eşitliğin devam etmesi halinde yaşı küçük olana öncelik verileceği belirtilmiştir.

Bu noktada, sistemin temel sorunlarından biri olan “hormonlu notlar” olarak nitelendirilen sorun bir kez daha gün yüzüne çıkmış, pek çok öğrencinin yılsonu başarı puanlarının tam olması dolayısı ile bu öncelik yerleştirme işlemleri için anlamlı bir sonuç vermemiştir. Dolayısı ile 2017 yılından öncesine kadar pek kullanılmayan yaş önceliği ile pek çok öğrenci seçme ve eleme işlemine tabi tutularak okullara yerleştirilmiştir. Bu şekliyle önceki yıllarda yapılan sınavlarla karşılaştırıldığında sınavın bilenle bilmeyeni ayırt etme özelliğinin düşük olması yerleştirme için diğer önceliklere yönelimi artırmış ve seçme-eleme için yaş önceliğinin kullanılmasıyla temelde adil ve eşitlikçi olmayan bir yönteme başvurmayı zorunlu hale getirmiştir.

2015 yılından itibaren kapsamı giderek genişletilen ortaöğretime geçiş sürecine yönelik destek faaliyetlerine bu yıl da devam edilerek, özellikle

tercih ve yerleştirme sürecinde sağlanan rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ile öğrenci ve veliler için işleyiş daha verimli hale getirilmiştir. 2016 yılında 3 bin 596 olan tercih komisyonu sayısı 2017 yılında önemli ölçüde artırılarak yurt genelinde 9 bin 918'e ulaşmıştır. Bakanlık tarafından ortaöğretime geçiş sürecine ilişkin öğrenci ve velilere bilgi verme ve rehberlik çalışmalarının daha fazla kişiye ulaştırılmasının sağlanması önemli bir çaba olarak nitelendirilmektedir.

2017 yılında tercihlerine yerleşemeyen veya hiçbir tercihte bulunmayan adayların açık öğretim kurumlarına yerleştirilmeleri uygulamasına bu yıl da devam edilmiş, Bakanlık yetkililerince yapılan açıklamaya göre bu yolla 84 bin öğrenci açık öğretim kurumlarına yerleştirilmiştir. TEDMEM tarafından yayımlanan önceki Eğitim Değerlendirme Raporlarında da konu edildiği üzere, zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin örgün eğitim dışına çıkmaları ve açık öğretimi bir alternatif olarak değerlendirmeleri ülkemizin eğitim hedeflerine uygun düşmemektedir. Yüz yüze eğitimin sağladığı faydalar göz önünde bulundurularak, açık öğretimin sistem içindeki payının azaltılması ve açık öğretimi teşvik edici uygulamalardan sakınılması üzerinde önemle durulması gereken konulardır. Açık öğretime ilişkin istatistikler ve bu konuya ilişkin analizler bu raporun Ortaöğretim bölümünde Açık Öğretim Liseleri başlığı altında ayrıntıları ile ele alınmıştır.

## **b. Ortaöğretime Geçişte Yeni Sistem**

1997-2017 yılları arasında ortaöğretime geçiş sistemi okul dışı kaynaklara yönelimi azaltma; sınavın yol açtığı eğitimdeki aksamaların önüne geçme; sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılımı artırma; öğrencilerdeki sınav stresini azaltma gibi gerekçelerle pek çok kez değişikliğe uğramıştır.



Ortaöğretime geçiş sınavları ve uygulamaları ile ilgili her yeni değişiklikte, bir önceki değişikliğin gerekçelerinin büyük ölçüde tekrarlandığı görülmektedir.

1997-2004 yılları arasında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) adı altında tek sınavdan oluşan ortaöğretime geçiş sistemi uygulanırken, 2004 yılında liselere geçiş için Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) getirilmiştir. 2009 yılında bu kez “tek” sınavın kaldırılmasına karar verilmiş 6, 7 ve 8. sınıflarda yılsonunda merkezi olarak yapılan çoklu Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirilmiştir. Bu değişikliğin gerekçesi olarak üç yıllık birikimin tek bir sınavla ölçülmesinin doğru olmaması gösterilmiştir. Ayrıca MEB, sınavın üç yıllık zaman diliminde yapılmasının öğrencilerin özel ders gibi okul dışı kaynaklara yönelimini azaltacağını öngörmüş; aksine okul dışı kaynaklara yönelme ihtiyacı bu sınavla beraber çok daha erken yaşlarda başlamıştır. 2010 yılına gelindiğinde ortaöğretime geçiş için tekrar “tek” sınav sistemi benimsenmiş, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanmaya başlamıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise SBS sistemi değiştirilerek, 8. sınıf öğrencilerinin altı temel alandaki dönem sınavlarından birinin merkezi olarak gerçekleştirildiği, iki dönemde toplam 12 ders sınavını içeren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) adı altında yeni bir yapıya dönüştürülmüştür. 2017 yılının sonu itibari ile ise MEB tarafından TEOG sisteminin kaldırıldığı ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaöğretime geçiş için yeni bir sistemin getirileceği açıklanmıştır. Ortaöğretime geçiş sınavları ve uygulamaları ile ilgili her yeni değişiklikte, bir önceki değişikliğin gerekçelerinin büyük ölçüde tekrarlandığı görülmektedir. Bu durum yapılan değişikliklerin bir önceki değişikliğe esas teşkil eden gerekçeleri ortaya çıkaran nedenlerin ortadan kaldıramadığının bir göstergesi olarak

değerlendirilebilir. Buna paralel olarak, TEOG’un getirilme ve kaldırılma gerekçeleri büyük benzerlik göstermekle beraber, açıklanan yeni sistemin süreçteki problemlerin çözümüne ne ölçüde katkı sağlayabileceği bu bölümde tartışılacaktır.

Ortaöğretime geçiş için tasarlanan yeni sisteme ilişkin detaylar 5 Kasım 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu tarihten sonra Bakanlıkça farklı zamanlarda yeni sisteme ilişkin değişiklik ve düzenlemeleri konu edinen çeşitli açıklamalarda bulunulmuştur. Eğitim bölgeleri ve mahalli yerleştirme sistemi olarak nitelendirilen yeni sistemde öğrencilerin adresine en yakın okula yerleştirilmelerinin esas alındığı belirtilerek sınava girme zorunluluğunun kaldırıldığı bilgisi paylaşılmıştır. Bu şekliyle yeni sistemin öğrenciler üzerindeki sınav baskısını ve sınavın eğitim öğretim süreçlerindeki belirleyici rolünü azaltmaya yönelik olarak “sınavsız mahalli yerleştirme sistemi” üzerine kurgulandığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin istedikleri takdirde evlerine yakın okullarda eğitim görmelerinin okula aidiyetlerini artıracığı ve okulu sahiplenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin kendi semtinde bir okula devam etmesi yeni sistemin getirdiği olumlu katkılardan biri olarak görülebilir.

Ortaöğretime geçiş için tasarlanan yeni sistemin Bakanlık tarafından öne çıkarılan noktalarından biri hiçbir öğrencinin tercih etmediği bir lise türüne gitmek zorunda kalmayacağıdır. Ancak tercih aşamasının yalnızca beş okul ile sınırlı kalması ve bu beş okul içinde meslek liseleri, Anadolu imam hatip liseleri gibi okul türlerinin de bulunması, mevcut durumda bu okulların her birinin sınırlı kontenjana sahip olduğu göz önünde buldurulduğunda matematiksel bir yerleştirme sorununu ortaya çıkaracaktır. Özellikle Anadolu lisesine olan talepleri karşılayacak kontenjanların oluşturulmasında sayısal olarak güçlük yaşanması muhtemeldir.

Resmi örgün ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı içinde Anadolu lisesine devam eden öğrenci oranı %35,5'tir. Kısa vadede yeni kapasite yaratmak ve kontenjan artırmak güç olduğundan Anadolu liselerini tercih eden her öğrencinin bu liselere girmesi pratikte mümkün değildir. 2017 yılı itibarıyla ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısının (5.849.970) yaklaşık %27'sinin (1.554.938) açık lisede öğrenim gördüğü ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında kayda değer sayıda öğrencinin açık liseye yerleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda bütün öğrencilerin istediği okullara yerleşmesi olasılığı oldukça düşük görülmektedir. Geçtiğimiz yıllarda öğrencilerin ilk beş tercihleri içinde hangi tür liseleri, ne oranda tercih ettikleri analiz edilerek eğilimlerin belirlenmesi, öğrencilerin 2018 yılında hangi okul türünü ne oranda tercih edecekleri hakkında bir kestirimde bulunmak adına büyük önem taşımaktadır. Öte yandan, eğitim bölgelerinin belirlenmesi, bu bölgeler içinde öğrenci sayıları ve kontenjanlar üzerinden yerleştirme simülasyonları yapılması öncelenmesi gereken hususlar arasındadır. Böylece eğitim bölgesi içindeki kapasite açığı yahut fazlasını öngörmek ve gerekli önlemleri almak mümkün olacaktır (TEDMEM, 2017).

Nüfusu fazla veya yoğun olan yerleşim yerlerinde öğrenciler tarafından okul türlerine yönelik yapılan tüm tercihlerin erişilebilir olma olasılığı yüksek olmasına karşın, küçük yerleşim yerlerinde meslek lisesi, Anadolu lisesi ve imam hatip lisesi gibi üç farklı lise türüne erişim her zaman mümkün değildir. Bu durumda, küçük yerleşim yerlerinde daha çok farklı türde programların aynı lise içinde yer aldığı çok programlı lise seçeneklerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir (TEDMEM, 2017). Ayrıca bu okul türlerinden birinin diğerinden daha fazla tercih edilmesi durumunda, bir okul türünün kontenjan fazlası olan fiziki olanaklarının diğer okul tarafından kullanılmasını sağlayacak esnek uygulamalarla ek kapasite yaratılması değerlendirilebilir.



“Nitelikli okul” sınav odaklı bir anlayışın ürünü olarak, merkezi sınavlarda üstün başarı gösteren öğrencilerin devam ettiği okul anlamını taşımaktadır.

Diğer taraftan, merkezi sınavla öğrenci alacak liselerin belirlenmesine yönelik bir takım sorunlar bulunmaktadır. Kimi okulların “nitelikli” olarak adlandırılması ve diğerlerinin bunun dışında tutulmasının belirleyicisi olan nedenlere bakıldığında okulların koşulları, öğretmenleri, öğretim programları, araç-gereç ve materyalleri, teknolojik altyapıları gibi pek çok konuda önemli bir farklılık olduğunu gösteren veriye rastlanmamaktadır.

Buna göre, “nitelikli okul” sınav odaklı bir anlayışın ürünü olarak, merkezi sınavlarda daha yüksek başarı gösteren öğrencilerin devam ettiği okul anlamını taşımaktadır. Bu okullara devam edecek öğrenciler sınavın adı her ne olursa olsun bu sınavlarda başarılı olanlar olacaktır. Bu yıl ve sonraki yıllarda sınavın ölçtüğü ölçütlerde çok köklü değişiklikler olmadığı müddetçe benzer başarı düzeyine sahip olan öğrenciler bu sınavlarda başarı elde edip özellikli okullara girmeye hak kazanan öğrenciler olacaktır. Öyleyse bu okulları nitelikli kılan yegâne faktörün “öğrenci” olduğunu söylemek mümkündür. Yeni sistemde okulların hangi ölçütlere göre “nitelikli” olduğunu belirlemeye kaynaklık edecek farklılıkların -varsa- belirlenmesi bu noktada önemli görülmektedir.

Yeni sistemle ilgili öne çıkan başlıklardan bir diğeri akademik seviyeleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta bir araya getirilmesiyle sınıf içinde akademik çeşitliliğin sağlanmasıdır. Yeni sisteme yönelik açıklamaların yapıldığı ilk günden bu yana farklı düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmelerine yönelik pek çok eleştiri gelmekte; bu eleştirilerin ekseninde

özellikle öğretmen yeterlilikleri yer almaktadır. Alanyazındaki araştırmalar, öğrencilerin heterojen gruplarda bir araya getirilmesinin olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Slavin, 1990). Ayrıca homojen gruplar, akademik başarı yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyini bir miktar artırırken, akademik başarı düşük öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Okullarda farklı başarı düzeyinde öğrencilerin olması, homojen gruplardan kaynaklanan sorunların önüne geçme potansiyeline sahiptir. Ancak bu durum, öğretmen yeterlilikleri ve eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin üzerinde iyi düşünülmüş bir planlama ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak yöntem, teknik ve becerileri kazanmaları ve geliştirmelerini destekleyecek bir mesleki gelişim programının uygulanması, uzun dönemde başarının daha eşitlikçi bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yeni sisteme ilişkin yapılan ilk açıklamalarda, TEOG ile yalnızca 8. sınıf öğretim programını temel alan sorulardan oluşan merkezi sınavlara giren öğrencilerin yeni geçiş istemi ile 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programlarından sorumlu olacakları paylaşılmıştır. Nitekim Bakanlıkça yapılan sonraki açıklamalarda sınav sorularını yalnızca 8. sınıf öğretim programını kapsayacağı belirtilmiştir. TEDMEM olarak bu süreçte; sınavın 6, 7 ve 8. sınıfların kazanımlarını kapsayan sorular içermesinin öğrencinin sınav kaygısını artıracığı, 8. sınıfta bu sınıfın konularına ilişkin verimi etkileyeceği düşündüğümüzü belirtmiştik. Nitekim geriye dönük konuların çalışılmasıyla birlikte TEOG’la kısmen azalmış olan sınav hazırlık yoğunluğunun bir anlamda geriye dönüş yaparak artacağı yönündeki endişelerimizi de dile getirmiş; “nitelikli” okullara öğrenci alınacak sınav kapsamında hangi derslerin olacağını henüz belirlenmemiş olmasının öğrenciler ve veliler için önemli bir sorun olarak görüldüğüne işaret etmiştik. Gelinek noktada, teorik anlamda sınavın 6, 7 ve 8. sınıfların öğretim programlarını

kapsaması olumlu değerlendirilse de, riskler dikkate alındığında yapılacak sınavın yalnızca 8. sınıf öğretim programı ile sınırlı tutulacak şekilde karara bağlanması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.



Okul başarı puanının kullanılmasında “hormonlu notlar” ciddi bir sorun olmakla birlikte, okuldaki başarının dikkate alınmaması daha ciddi riskler ortaya çıkaracaktır.

Ortaöğretime geçiş için getirilecek yeni sistemde sınavla yerleştirmede, son olarak okul başarı puanının kullanılmayacağı belirtilmiştir. Okul başarısının dikkate alınmaması sınav odaklı bir yaklaşımı teşvik edecek ve okul eğitimini ikinci plana itecektir. Okul başarı puanının kullanılmasında “hormonlu notlar” ciddi bir sorun olmakla birlikte, okuldaki başarının dikkate alınmaması daha ciddi riskler ortaya çıkaracaktır. Okul başarısının dikkate alınmasında her okulun kendi içinde başarı sıralaması esas alınarak “hormonlu not” sorununun ortaya çıkardığı olumsuzluklar önemli ölçüde ortadan kaldırılabilir. Bu bağlamda yerleştirmede okul başarı puanının, okul içinde öğrencinin o yıl mezun olan öğrenciler arasında sıralamaya dayalı olarak hesaplanan yüzdeleri sırasına göre değerlendirilmesi uygun olacaktır. Böylelikle, dezavantajlı okullardaki öğrenciler aleyhine olabilecek durum da engellenmiş olacak, okullarda “hormonlu not” verilmesinin de önüne geçilecektir. Aynı zamanda, her okuldaki öğrenciler kendi içinde sıralanacağı için yüksek not vermek okullar arası değerlendirmede bir avantaj sağlamayacaktır. Bu konuya ilişkin değerlendirmeler TEDMEM’in “Ortaöğretime Geçiş Sistemi Yerine Ortaöğretime Yeniden Düşünmek” adlı görüş yazısında daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.



## II. ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

### 2017'de Ne Oldu?

Bu bölümde 2017 yılında son kez uygulanan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) sonuçlarına ilişkin sayısal verilerin yanı sıra Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) tercih ve yerleştirme süreçlerine ilişkin değişiklikler, gelişmeler ve destek uygulamalar yer almaktadır. Ayrıca, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanacak olan Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) yönelik detaylara yer verilmiştir.

#### a. Tercih ve Yerleştirme Süreci

2017 yılında ÖSYM tarafından tercih ve yerleştirme sürecinin daha sağlıklı ilerlemesi amacıyla *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu* yayımlanmıştır. Kılavuza ek olarak 3 Ocak 2017 tarihinde ÖSYS'deki tüm değişikliklerin yer aldığı *2017-ÖSYS Değişiklikler* belgesi paylaşılmıştır. Buna göre, genel hatları ile 2017 ÖSYS'de yer alan değişiklikler şunlardır (ÖSYM, 2017):

- *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından ön lisans programlarına sınavsız geçişle yerleştirme işlemi kaldırıldığından mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar, ön lisans programlarına ek puanları ile yerleştirileceklerdir.*
- *Adaylar, saat 10.00'da başlayan sınavlarda saat 09.45'ten sonra; saat 14.30'da başlayan sınavlarda saat 14.15'ten sonra sınav binalarına alınmayacaklardır.*
- *LYS'lerde kısa cevaplı sorular yer alacaktır.*
- *LYS-1'de (Matematik Sınavı) Matematik Testi yer alacaktır.*

- *Açık öğretim ön lisans/lisans programlarına da puan türü konulmuş olup puan türü programın örgün programdaki puan türü ile aynıdır.*
- *Öğretmenlik programlarında başarı sırası barajı 240 bin olarak belirlenmiştir.*
- *Öğretmenlik programlarının tamamı ve ilahiyat programı LYS ile öğrenci alacaktır.*

Bu değişiklikler çerçevesinde, 9 Aralık 2016 tarihli, 6764 Sayılı Kanun ile bir mesleğe yönelik program uygulayan liselerin mezunlarının, yükseköğretim ön lisans programlarına yerleştirmelerinde sınavsız geçiş uygulaması kaldırılmıştır. Açıklamada ayrıca “*Bir mesleğe yönelik program uygulayan liselerin mezunlarının aynı alanda ön lisans programlarına yerleşmelerinde, merkezi sınavlardan almış oldukları puanlara ilave edilecek ortaöğretim başarı puanına eklenecek katsayı, Yükseköğretim Kurulu tarafından 0,06 olarak belirlenmiştir.*” bilgisine yer verilmiştir.



2017 LYS'de ilk kez kısa cevaplı sorulara yer verilmiştir.

2017 ÖSYS'de yer alan bir diğer değişiklik önceki yıllarda çalışmalarına başlanan kısa cevaplı sorulara ilk kez bu sınavda yer verilmesi olmuştur. Üniversiteye geçişin ikinci aşaması olan LYS'de matematik testinde üç soru; fizik, kimya, biyoloji testlerinde birer soru; Türk dili ve edebiyatı testinde iki soru; coğrafya-I testinde bir soru; tarih ve coğrafya-II testlerinde birer soru; felsefe grubu ve din kültürü ve ahlak bilgisi testlerinde de bir soru olmak üzere toplam 12 soru kısa cevaplı formatta sorulmuştur. Ayrıca, yabancı dil testinde de kısa cevaplı üç soruya yer verilmiştir. Böylece sınavda toplam 15 kısa cevaplı soru yer almıştır. Kısa cevaplı soruların yanıtlarının cevap anahtarında belirlenen alanlara harf harf ya da rakam rakam kodlanması istenmiştir. Bu soruların değerlendirilmesinde

doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısının dörtte birinin çıkarılması kuralı uygulanmamıştır. 2017 Aralık ayında ÖSYM tarafından yapılan açıklama ile ölçme ve değerlendirme sürecinin kamuoyunda endişelere yol açtığı ve açık uçlu soru uygulamasının yeni yükseköğretime geçiş sisteminde yer almayacağı bilgisi paylaşılmıştır.

2017 LYS'de yapılan önemli değişikliklerden biri de matematik ve geometri sorularının matematik testi içinde yer alması olmuştur. Önceki yıllarda LYS-1 iki ayrı kitapçıkta yer alan matematik ve geometri testlerinden oluşurken, yapılan düzenleme ile sınavda "matematik testi" adı altında tek bir kitapçık kullanılmıştır. Toplam 80 sorunun yer aldığı LYS-1 için adaylara 135 dakika süre verilmiştir.

LYS-1'de matematik ve geometri testlerinin birleştirilerek tek bir kitapçıkta toplanması ortaöğretim programlarında matematik ve geometri derslerinin tek ders altında, matematik dersi olarak birleştirilmiş olmasından kaynaklı bir düzenlemedir. Bu düzenleme Matematik-Fen (MF) ve Türkçe-Matematik (TM) puan türlerinde puan hesaplama algoritmasının değişmesine, buna bağlı olarak geometri sorularının ağırlığının artmasına sebep olmuştur. Örneğin, bir önceki sistemde Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık gibi sağlık programlarına yerleştirme için kullanılan MF<sub>3</sub> puan türünün hesaplanmasında geometri soruların katkısı en az %5 iken yeni sistemle geometri sorularının katkısı %18 olmuştur.

2015 yılında tıp ve hukuk, 2016 yılında ise mühendislik ve mimarlık programları için başlatılan başarı sırası barajı uygulamasına 2017 yılında öğretmenlik programları da dahil edilmiştir. Bu programlar için 240 bin başarı sırası barajı getirilmiştir.



2017 yılında öğretmenlik programlarına giriş için 240 bin başarı sırası barajı getirilmiştir.

2016 yılından itibaren YÖK tarafından tarım, orman ve su ürünleri fakültelerine yönelik başlatılan destek bursu uygulamasına 2017 yılı itibariyle yer bilimleri ve temel bilimler alanlarında yer alan fizik, kimya, biyoloji ve matematik programları da dahil edilmiştir. Böylece, devlet üniversitelerinde destek bursu verilen program sayısı 448'e ulaşmıştır. YÖK tarafından, söz konusu programlara ilk üç sırada yerleşen öğrencilere 12 ay boyunca aylık 625 TL burs desteği sağlanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda; MEB tarafından, Özel Eğitim (Görme Engelliler, İşitme Engelliler, Zihin Engelliler) Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilimleri/ Fen ve Teknoloji Öğretmenliği programlarını ilk beş tercihinde kazanan bin 550 öğrenciye burs verileceği açıklanmıştır.

Diğer taraftan ÖSYM bazı yüksekokulların kapatılması nedeniyle öğrencilerin bu bölümler için LYS'ye girmek zorunda olduğunu belirten bir açıklama yayımlamıştır. Yapılan açıklamada "Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından, yükseköğretim kurumlarında bulunan bazı yüksekokulların kapatılarak bünyesinde yer alan programların fakültelere aktarılması nedeniyle, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzunda merkezi yerleştirmede YGS puanı ile öğrenci alacağı duyurulan lisans programlarına (Örneğin; Antrenörlük Eğitimi, Perfüzyon programları gibi), LYS puanı ile öğrenci alınmasına karar verilmiştir." ifadesi kullanılmıştır.

2017 yılında ÖSYS'ye ilişkin puan hesaplama ve yerleştirme sonuçları açıklandıktan sonra ÖSYM tarafından dikkat çeken iki önemli değişiklik gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, 2017 LYS sonuçlarının ÖSYM tarafından kılavuzda belirtilen tarihte açıklanmasından sonra ek puan hesaplamalarında yapılan hata nedeniyle bazı adayların başarı sıralamalarının değiştiğinin duyurulmasıdır. Bu değişikliğe istinaden, 14 Temmuz 2017 tarihinde ÖSYM tarafından yapılan açıklamada şu ifadeler yer verilmiştir:

*“Sınav sonrası yapılan kontrollerde, hiçbir adayın sınav puanlarında bir değişiklik olmamakla birlikte; LYS ve YGS yerleştirme puanlarının hesaplanmasında kullanılan ek puan ve puan kesintisi kayıtlarının güncellenmesinde oluşan hata nedeniyle bazı adayların eğitim durumlarının güncel haliyle hesaba katılmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, 2017-ÖSYS Kontenjan Kılavuzunun 6A, 6B ve 6C tablolarında bulunan tür ve alan mezunlarından, 2016-ÖSYS yerleştirmelerinde YGS veya LYS puanı ile bir programa yerleştirilen toplam 75.692 adaydan;*

- *LYS yerleştirme puanlarıyla ilgili olarak yapılması gereken OBP kesintisinin 2.413 aday için yapılmamış olduğu,*
- *YGS yerleştirme puanları ile ilgili olarak; 6.751 adaydan yapılması gereken OBP kesintisinin yapılmamış olduğu, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunu 23 adaya ise ek puanlarının uygulanmamış olduğu anlaşılmıştır.*

*Bu nedenle, yukarıda belirtilen rakamlardan çakışmalar hariç 7.084 adayın yerleştirme puanları yeniden hesaplanmış, buna bağlı olarak tüm adayların başarı sıralamaları güncellenmiştir. Bu güncellemeler sonucunda, puan kesintisi yapılan adaylar hariç, adayların puanlarında bir değişiklik olmamasına rağmen başarı sıralamalarında genel olarak yukarı yönde bir değişiklik gerçekleşmiştir.”*

Diğer değişiklik ise, 8 Ağustos 2017 tarihinde ÖSYM tarafından bazı okul türlerinden mezun olan adayların alan ve dallara göre ek puan kullanılacak tercihlerinde “ek puanlı yerleştirme puanları” yerine “ek puansız yerleştirme puanları”nın kullanıldığının tespiti üzerine gerçekleştirilmiştir. Yapılan açıklamada “1100 adayın ilan edilen yerleştirilmesinin değiştiği, 1628 adayın daha önce bir programa yerleşmemişken yerleşir duruma geldiği, ek puanı dikkate alındığı için yerleşen bu adaylar nedeniyle daha önce bir programa yerleştiği ilan edilen 1499 adayın ise yeni durumda herhangi bir programa yerleşmediği” ifade edilmiştir.

### **b. ÖSYS Sürecine Dair Destek Uygulamalar**

ÖSYM ve YÖK tarafından ÖSYS sürecine ilişkin çeşitli destek faaliyetlerine 2017 yılında da devam edilmiş, başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler ve yöneticiler için ÖSYS kılavuzları, sıkça sorulan sorular, aday tanıtım videoları gibi sürece yönelik bilgilendirme içerikli kaynaklar paylaşılmıştır.

İlk kez 2015 yılında kullanıma açılan Yükseköğretim Program Atlasının veri tabanı 2016 ÖSYS ve 2017 YGS verileri eklenerek güncellenmiş ve paydaşların hizmetine sunulmuştur. YÖK tarafından yapılan açıklamaya göre, 2016 ÖSYS sürecinde 2 milyon 575 bin aday tarafından kullanılan YÖK Atlas Sisteminden faydalanan kişi sayısının 2017 yılı itibarıyla 3,5 milyonu aşacağı öngörülmektedir. Ayrıca, sistemden faydalanan kullanıcıların ortalama 10 farklı üniversite programını incelediği, ziyaretçilerin %60'ının birden çok kez sistemden faydalandığı YÖK tarafından paylaşılan veriler arasındadır (YÖK, 2017).

YGS ve LYS'ye hazırlık aşamasından başlayarak adayların üniversite ve meslek tercihlerinde nitelikli bir rehberlik hizmeti sunarak doğru tercihlerde bulunmalarını sağlamak amacıyla geliştiren Yükseköğretim Program Atlası uygulamasında kullanılan YÖK Lisans Atlası, YÖK Ön lisans Atlası,

YGS/LYS Net Sihirbazı, Başarı Sırası Sihirbazı ve Mezun Başarı Atlası modüllerinin kullanımına 2017'de de devam edilmiştir.

### c. ÖSYS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler

2017 yılında YGS'ye başvuran aday sayısı bir önceki yıla göre 9 bin 402 kişi artarak 2 milyon 265 bin 844'e ulaşmıştır. Bu adaylardan 2 milyon 162 bin 895'i sınava katılmış, 102 bin 949'u ise sınava girmemiştir. Bir önceki yıl 61 bin 482 kişinin sınava girmediği hesaba katıldığında bu yıl sınava girmeyen aday sayısında %67 oranında bir artış yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır. 2017 yılında sınavı geçerli sayılan aday sayısı 2 milyon 161 bin 438 iken puan hesaplaması yapılan aday sayısı 2 milyon 124 bin 412'dir; bu adaylardan 927 bin 319'u son sınıfta okumaktadır.

ÖSYM tarafından paylaşılan 2016-2017 yılları arasında gerçekleştirilen iki ayrı YGS'ye ilişkin sayısal veriler Tablo 9.3'te yer almaktadır. 12 Mart 2017 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe, sosyal bilimler, temel matematik ve fen bilimleri olmak üzere kırkar sorudan oluşan dört ayrı testin yer aldığı YGS'ye ilişkin veriler 2016 yılına ait verilerle karşılaştırıldığında 2017 yılında Türkçe ve temel matematik ortalamalarının azalma eğiliminde olduğu, sosyal bilimler testi ortalamasının ise kısmen arttığı görülmektedir.

2017 yılında YGS'ye giren adayların fen bilimleri ortalamaları 2016 verileri ile kıyaslandığında ortalamaların değişmediği görülmektedir. Buna ek olarak, 2016 YGS'de 150 ve üzeri puan alan adayların oranı %88,81; 180 ve üzeri puan alan adayların oranı ise %75,60 iken 2017 yılında YGS'den 150 ve üzeri puan alan adayların oranı %86,93; 180 ve üzeri puan alan adayların oranı ise %70,91 olmuştur. Bu veriler 2016 yılına kıyasla her iki baraj puanını geçen öğrenci sayısının azaldığına işaret etmektedir. Öte yandan, üniversite mezunlarının %85,33'lük bir kısmı 180 ve üzerinde puan alırken, lise mezunu olup herhangi bir yükseköğretim programına kayıtlı olmayanların %65,16'sı sınavdan 180 ve üzeri puan alabilmiştir.

2017 YGS sonrası LYS'ye girmeye hak kazanan aday sayısı 1 milyon 506 bin 504'tür. 2016'da bu rakamın 1 milyon 600 bin 31 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, 2017 yılında LYS'ye giren aday sayısının 93 bin 527 kişi azaldığı sonucuna varılmaktadır (%5,8). 10-18 Haziran 2017 tarihleri arasında beş farklı oturumda gerçekleştirilen LYS'de yer alan testlere ait ortalamalara Tablo 9.4'ten ulaşılabilmektedir. Bu bulgular 2016 yılı ile karşılaştırıldığında, LYS-2 oturumunda yer alan fizik, kimya ve biyoloji testlerinde kısmi artışların yaşandığı, Türk dili ve edebiyatı testi ortalamasında yaklaşık altı puanlık bir düşüş olduğu

TABLO 9.3

### YGS'ye İlişkin Sayısal Veriler (2016 ve 2017)

Test	2016		2017	
	Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama
Türkçe	2.084.091	19,1	2.124.412	17,3
Sosyal Bilimler		10,7		12,3
Temel Matematik		7,8		5,1
Fen Bilimleri		4,6		4,6

Kaynak: ÖSYM (2016, 2017)

TABLO 9.4

## LYS 2016 ve 2017'ye İlişkin Sayısal Veriler

	Testler	2016		2017	
		Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama
LYS 1	Matematik (50 soru)	833.415	9,85	814.421	15,68
	Geometri (30 soru)	833.415	4,22	(Matematik+Geometri:80 soru)	
LYS 2	Fizik (30 soru)	435.050	5,03	449.812	6,82
	Kimya (30 soru)	435.050	9,53	449.812	10,23
	Biyoloji (30 soru)	435.050	7,73	449.812	10,13
LYS 3	Türk Dili ve Edebiyatı (56 soru)	809.471	27,36	793.464	21,80
	Coğrafya-1 (24 soru)	809.471	7,88	793.464	9,30
LYS 4	Tarih (44 soru)	489.094	14,87	513.674	17,70
	Coğrafya 2 (14 soru)	489.094	5,09	513.674	5,19
	Felsefe Grubu (32 soru)	489.094	9,53	513.674	11,90
LYS 5	Yabancı dil (Almanca) (80 soru)	1.774	24,95	1.820	28,85
	Yabancı dil (Fransızca) (80 soru)	890	31,05	1.062	31,14
	Yabancı dil (İngilizce) (80 soru)	83.270	20,02	88.672	22,73

Kaynak: ÖSYM (2016, 2017)

görülmektedir. Buna ek olarak, tarih, felsefe grubu ve LYS-5 oturumunda yer alan Almanca testinin ortalamasında kısmi bir artış söz konusudur.

Bununla birlikte YGS ve LYS testleri sonrası tercih yapma hakkı olan 1 milyon 846 bin 880 adaydan 994 bin 766'sı tercih yapmış, toplam 910 bin 671 lisans ve ön lisans kontenjanının 696 bin 288'ine yerleştirme yapılırken, 214 bin 430 kontenjan boş kalmıştır. Boş kalan kontenjanların 163 bin 562'si ön lisans programlarına 50 bin 821'i ise lisans programlarına aittir. 2016 ÖSYM yerleştirme sonuçları incelendiğinde 852 bin 396 kontenjanın 792 bin 249'una yerleştirme yapıldığı, 60 bin 147 kontenjanın boş kaldığı görülmektedir. Söz konusu boş kontenjanların 25 bin 539'u lisans programlarına ait olmakla beraber, ön lisans programlarındaki boş kontenjan sayısı 34 bin 608'dir.



2017 yılında lisans ve ön lisans programlarındaki boş kontenjan sayılarında yaşanan artış, 2017'de tercih yapmayan aday sayısının önemli ölçüde arttığını göstermektedir.

2016 ve 2017 yıllarına ait veriler karşılaştırıldığında 2017 yılında lisans ve ön lisans boş kontenjan sayılarında 154 bin 236'lık bir artış yaşanması, tercih yapmayan aday sayısının önemli ölçüde arttığına işaret etmektedir. Lisans ve ön lisans programlarında toplam 154 bin 236 kontenjanın boş kalması kamuoyunda pek çok tartışmaya neden olmuş; buna istinaden YÖK tarafından verilere dayalı değerlendirmelerin yer aldığı 2017



LYS: *Tercihler Kalite ve İstihdam Odaklı* adlı belge yayımlanmıştır. YÖK tarafından yapılan yazılı açıklama ile öğrencilerin daha bilinçli ve seçici tercihlerde bulunarak istihdam odaklı bir yaklaşım sergilediklerine vurgu yapılmıştır.

2016 yılında tercih yapma hakkı olan lise mezunu adayların %64,80'i, meslek lisesi mezunu adayların %77,71'i toplamda tüm adayların %69,98'i tercih yapmıştır. 2017 yılında ise tercih yapma hakkı olan lise mezunu adayların %56,18'i meslek lisesi mezunu adayların %50,31'i ve toplamda tüm adayların %53,86'sı tercih yapmıştır. 2016 ve 2017-ÖSYS'de mezun oldukları lise türlerine göre tercih yapan aday sayıları Tablo 9.5'te yer almaktadır. Buna göre 2017 yılında ilk yerleştirme için tercih yapan aday sayısında azalma söz konusudur.

TABLO 9.5

### 2016-2017 Yıllarında Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Tercih Yapan Aday Sayıları

		Tercih Yapma Hakkı Olanlar	Tercih Yapanlar
2016-ÖSYS	Lise	1.171.886	759.424
	Meslek Lisesi	785.740	610.583
	Toplam	<b>1.957.626</b>	<b>1.370.007</b>
2017-ÖSYS	Lise	1.117.622	627.850
	Meslek Lisesi	729.252	366.916
	Toplam	<b>1.846.874</b>	<b>994.766</b>

Kaynak: YÖK (2017)

2017 yılı itibarıyla meslek liselerinin sınavsız geçiş hakkının kaldırılması ile birlikte, bir üniversiteye yerleşmek isteyen meslek lisesi mezunları da yükseköğretime geçiş sınavlarına dahil olmuş, sınava giren meslek lisesi mezunu sayısı artmasına karşın meslek lisesi mezunlarının yalnızca %50'si tercih hakkını kullanmıştır.

2017 ÖSYS'de ilk yerleştirmede kayıt hakkı kazanan ancak kayıt yaptırmayan aday sayısına Tablo 9.6'dan ulaşılabilmektedir. Buna göre, 2017 yılında, özellikle devlet üniversitelerine kayıt yaptırmayan öğrenci sayısında 2016 yılına kıyasla %25 oranında azalma söz konusudur. YÖK tarafından 25 Ağustos 2017 tarihinde paylaşılan *YÖK'ten Kesin Kayıtlara İlişkin Değerlendirme ve Analiz* belgesinde devlet üniversitelerindeki lisans programlarına kayıt yaptırmayan söz konusu adayların yaklaşık %33'ünün açık öğretim lisans programlarına, ön lisans programlarına kayıt yaptırmayan adaylarının büyük bir kısmının ise açık öğretim ön lisans programlarına yerleştiği bilgisi paylaşılmıştır. Bu belge kapsamında, YÖK tarafından öne çıkarılan bir diğer bulgu ise, devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerine kayıt yaptırmayan aday sayısının bir önceki yıla kıyasla azalmasıdır.

TABLO 9.6

### 2016-2017 Yıllarında Üniversiteye Kayıt Olmayan Aday Sayıları

			Devlet Üni.	Vakıf Üni.	KKTC Üni.	Toplam
2016	Kayıt Olmayan Öğrenci Sayısı	Lisans	12.072	4.970	1.297	18.339
		Ön lisans	45.622	12.587	916	59.125
		Toplam	57.694	17.557	2.213	77.464
2017	Kayıt Olmayan Öğrenci Sayısı	Lisans	10.746	4.580	1.173	16.499
		Ön lisans	33.092	8.975	747	42.814
		Toplam	43.838	13.555	1.920	59.313

Kaynak: YÖK (2017)

#### d. Yükseköğretim Kurumları Sınavı

12 Ekim 2017 tarihinde YÖK Başkanı Yekta Saraç tarafından yapılan açıklama ile yükseköğretime geçiş için tasarlanan yeni sistem kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu açıklama ile daha önce YGS ve LYS ile iki aşamalı olarak uygulanan sınavlar yerine 2018-2019 eğitim öğretim yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adı altında yeni bir sisteme geçileceği ifade edilmiştir. Yapılan ilk açıklamada, adayların aynı gün iki oturuma katılacağı, cumartesi günü yapılacak ilk oturumda tüm adayların Türkçe ve matematik alanlarındaki temel yeterliliklerini ölçmeye dayalı 40 Türkçe ve 40 matematik sorusunun yer alacağı Temel Yeterlilik Testi'ne (TYT) girecekleri bilgisi paylaşılmıştır. Öğleden sonra yapılacak ikinci oturumda ise, adayların Türk dili ve edebiyatı-coğrafya 1, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri alanlarından öğretim programlarına dayalı olarak geliştirilen kırkar sorunun yer aldığı dört ayrı testten oluşan bir sınava girecekleri belirtilmiştir. Yabancı dil sınavı ise aynı hafta sonu pazar günü yapılacak tek oturumda gerçekleştirilecektir. Bu sisteme göre, Temel Yeterlilik Testi puanı 150 ve üzeri olan adaylar ön lisans programlarını, 180 ve üzeri puan alan adaylar ise lisans programlarını tercih edebileceklerdir. Buna ek olarak, sınavın ikinci oturumuna girmek için gerekli olan baraj puanı hesabını, TYT esnasında adayın kendisinin yaparak buna göre ikinci oturuma katılmasının beklendiği ifade edilmiştir. Ayrıca, TYT'den 200 ve üzeri puan alan adayların sınav puanlarının bir sonraki yıl da geçerli olacağı bilgisi paylaşılmıştır. Sınav puan türleri ise 18'den 5'e düşürülmüştür.

Bu dönüşüm kamuoyunda endişelere yol açmış, YKS'ye yönelik detayların paylaşıldığı tarihten yaklaşık bir hafta sonra 19 Ekim 2017 tarihinde YÖK tarafından sınavın ikinci oturumunda güncelleme olduğu duyurulmuştur. Yükseköğretim Kurumu'nun internet sitesinde yayımlanan *Yükseköğretim Kurumları Sınav Sistemi ile İlgili Sıkça*

*Sorulan Sorular ve Cevapları* belgesi aracılığıyla paylaşılan bilgiye göre, "Türk dili ve edebiyatı-coğrafya 1" testi "Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1" olarak değiştirilerek, öncesinde yalnızca Türk dili ve coğrafya sorularının yer aldığı teste tarih soruları da eklenmiştir.

Diğer taraftan YÖK tarafından yapılan açıklama ile "*lisans programlarına geçiş için aranan 180 baraj puanının adayın birinci oturumla birlikte ikinci oturumdaki performansı dikkate alınarak hesaplanmasına ve bu şekilde adayların öğleden sonraki oturuma daha bilinçli ve stressiz bir şekilde hazır olabilmelerine yönelik düzenlemeler yapıldığı*" ifade edilmiştir. Buna göre, lisans programlarına geçiş için, adayların TYT puanının %40'ı ve öğleden sonraki oturumdaki puanının %60'ının toplamının 180 ve üzeri olması gerekmektedir. Bu düzenleme ile birlikte, ikinci oturumdaki testlerin içeriği, soru dağılımları ve sınav süreleri de netlik kazanmıştır. Ayrıca, sınavın yapılacağı tarih 23-24 Haziran 2018 olarak belirlenmiş, öğrencilere 80 sorunun yer aldığı TYT için 90 dakika, 160 sorunun yer aldığı ikinci sınav içinse 180 dakika süre tanınacağı belirtilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından 9 Kasım 2017 tarihinde yapılan Genel Kurul toplantısında Yükseköğretim Kurumları Sınavı ile ilgili alınan kararlar sonucu yeni düzenlemeleri kapsayan üçüncü bir açıklama yapılmıştır. Buna göre, kamuoyu ve ilgili paydaşların görüşleri ve talepleri doğrultusunda;

- *Sınavın iki oturumunun tek günde yapılması yerine, ilk oturumunun Cumartesi sabahı, ikinci oturumunun ise Pazar sabahı yapılması,*
- *TYT'nin Türkçe ve Temel Matematik yeterliliklerinin ölçülmesine ağırlık vermesi olumlu karşılanmakla birlikte, diğer derslerin kazanımlarının ihmal edilme sonucunu doğurabileceği endişesi ile TYT oturumunda, sosyal ve fen bilimleri kazanımlarının örtük olarak değil, açık ve müstakil bir şekilde sorulması*

kararlaştırılmıştır. Bu düzenleme ile ayrıca TYT soru sayısı 80'den 120'ye çıkarılmış, artan soru sayısı dikkate alınarak sınava ayrılan süre 135 dakika olarak belirlenmiştir. Tüm bu değişiklikler sonucu Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın birinci ve ikinci oturumlarında yer alan soru sayıları ve dağılımlarının son hali sırasıyla Tablo 9.7 ve Tablo 9.8'de yer almaktadır.

TABLO 9.7

## TYT Oturumu İçeriği ve Soru Sayıları

Testler	Soru Sayısı
Türkçe	40
<b>Sosyal Bilimler</b>	
Coğrafya	5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5
Felsefe	5
Tarih	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>
Temel Matematik	40
<b>Fen Bilimleri</b>	
Biyoloji	6
Fizik	7
Kimya	7
<b>Toplam</b>	<b>20</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>120</b>

Kaynak: YÖK (2017)

Bununla beraber, yabancı dil testindeki soru sayısında değişiklik yapılmamış, 80 sorunun yer aldığı sınavda adaylara 120 dakika süre tanınacağı belirtilmiştir. Ayrıca, önceki yıllarda yapılan sınavlarda soru başına 0,81-1,68 dakika arasında değişen süreler verilirken, YKS ile soru başına düşen süreler artırılarak, 1,125-2,25 dakika arasında değişen süreler verilmiştir.

Önceki senelerde YGS sonrası lisans programlarına yerleşmek isteyen adaylar yabancı dil testi dışında farklı tarihlerde dört ayrı LYS oturumuna girmektedir. Bu sınavlara ait dokuz farklı puan türü hesaplanmaktaydı. Yapılan değişiklikte birlikte, adayların yabancı dil testi dışında sınavın ikinci oturumunda Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1, matematik, sosyal bilimler-2 ve fen bilimleri testlerinden oluşan tek bir sınava girmeleri ve bunun sonucunda üç puan türü hesaplanacağı belirtilmiştir. Ayrıca önceki sistemde Türkçe-Sosyal (TS) olarak adlandırılan puan türü; Sözel, Matematik-Fen (MF) olarak adlandırılan puan türü; Sayısal, Türkçe Matematik (TM) olarak adlandırılan puan türü ise Eşit Ağırlık puan türü olarak adlandırılmaktadır.



YKS ile, ikinci oturum sonrası hesaplanacak puan türleri Sözel, Sayısal ve Eşit Ağırlık olarak belirlenmiştir.

TABLO 9.8

## İkinci Oturumdaki Testlerin İçeriği ve Soru Sayıları

Testler	Soru Sayısı
Türk Dili ve Edebiyatı-Sosyal Bilimler-1	
Türk Dili ve Edebiyatı	24
Sosyal Bilimler-1	
Coğrafya-1	6
Tarih-1	10
	Toplam
	40
Matematik	Toplam
	40
Sosyal Bilimler-2	
Coğrafya - 2	11
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6
Felsefe Grubu (Felsefe, Mantık, Psikoloji, Sosyoloji)	12
Tarih - 2	11
	Toplam
	40
Fen Bilimleri	
Biyoloji	13
Fizik	14
Kimya	13
	Toplam
	40
	Genel Toplam
	160

Kaynak: YÖK (2017)

## Değerlendirme ve Öneriler

## a. ÖSYS Tercih ve Yerleştirme Süreci, Destek Uygulamalar ve Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler



2017 yılında ÖSYS'ye ilişkin tartışmalar, özellikle tercih ve yerleştirme sürecine yönelik değişiklikler ve bu değişikliklerin yansımaları olarak üniversitelerde artan boş kontenjan sayıları üzerinden şekillenmiştir.

2017 yılında sınava girmeyen aday sayısının 2016'ya kıyasla büyük oranda artmasının sebeplerinden birinin 2017'de ilk kez uygulanan "15 dakika" kuralı olduğu kamuoyunda dile getirilmiştir. Öğrencilerin sınav saatinden 15 dakika öncesinde sınava girecekleri binada olmaları şartının çok sayıda öğrencinin sınava girememesi ile sonuçlandığı ve mağduriyetlere neden olduğu medyanın gündeminde önemli bir yer tutmuştur. Diğer yandan konu bireysel başvurular aracılığıyla kamu denetçilerinin de gündemine alınmış ve Kamu Denetçiliği Kurumu bu konuda;

1. Kurumumuza başvuran .. ve 116 adayın sınav saatinden önce sınav binasında hazır bulunmalarına rağmen sınav binasına alınmamalarından doğan mağduriyetlerinin (LYS'ye girmeye hak kazanan öğrenciler açısından yeni mağduriyetlere yol açmayacak şekilde) giderilmesi,

2. Sınav saatinden 15 dakika önce sınav binası önünde hazır bulunma kuralının gözden geçirilerek bundan sonraki sınavlarda benzer radikal kararların alınması durumunda ölçülü ve orantılı davranılması ve yumuşak geçiş yapılarak, adayların ve ailelerinin iletişim ve medya araçları ile yeterince bilgilendirilmesi hususlarında Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığına tavsiyede bulunulmasına,

karar vermiş ve bu kararı ilgili taraflara tebliğ etmiştir.

Basına yansıyan pek çok haber sonrasında, ÖSYM tarafından yapılan açıklama ile bu kuralın kaldırılacağına beyan edilmesi, benzer mağduriyetlerin oluşmasını engellemek adına olumlu bir düzenleme olarak görülmektedir.

2017 yılında ÖSYS'ye ilişkin puan hesaplama ve yerleştirme sonuçları açıklandıktan sonra, ek puan hesaplamalarında yapılan hata nedeniyle, ÖSYM tarafından bazı adayların yerleştirme puanlarının ve yerleştirmelerinin değiştiğini konu edinen iki farklı duyuru yayımlanmıştır. ÖSYM tarafından yapılan bu değişikliklerle binlerce adayın ilan edilen yerleşmesi değişmiş, daha önce bir programa yerleşen adayların bazıları yeni durumda herhangi bir programa yerleşememiştir. Sınava 2 milyondan fazla adayın katıldığı göz önünde bulundurulduğunda, böylesi geniş ölçekli ve sıralama odaklı bir sistemde yapılacak bir matematiksel hatanın pek çok bileşeni etkileyeceği açıktır. Kademeler arası geçiş sistemlerinde yer alan bu sınavlarda, soruların hazırlık aşamasından puan hesaplamaları ve yerleştirmelere kadar olan süreçte daha titiz bir çalışma gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Zira öğrencilerin, velilerin ve öğretmenin algısına göre “öğrencinin geleceğini belirleyecek” sınavlarda yapılan bu tür hataların başta öğrenciler olmak üzere, öğretmen ve velileri tedirgin ederek eğitim sistemine, sistemde yer alan kurumlara ve kişilere yönelik güvensizliğe yol açtığını söylemek mümkündür.

Öte yandan, 2017 yılında yükseköğretime geçişe ilişkin tartışmalı konuların başında üniversitelerdeki boş kontenjan sayılarında yaşanan artış gelmektedir. 2017'de 2016 yılına oranla üniversitelerde yaklaşık dört kat fazla (2016: 60.147-2017: 214.430) boş kontenjan kalması temelde dört nedene bağlanmaktadır. Bunlar:

- Meslek liselerinin sınavsız geçiş hakkının kaldırılması ile bu adayların doğru tercihte bulunamaması,
- Açık öğretime LYS ile öğrenci alınmaya başlanması,
- Üniversitelerdeki kontenjan sayılarının ve vakıf üniversitesi sayısının artmasına karşın bu okullara yönelik öğrenci talebinin azalması,
- Tıp, hukuk, mühendislik alanlarında başarı sırası barajı uygulaması

olarak sıralanmaktadır.

İlk olarak, Aralık 2016'da YÖK tarafından yapılan açıklama ile 2017 ÖSYS işlemlerinde meslek liselerinin ön lisans programlarına sınavsız geçiş hakkının kaldırıldığı duyurulmuştur. Sınavsız geçiş hakkının kaldırılması ile beraber, adayların belirli programlara yönelik ek puanlarının hesaba katılarak, iki yıllık bir programa yerleşebilmeleri için YGS'den en az 150 puan almaları gerekmektedir. Aralık 2016'da yapılan bu değişiklik ile beraber, meslek lisesi mezunları mart ayında yapılacak YGS'ye hazırlanmak için zaman kısıtı yaşamış; özellikle meslek liseli adayların tercih ettiği programlar için gerekli YGS-1 ve YGS-6 puan türlerinde baraj puanını aşan aday sayısında azalma yaşanmıştır.

Öte yandan, sınavsız geçişin kaldırılması ile yeterli rehberlik ve yönlendirme alamayan meslek liseli adaylar istedikleri bölümler için başarı puanlarını kestiremeyerek doğru tercihlerde bulunamamışlardır. 2016 yılında meslek liseli



adayların %77'sinin tercih yaptığı dikkate alındığında bu gerekçeler 2017 yılında söz konusu oranın %50'lere kadar düşmesine neden olmuştur. Meslek liseleri için sınavsız geçiş hakkının kaldırılması, yükseköğretimdeki niteliği artırmak bakımından olumlu değerlendirilmektedir. Ancak TEDMEM tarafından çeşitli yayınlarda da dile getirildiği üzere, temelde farklı okul türlerindeki öğrencilerin bilgi ve hazır bulunuşluk eksikliklerinden kaynaklı nitelik sorununun daha alt kademelerde çözülerek yükseköğretime taşınmaması, Türkiye'deki eğitim sisteminin iyileştirilmesi adına önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğrencilerin bir üst öğretim kademesine geçişi ile ilgili değişiklikler en azından 11. sınıftan itibaren ders tercihleri veya alan tercihleri ile ilişkilidir. Örneğin 12. sınıfta sınavsız geçiş hakkı kaldırılan öğrencinin bu durumu daha önceden bilmesi halinde sınava hazırlık amacıyla 11. sınıfta ve 12. sınıfta ardışık olarak bazı dersleri seçmesi ve almış olması gerekmektedir. Böyle bir değişikliğin 12. sınıfta iken duyurulması ve hemen aynı yıl içinde uygulanması halinde öğrencinin yeni duruma uyum sağlama ve almadığı dersleri telafi etme olanağı bulunmamaktadır.



Öğrencilerin bir üst öğretim kademesine geçişi ile ilgili değişikliklerin 12. sınıfta iken duyurulması ve hemen aynı yıl içinde uygulanması halinde öğrencinin yeni duruma uyum sağlama ve almadığı dersleri telafi etme olanağı bulunmamaktadır.

2017 yılında yapılan önemli değişikliklerden bir diğeri ÖSYM tarafından daha önce YGS ile öğrenci kabul eden açık öğretim fakültelerindeki lisans programlarının LYS ile öğrenci kabul etmesi olmuştur. Bu değişikliğe gerekçe olarak, örgün eğitimde yer alan İşletme, İktisat, Kamu

Yönetimi gibi lisans programlarına LYS ile yerleştirme yapılırken, açık öğretim sisteminde aynı isimle yer alan eşdeğer lisans programlarına YGS ile yerleştirme yapılmasının yarattığı adil ve eşitlikçi olmayan yaklaşım gösterilmiştir. Açık öğretim programları ve örgün eğitim lisans programlarından mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası benzer haklara sahip olmaları göz önünde bulundurulduğunda, bu programlara giriş koşullarındaki farklılığın giderilmesi olumlu değerlendirilmektedir.

Bu değişiklikle birlikte açık öğretim fakültelerindeki programları tercih edecek öğrenciler LYS'de yer alan matematik, fen bilimleri, Türkçe ya da Türkçe ve sosyal bilimler puanlarıyla tercih işlemini gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu bölümleri seçmek için, LYS ve YGS'deki 180 puan barajını geçmeleri gerekmiştir. Yapılan yeni düzenleme açık öğretim için belirlenen toplam 194 bin 158 kontenjanın 65 bin 155'inin boş kalması ile sonuçlanmıştır. 2016 yılında açık öğretim fakültelerine ayrılan 169 bin 615 kontenjanın neredeyse tamamının dolduğu göz önünde bulundurulduğunda, açık öğretim fakültelerinin doluluk oranının önemli ölçüde azaldığı görülmektedir (2016: %100-2017: %66,4).

2016-2017 eğitim öğretim yılı verilerine göre yükseköğretim sistemi içindeki öğrencilerin 3,5 milyonunun yani yaklaşık yarısının açık öğretime kayıtlı olduğu bilinmektedir. Bu gelişme, açık öğretim fakültelerinin niteliğini artırarak sistem içindeki açık öğretim payını azaltmaya yönelik önemli bir adım niteliği taşımaktadır. Ancak, sonucun gölgesinde kalan asıl neden yükseköğretime geçiş sisteminde açık öğretim fakültelerine giriş için gerekli kriterlerin artması sonucu bu programları tercih edecek adayların söz konusu kriterleri karşılayamaması olarak görülmektedir. Bu sorunun temel dayanağı alt eğitim kademelerindeki eğitimin niteliği olmakla beraber, bu değişikliğin yol açabileceği etkilerin zaman içinde izlenerek sonuçlarının veri temelli

olarak değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

2017 yılında örgün yükseköğretim programlarındaki kontenjan sayılarında 58 bin 284'lük bir artış söz konusudur. Bu kontenjanların 41 bin 23'ü devlet, 15 bin 287'si ise vakıf üniversitelerine aittir. Vakıf üniversitelerinin ve kontenjanların eş zamanlı olarak artışı, sistemdeki arz talep dengesizliğini artırarak kontenjanların boş kalmasında pay sahibi olmuştur. Nitekim Türkiye'de yükseköğretimdeki hızlı büyümeye karşın sınırlı gözetim ve denetleme, pek çok üniversite mezununun iş gücü piyasasının talep ettiği nitelikte uygun becerileri geliştirememesi sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu soruna çözüm olarak, üniversite öğrencilerinin temel yetkinlikleri ile girişimcilik, problem çözme, bilişim teknolojilerini kullanma ve birlikte iş yapma gibi becerilerinin geliştirilmesi, eğitim ve iş piyasası arasındaki bağın güçlendirilmesi, öğrenim yaşamında daha çok iş deneyimi edinmelerinin sağlanması gerekmektedir.

ÖSYS'ye yönelik bir diğer düzenleme önceki yıllarda altyapı hazırlıklarına başlanan açık uçlu soru formatının ilk kez 2017 LYS'de yer alması olmuştur. Kamuoyunda, uzun yıllardır merkezi sınavlarda sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli soru tipi ile öğrencilerin "ancak seçenekler verildiğinde cevaba gitmesinin" önüne geçmek amacıyla sınavlarda farklı formatta soru tiplerinin yer alması beklentisi oluşmuştur. Ancak, bu beklentiyi karşılamak amacıyla geliştirilen açık uçlu soru uygulamasının amaca ne kadar hizmet ettiği tartışmalıdır. Sınavda yer alan açık uçlu sorular incelendiğinde, bu soruların teknik bakımdan açık uçlu soru olarak nitelendirilemeyeceği, öğrencinin yorum yapmasını gerektirmeyen, işlem ya da bilgiye dayalı kısa cevaplarla sonuca gidilen sorular olduğu ve bu soruların ölçtüğü bilgi düzeyinin hiyerarşik olarak YGS/LYS'de kullanılan tipik çoktan seçmeli sorulardan daha alt düzeyde kaldığı görülmektedir. Gerçek anlamda açık uçlu soruların değerlendirilmesi için mevcut uzmanlık

altyapısı ve sistemin ölçme değerlendirme yeterliliğinin sorunlara yol açacağı TEDMEM 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda öngörülmekle beraber söz konusu soruların "değerlendirilmesinin objektifliğin kaygılara yol açması" gerekçesiyle "yeni bir tartışmaya yol açmamak için" kaldırılması manidardır. Sınav sistemlerinde yer alan soru formatlarında değişiklik yapılmadan önce, sınavlarda bu tip soruların kullanılmasının sağlayacağı katkılar veriye dayalı olarak tespit edilmeden uygulamaya konulduğu müddetçe, bu kapsamdaki değişikliklerin kısa ömürlü olacağı açıktır.



İstihdamda güçlük yaşanan bazı programların doluluk oranlarının önemli ölçüde azaldığı gerçeğinden hareketle, öğretmen yetiştiren programların kontenjanlarının o alana yönelik öğretmen ihtiyacı analizleri yapılarak belirlenmesi önemli bir gerekliliktir.

2015 ve 2016 yıllarında tıp, hukuk, mühendislik ve mimarlık programları için getirilen başarı sırası uygulaması ile 2017 yılında söz konusu programların boş kontenjan sayısında çoğunlukla azalma eğilimi görülmüş ancak özellikle hukuk programlarında %100 oranında doluluk yaşanmıştır. 2017 yılında öğretmenlik programlarının da dâhil edildiği bu uygulama ile öğretmenlik programlarındaki genel doluluk oranı 2016'da %99,23 iken 2017 yılı itibarıyla %86,79 olmuştur. Bu düşüşte özellikle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarının payının büyük olduğunu söylemek mümkündür. 2016 yılında %97,85 olan BÖTE programlarındaki doluluk oranı büyük ölçüde azalarak 2017'de %18,95 olmuştur. Benzer şekilde Fen Bilgisi

Öğretmenliği programlarındaki doluluk oranı bir önceki yıla kıyasla %31,22 oranında azalmıştır (YÖK, 2017). Özellikle istihdamda güçlük yaşanan bazı programların doluluk oranlarının önemli ölçüde azaldığı gerçeğinden hareketle, öğretmen yetiştiren programların kontenjanlarının o alana yönelik öğretmen ihtiyacı analizleri yapılarak belirlenmesi önemli bir gerekliliktir. Başarı sırası barajı uygulaması kapsamında geçmiş yıllarda başarı sıralaması 1 milyon 420 binlerde olan öğrencilerin eğitim fakültelerindeki programlara yerleşebildiği düşünülürken başarı sıralamasının 240 bin barajına çekilmesi, öğretmen niteliğini artırmaya yönelik desteklenmesi gereken bir adım olarak görülmektedir. Ancak öğretmenliğe kaynaklık eden programların çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda benzer bir baraj puanı sınırlandırmasının Fen Fakülteleri, Edebiyat Fakülteleri, İktisat ve İşletme Fakülteleri veya diğer programların mezunlarının öğretmenlik formasyonu almalarında ölçüt olarak dikkate alınmaması çelişki oluşturmaktadır.

## **b. Yükseköğretim Kurumları Sınavı**

Yükseköğretime geçiş için Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) yerine tasarlanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) 12 Ekim 2017 tarihinde YÖK Başkanı Yekta Saraç tarafından kamuoyuna tanıtılması sonrasında, kurgulanan yeni sisteme ilişkin detaylar kafaları karıştırmış bu konuya ilişkin pek çok endişe gündemi meşgul eder hale gelmiştir.

12 Ekim 2017 tarihinde yeni sisteme ilişkin yapılan ilk açıklama sonrasında kamuoyundaki endişelerin odağında temelde şu konular yer almıştır;

- *Sınavların aynı gün yapılacak olmasının öğrenciler üzerinde yaratacağı stres ve zihinsel yorgunluk,*

- *Temel Yeterlilik Testinde “barajı geçtiğine kanaat getiren” öğrencinin, henüz TYT'nin sonucunu bilmeden ikinci oturuma girecek olması,*
- *TYT'nin Türkçe ve temel matematik alanları ağırlıklı olması sebebi ile sosyal ve fen bilimleri alanlarındaki kazanımların ihmal edilmesi ,*
- *Türk dili ve edebiyatı-coğrafya-1 testinde tarih sorularının yer almaması dolayısı ile tarih dersinin Eşit Ağırlık alanında kapsam dışı bırakılması.*

Öğrencilerin üç aylık sınav maratonunda yaşadığı stres gerekçe gösterilerek YKS'nin tek günde yapılacak iki oturuma indirgenmesi, geçmiş dönemlerde tek sınavla yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçmek için gerçekleştirilen daha fazla sınav teşebbüsü ile çelişkiye düşmektedir. Öğrencilerin, velilerin ve öğretmenin algısına göre “öğrencinin geleceğini belirleyecek” sınavlara aynı gün içinde girecek olmalarının yarattığı baskı, sınavın kapsamı ve uzunluğu düşünülürken öğrencide yol açacağı zihinsel yorgunlukla birlikte daha da artacaktır. Ayrıca, mevcut sistemin getirilme gerekçeleri ile kaldırılma gerekçeleri arasındaki benzerlik yükseköğretime geçiş sisteminde yeniden başa döndüğü algısını güçlendirmektedir.

Bunun yanı sıra, birinci oturumda yer alan TYT'nin puan hesabının sınav esnasında aday tarafından yapılacak olması ve adayın barajı aşım aşamayacağına kendisinin karar vermesi yönündeki beklenti yeni sistemin aksayan yönleri arasındadır.

Bunlara ek olarak, ikinci oturumda gerçekleştirilecek Türk dili ve edebiyatı-coğrafya-1 testinde tarih sorularının yer almaması ile tarih dersinin Eşit Ağırlık alanından çıkarılarak yalnızca Sözel Alanda yer alacak olması, özel sektörde çalışan pek çok tarih öğretmenin tepkisini çekmiş, bu mesleğe mensup öğretmenlerde işsiz kalma endişesi yaratmıştır.

Yapılan ilk açıklama sonrası kamuoyunda yukarıda dile getirilen endişeler dikkate alınarak yeni sistem iki kez değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklerle beraber özetle, tek günde yapılacak iki oturumdan oluşan YKS, yeniden iki ayrı güne bölünmüş, yalnızca Türkçe ve matematik sorularından oluşacağı açıklanan TYT'ye 20 sosyal bilimler (coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe, tarih), 20 fen bilimleri (biyoloji, fizik, kimya) sorusu eklenerek soru sayısı 80'den 120'ye çıkarılmıştır. Buna ek olarak, "Türk dili ve edebiyatı-coğrafya 1" testi "Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1" olarak değiştirilerek, öncesinde yalnızca Türk dili ve coğrafya sorularının yer aldığı teste "tarih" soruları da eklenmiştir. Sınavın ikinci oturuma girmek için gerekli olan baraj puanı hesabının öğrencinin kanaatine bırakılması uygulaması yeniden düzenlenerek, ikinci oturum için gereken 180 baraj puanının adayın birinci oturumla birlikte ikinci oturumdan alacağı puanlar dikkate alınarak hesaplanacağı bilgisi paylaşılmıştır.

İlk haliyle, Türkçe ve matematik alanlarında bilgiden çok yeterliliğe dayalı ölçmeyi esas alarak kurgulanan TYT, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarının öğretim sürecindeki etkinliğinin azalacağı gerekçesi ile bazı kesimlerin tepkisini çekmişti. Oysa, bilgi ağırlıklı geleneksel sınav yaklaşımından çok akademik yetenek ölçmeyi odağına alacak biçimde kurgulanmış sorulara ağırlık veren bir sistemin getirileri düşünüldüğünde, "Temel Yeterlilik" kapsamına "Coğrafya", "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", ya da "Fizik" alanlarının dahil edilmemesi kabul edilebilir iken, bu haliyle YÖK tarafından başlangıçta açıklanan yükseköğretime geçiş sisteminin temel kurgusu ile çelişmektedir. TYT'nin son haliyle yeniden düzenlenmesinin gerekçeleri anlaşılabilir hale gelmiş, TYT'nin YGS'den nasıl bir farklılık gösterdiği ve neden bir değişiklik olarak görüldüğü tartışılmaya başlanmıştır.

Yeni sistemin son hali ile özünde, mevcut sistemde olduğu gibi, merkezi yapılan bir sınavla seçme, eleme ve yerleştirme esaslarına dayandığı, içerikten öte şekilsel ve puan türlerinin hesaplanmasında teknik açıdan değişikliklere gidildiği görülmektedir.



Sınavlarda kullanılan soru türleri ve içeriklerinde yapılan her değişiklik, sınava hazırlık yayınları, kursları veya özel derslerin sınava göre şekillenmesiyle sonuçlanmaktadır.

Bütün bunların ötesinde konuşulmayan ancak arka planda işleyen konulardan biri "sınavda sorulan soruların piyasada bir karşılığı olduğu" gerçeğidir. Sınavlarda kullanılan soru türleri ve içeriklerinde yapılan her değişiklik, sınava hazırlık yayınları, kursları veya özel derslerin sınava göre yeniden şekillenmesiyle sonuçlanmaktadır. Mevcut sınavlara hazırlanmanın bir maliyeti vardır. Bu süreçte Temel Yeterlilik Testine sonradan dahil edilen yedi alanın her birinden pek çok hazırlık kitabı ve test piyasaya sürülecek öğrenciler bu kaynakların her birinden fazlaca edinecektir. Sınava 2 milyonunun üzerinde öğrencinin girdiği düşünüldüğünde, bunun piyasadaki mali karşılığının ne kadar büyük olduğu açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak, geçiş sistemlerindeki bu değişikliklerin, Türkiye'de öğrencileri sınav odaklı seçme, eleme ve yerleştirme mantığı değişmediği sürece eğitim sistemini iyileştirme ve üniversiteye yerleşecek öğrencileri hakkaniyetle seçme gibi bir amaca hizmet edemeyeceği açıktır. Yükseköğretime geçiş yeni bir paradigma ile ele alınmadan fiili olarak dönüştürülemeyeceği gibi, altyapısı güçlendirilmemiş ani ve plansız tedrici değişikliklerle iyileştirilmesi de mümkün görünmemektedir.

### III. AKADEMİK BECERİLERİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ (ABİDE) PROJESİ

#### 2017'de Ne Oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında, öğrenci başarısındaki gelişimin üst düzey düşünme ve bilişsel beceriler bağlamında izlenmesi amacıyla uluslararası düzeyde gerçekleştirilen TIMSS ve PISA gibi izleme değerlendirme çalışmalarıyla benzer ekseninde merkezi bir izleme sistemi geliştirilerek Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi hayata geçirilmiştir.

Projenin çıkış noktası Türkiye'de mevcut kademeler arası geçiş sistemlerinde uygulanan sınavların çoktan seçmeli testlerden oluşması ve bu soruların öğrencilerin problem çözme, muhakeme etme, yorum yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçmedeki sınırlılıkları olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla projenin amacı bu becerileri ölçmeye yönelik beceri testleri geliştirerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmek olarak belirlenmiştir.

İki yılda bir düzenli olarak uygulanması planlanan ABİDE projesi için soru yazarlarına verilen açık uçlu ve çoktan seçmeli soru yazma eğitimlerine 2017 yılında da devam edilmiş, madde havuzu oluşturulmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Ayrıca önümüzdeki yıllarda hayata geçirilmesi planlanan e-ABİDE uygulaması için 62 katılımcıyla soru hazırlama ve değerlendirme çalıştayları düzenlenmiştir.

2017 yılında ABİDE projesinin gelecekteki uygulamalarına yönelik geliştirilecek başarı testlerinin değerlendirme ilke ve yöntemlerini belirlemek amacıyla fen bilimleri, Türkçe ve matematik alanlarında çalıştaylar düzenlenmiştir. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü personeli, alan uzmanları ve

akademisyenlerce bu alanlara yönelik beceriler listelenmiş, PISA, TIMSS ve merkezi ortak sınavlarda yer alan sorular ve soruların ölçtüğü beceriler incelenerek ABİDE için değerlendirme çerçevesi olgunlaştırılmıştır.

Pilot uygulaması 2015 yılında gerçekleşen ABİDE projesinin nihai uygulaması 2016 Nisan-Mayıs aylarında 81 ilde bin 299 okulda, 38 bin 8. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarından açık uçlu ve çoktan seçmeli her bir alan için toplam 51 sorunun yer aldığı bu uygulamaya yönelik sonuçlar 2017 yılı Aralık ayında Bakanlık tarafından rapor olarak yayımlanmıştır. Bu kapsamda raporun öne çıkan bulguları, 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler performansı, performansla ilişkili öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri alt başlıkları ile ortaya konulmuştur.

#### *Raporun Öne Çıkan Bulguları*

Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında yirmişer maddenin yer aldığı toplam 80 maddelik sınav uygulamasında çoktan seçmeli ve açık uçlu soru sayıları dengeli bir dağılım göstermiştir. Bununla beraber, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri alanlarına ait yeterlilikler ve bunlara karşılık gelen puanlar on beşer öğretmen tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile “temel altı”, “temel”, “orta”, “orta üstü” ve “ileri” olmak üzere belirlenmiştir. Söz konusu sorulara ek olarak öğrenci başarısını etkileyen faktörler üzerine bütüncül bir değerlendirme yapmak amacıyla öğrenci, öğretmen ve okul anketleri oluşturulmuştur. ABİDE uygulamasında öğrenci performansına etki eden faktörlere öğrenci, öğretmen ve okul özellikleri başlıkları altında yer verilmiş; bu kapsamda öne çıkan faktörlerden bazıları aşağıda ele alınmıştır.



### a. 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Alanlarındaki Performansları

Yayımlanan araştırma raporunda 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarındaki performanslarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Öğrenci performanslarına yönelik genel veriler Grafik 9.1'de ortaya konmuştur.

Buna göre, 8. sınıf öğrencilerinin matematik alanında %26,4'ünün, fen alanında ise %17,9'unun en düşük düzey olan temel altı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemizdeki 8. sınıf öğrencilerinin %26,4'ünün matematikteki temel bilgi ve becerilerden yoksun olduğuna % 17,9'unun ise en temel düzeyde bilimsel olgu, kavram ve olayları tanımlayamadığına, ayrıca günlük yaşamla ilişki kurma becerilerinden yoksun olduğuna işaret etmektedir.

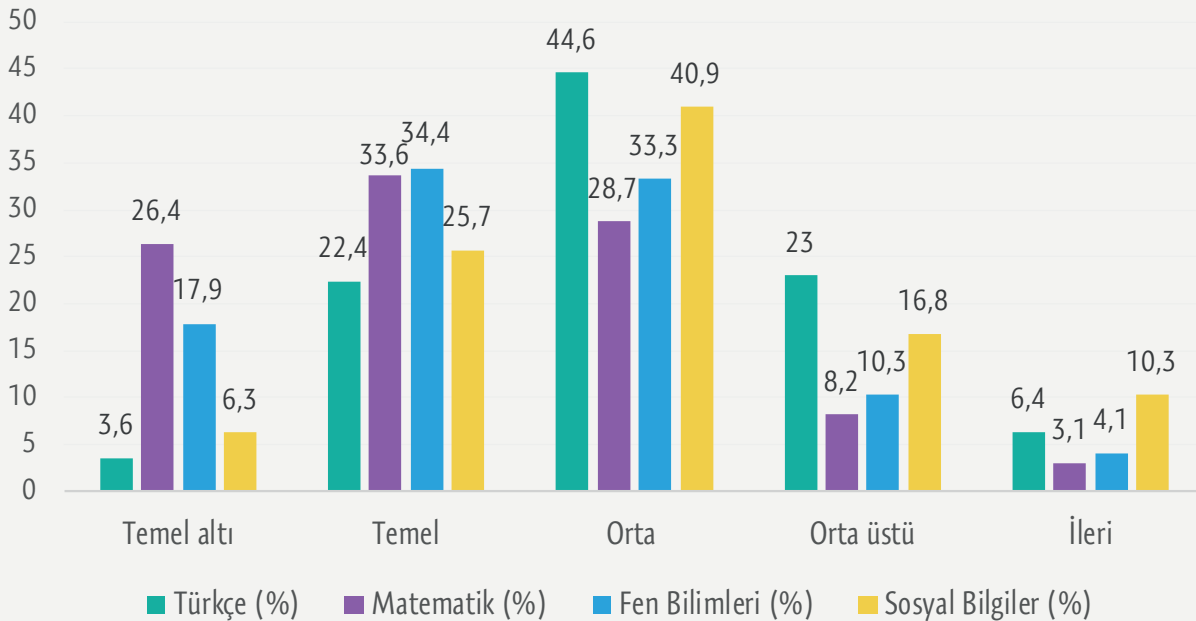
Türkçe alanında %70,6'sı orta ve daha alt düzeyde olan 8. sınıf öğrencilerinin %26'sının okuduğundan anlam çıkarma, durumlar arası ilişki kurma, deyim, atasözü gibi söz gruplarını anlamlandırma becerilerinden yoksun olduğu belirlenmiştir.

Matematik alanında ileri seviyede olan öğrenci sayısı diğer dört alan arasında en düşük değere sahip olup %3,1'dir. Bununla beraber, öğrencilerin %60 gibi büyük bir yüzdesi temel ve temel altı yeterlilik düzeylerine sahiptir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük bir bölümünün matematiksel problem çözme, tahmin etme, ilişkilendirme ve akıl yürütme ile muhakeme gerektiren işlem yapma konularında öğrenme eksiklikleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde fen bilimleri alanında öğrencilerin %52,3 gibi büyük bir kısmının temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile bu değerler, 8. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının bazı temel bilimsel

GRAFİK 9.1

#### 8. Sınıf Öğrencilerinin Testlere Ait Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı



kavramlardan yoksun olduğuna, insan vücudu ve doğa olayları hakkında öğrenme eksiklikleri olduğuna, ayrıca tablo ve grafik okumada sorunlar yaşadığına işaret etmektedir.



**ABİDE araştırması bulguları, ülkemizdeki 8. sınıf öğrencilerinin matematik alanında %26,4'ünün, fen alanında ise %17,9'unun en düşük düzey olan temel altı düzeye sahip olduğunu göstermektedir.**

Sosyal bilgiler alanı ise ileri seviyedeki öğrenci oranının %10,3 ile en yüksek değere sahip olduğu alandır (Grafik 9.1). Buna karşın, öğrencilerin %32'si temel ve temel altı yeterlilik düzeyine sahiptir. Bu bulgular, öğrencilerin %32'sinin sosyal bilgiler alanında sebep-sonuç ilişkisi kurma, kronolojik sıralama yapma, olay ve olguları kanıta dayalı açıklama gibi becerilere sahip olmadıklarının bir göstergesidir. Genel olarak, ABİDE uygulamasından elde edilen bulguların Türkiye'nin katıldığı PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bölgeler arası başarı farkları incelendiğinde, orta üstü ve ileri düzeyde en yüksek, temel altı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip bölgelerin genel olarak Batı bölgeleri olduğu; orta üstü ve ileri düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan bölgelerin ise Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olduğu görülmektedir. Okul türleri açısından incelendiğinde ise, dört temel alanda da yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin özel okullarda öğrenim gördüğü, yatılı bölge okullarında (YBO) okuyan öğrencilerin başarı düzeylerininse diğer okul türlerinden düşük olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durum ülkemizde okul türleri ve bölgeler arasında başarı farklılıkları olduğunu göstermektedir.

## **b. Öğrenci Özelliklerinin Performansla İlişkisi**

ABİDE uygulamasının ilk ayağını öğrencilerin performansı ile ilişkili öğrenci özellikleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda, Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında öğrenci performansı ile ilişkili öğrenci özelliklerinden öne çıkan, (i) anne eğitim düzeyi, (ii) sosyoekonomik düzey, (iii) evdeki kitap sayısı, (iv) ödevler için harcanan süre, (v) destekleme ve yetiştirme kurslarına katılım durumu, (vi) öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumu faktörlerine dair verilere aşağıda yer verilmiştir.



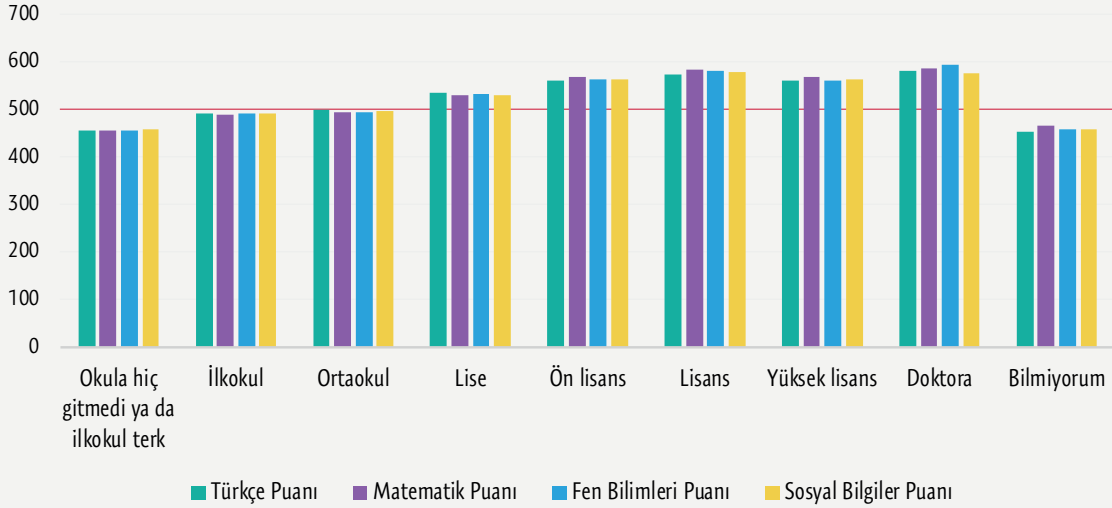
**Annelerinin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin dört temel alana yönelik başarıları da artmaktadır.**

*i. Anne eğitim düzeyinin öğrenci performans ile ilişkisi* Grafik 9.2'de yer almakta olup, bu ilişki incelendiğinde, Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında en yüksek puan ortalamasının annelerinin eğitim durumu doktora mezunu olan öğrencilere ait olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna ek olarak, anneleri okula hiç gitmeyen ya da ilkokul terk olan öğrencilerin başarı ortalaması dört temel alanda da en düşük değere sahiptir. Öyle ki annesi okula hiç gitmeyen ve annesi doktora mezunu olan öğrenciler arasında yaklaşık 130 puanlık bir fark söz konusudur. Bu veriler, annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin dört temel alana yönelik başarı puanlarının anlamlı derecede arttığını göstermektedir.

*ii. Sosyoekonomik düzeyin öğrenci performansı ile ilişkisi* incelendiğinde, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile dört alana ait test puanları arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir ( $r > 0.30$ ) (Tablo 9.9). Başka bir ifade ile öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri

GRAFİK 9.2

## Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Performansları



yükseldikçe dört temel alana yönelik başarıları yükselmektedir. Benzer şekilde TIMSS 2015 verileri sosyoekonomik düzeyi daha yüksek ailelerden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardaki öğrencilerin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin olduğu okullardaki öğrencilere göre daha yüksek matematik ve fen bilimleri performansı sergilediğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında TIMSS 2015 sonuçları ile ABİDE uygulamasından elde edilen sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

iii. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ile öğrenci performansı arasındaki ilişki incelendiğinde, evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencilerin dört temel alana ilişkin performanslarının önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir (Grafik 9.3). Örneğin, evlerinde 81 ve üzeri kitap olan öğrencilerin Türkçe testi puan ortalaması 547,2 iken evlerinde 0-5 arasında kitap olan öğrencilerin Türkçe testi puan ortalamaları 446,2 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde TIMSS 2015 bulguları evdeki kaynak sayısının öğrenmeyi destekleyen bir değişken olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

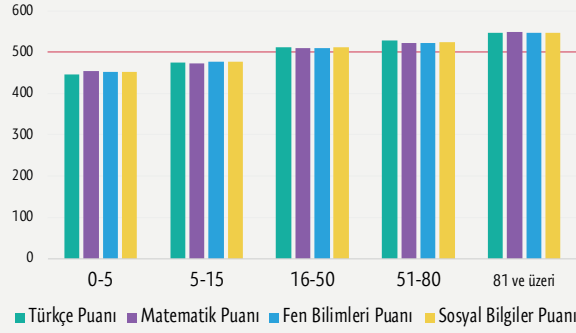
TABLO 9.9

## Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Test Puanları Arasındaki Korelasyon

	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler
Sosyoekonomik düzeyin performans ile korelasyonu(r)	0,370	0,372	0,362	0,356

GRAFİK 9.3

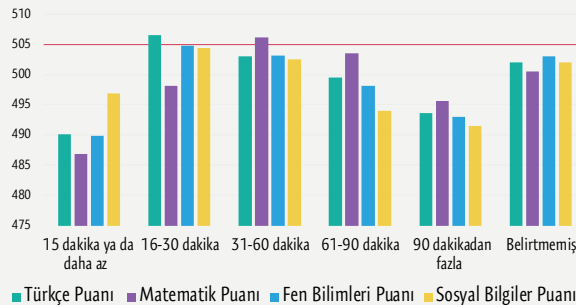
## Evdeki Kitap Sayısına Göre Testlere Ait Performans Puanları



iv. Öğrencilerin ödev yapmak için harcadıkları süre ile öğrenci performansı arasındaki ilişki, Türkçe, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında verilen ödevleri yapmak için “16-30 dakika” harcayan öğrencilerin en yüksek performansa sahip olduğunu; matematik alanında ise “31-60 dakika” süresiyle ödev yapan öğrencilerin performansının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Grafik 9.4). Dolayısı ile öğrencilerin ödev yapmak için uzun süreler harcamaları, dört alana ait performanslarında tutarlı ve anlamlı bir değişime yol açmamaktadır.

GRAFİK 9.4

## Ödev Yapmak İçin Harcanan Süreye Göre Performans Puanları



v. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılımlarının derslerdeki performanslarıyla ilişkisi incelendiğinde, her iki dönemde kursa katılan öğrencilerin performanslarının kursa bir dönem katılan ya da hiç katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 9.10). 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler testi puanlarının bu derslerin kurslarına katılma durumlarına göre büyük ölçüde farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, matematik alanında her iki dönem de kursa katılan öğrenciler hiç kursa katılmayan öğrencilerden yaklaşık 20 puan daha yüksek performans gösterirken, bu fark fen bilimleri dersinde 28 puana kadar çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, her iki dönem kurslara katılan öğrenci oranlarının kursa katılmayan ya da yalnızca bir dönem katılan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, öğrencilerin %44,2’si Türkçe alanında, %44,9’u matematik alanında, %44,5’i fen bilimleri alanında %43,1’i ise sosyal bilgiler alanında her iki dönem de kursa katıldığını belirtmiştir.

vi. Son olarak, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumları ile dört temel alandaki performansları arasındaki ilişki incelenmiş, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılıklarının arttığı belirlenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumları ile bütün derslerdeki başarıları arasında düşük pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ( $r < 0.30$ ). Buna karşın TIMSS 2015 bulguları öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklığı arttıkça, performanslarının düşme eğiliminde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bunlara ek olarak, tüm alanlar için öğrencilerin okula yönelik tutumu, derse verilen değer ve aile ilgisi gibi öğrenci özellikleri ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusu iken, ailelerin başarı konusunda öğrenciye baskı yapmasının öğrenci başarısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

TABLO 9.10

## Destekleme ve Yetiştirme Kursuna Katılım Durumuna Göre Performans Puanları

Destekleme ve yetiştirme kursuna katılım durumu	Türkçe		Matematik		Fen Bilimleri		Sosyal Bilgiler	
	%	Puan	%	Puan	%	Puan	%	Puan
Katılmadım	36,8	488,40	34,9	491,33	35,7	488,13	37,6	498,4
Yalnızca 1. dönem katıldım	11,9	488,26	12,5	483,63	11,9	482,02	11,7	483,79
Yalnızca 2. dönem katıldım	7,1	494,21	7,7	488,02	7,8	488,70	7,6	487,68
Her iki dönem de katıldım	44,2	514,17	44,9	511,47	44,5	516,56	43,1	516,98

## c. Öğretmen Özelliklerinin Performansla İlişkisi

Öğrenci özelliklerinin yanı sıra, araştırma raporunda öğretmen özelliklerinin öğrenci performansına etkisine ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur. Bu kapsamda, *öğretmenin eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumu* gibi pek çok konuda veri toplanarak öğrencilerin performansları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu özelliklerden öne çıkan bazıları şöyledir:

i. *Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiye* dair veriler Tablo 9.11'de yer almaktadır. Bu veriler incelendiğinde öğretmenlerin kıdemi ve belli bir okuldaki çalışma süreleri arttıkça öğrencilerin dört temel alana ait testlerden elde ettikleri puanların da artma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır ( $0,001 < r < 0,3$ ). Ancak TIMSS 2015'e katılan tüm ülkeler ortalamasında öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansı öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık göstermezken, Türkiye'de öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmaktadır.

TABLO 9.11

## Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi ile Öğrencilerin Performansları Arası İlişki

	Türkçe Puanı	Matematik Puanı	Fen Bilimleri Puanı	Sosyal Bilgiler Puanı
Öğretmenlerin genel çalışma süresinin performans ile korelasyonu (r)	0,23	0,30	0,25	0,23
Öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süresinin performans ile korelasyonu (r)	0,13	0,20	0,18	0,14

ii. *Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının öğrenme çıktıları ile ilişkisini* ortaya koyan bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma sıklıkları arttıkça öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerindeki başarılarının arttığını göstermektedir. Türkiye'de 8. sınıfta Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri alanında (genel alan, eğitim ve öğretim, bilişim teknolojilerin derslerde kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme



ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi, idarecilik) son bir yılda çeşitli mesleki eğitim etkinliklerine katılmış öğretmenlerin bulunduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin testlere göre başarı puanlarının az da olsa artma eğilimde olduğu görülmüştür.

iii. Ayrıca, araştırma bulguları öğretmenlerin *akademik eğitim düzeylerinden çok, mesleki kıdemleri ve okuldaki çalışma sürelerinin öğrenci performansına katkısının* daha olumlu olduğunu göstermektedir.

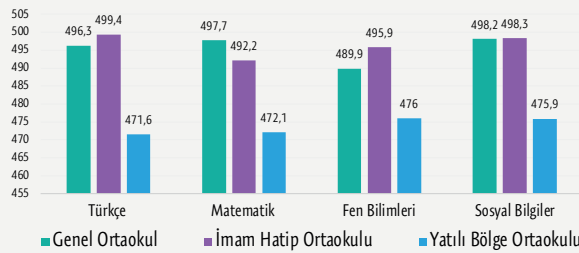
#### d. Okul Özelliklerinin Performansla İlişkisi

ABİDE projesinin son ayağında okul özelliklerinin öğrenci performansına etkisine ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur. Bu kapsamda, raporun öne çıkan bulgularından *öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğrenci ve öğrenci kaynaklı olmayan sorunların öğrenci performansı ile ilişkisi* incelenmiştir.

i. Okul türüne göre dersler bazında ortalama test puanları Grafik 9.5'te yer almaktadır. *Okul türüne göre öğrenci performansları* incelendiğinde dört derste de yatılı bölge okullarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

GRAFİK 9.5

#### Okul Türüne Göre Ortalama Test Puanları



ii. Araştırmanın *sınıf mevcudunun öğrenci performansı ile ilişkisi* üzerine ortaya koyduğu sonuçlara göre, 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik alanlarında sınıf mevcudu 25-30 arasında değişen okullarda, fen ve sosyal bilgiler alanlarında ise sınıf mevcudu 25'ten az olan okullardaki ortalama puanları diğerlerinden daha yüksektir. Dört temel alana ait istatistikler sınıf mevcudu 41 ve daha fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının sınıf mevcudu görece daha az olan okullardaki öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin, sınıf mevcudu 25-30 arası değişen okullarda öğrenim gören öğrencilerin matematik ortalama puanları 497,1 iken, 41 ve daha fazla öğrencinin öğrenim gördüğü okullarda 491,2'ye kadar düşmektedir. Benzer şekilde, sınıf mevcudu 25'ten az olan okullardaki öğrencilerin fen bilgisi ortalama puanları 497,1 iken, 41 ve daha fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin fen bilgisi ortalamaları 488,5'e düşmektedir.

iii. Buna ek olarak araştırmada *öğrenci kaynaklı olan ve olmayan sorunlar* azaldıkça öğrencilerin tüm derslere ait başarı puanlarının arttığı bulgusuna yer verilmiştir. Öğrenci kaynaklı olmayan sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlara göre öğrenci başarısı üzerinde daha olumsuz etkiye sahiptir. Son olarak elde edilen bulgular okul ortalamalarının yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci başarılarına yönelik gelişmelerin izlenmesi amacıyla, belirli öğrenme düzeylerini ölçüt alarak öğrencileri üst düzey düşünme becerileri bakımından değerlendirmeyi hedefleyen ABİDE projesinin 2016 yılında gerçekleştirilen ilk uygulamasına ilişkin sonuçlar Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından raporlaştırılarak Aralık 2017'de yayımlanmıştır. PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelere alternatif olarak öğrenme çıktılarına merkezi bir izleme değerlendirme çalışması ile mercek tutmayı hedefleyen çalışmanın ortaya çıkış amacı olumlu değerlendirilmektedir.

ABİDE araştırmasından elde edilen bulgular incelendiğinde, sonuçların genel olarak Türkiye'nin katıldığı uluslararası değerlendirme sonuçları ile benzerlik taşıdığı görülmektedir. TIMSS ve PISA ölçümleri Türkiye'de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin önemli bir kısmının temel becerilerden yoksun olduğunu göstermektedir. PISA 2015 sonuçları, öğrencilerimizin matematikte %51,4'ünün fende %44,5'inin okumada ise %40'ının temel becerilerden yoksun olduğunu ortaya koymuştur. TIMSS 2015 sonuçları ise 8.sınıftaki öğrencilerin %30'unun matematikte, %18'inin ise fende en alt düzeyde yer aldığını göstermektedir. ABİDE uygulaması sonuçları ise 8. sınıf öğrencilerinin matematik alanında %26,4'ünün fen alanında ise %17,9'unun en düşük düzeyde becerilere sahip olduğuna işaret etmektedir.



Ulusal ve uluslararası değerlendirmeler Türkiye'de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin önemli bir kısmının pek çok temel bilgi ve yeterlilikten yoksun olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü üzere benzer amaçlar taşıyan testlerin adı değişse de sonuçlar değişmemekte, gerek ulusal gerekse uluslararası değerlendirmeler Türkiye'de öğrencilerin önemli bir kısmının pek çok temel bilgi ve yeterlilikten yoksun olduğunu göstermektedir. Özellikle fen ve matematik alanlarında temel düzey altında olan öğrenci oranlarının çokluğu göz önünde bulundurulduğunda grafik ve tabloları okuma, yorumlama, dört işlem yapma, basit olay ve olguları tanımlama gibi temel becerilerden yoksun olan öğrencilerin eğitimin daha üst kademelerindeki hedeflere ulaşması mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin fen bilimleri ve matematik alanlarındaki bu öğrenme eksikliklerine neden olabilecek sınıf içi etkileşim ve süreçlerin ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesi öğrenci performanslarını iyileştirmek adına atılacak somut adımların başında gelmektedir.

Raporun öne çıkan bulgularından biri de evdeki kitap sayısına ilişkindir. Türkiye'de öğrencilerin evdeki kitap sayısı arttıkça Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarındaki performanslarında gözle görülür bir iyileşme kaydedilmektedir. Bu bulgular TIMSS 2015 sonuçları ile paralellik göstermekle birlikte, aynı zamanda evdeki öğrenme kaynakları yetersiz olan öğrencilerin bu dezavantajlarının giderilmesine yönelik politikaların zorunluluğuna işaret etmektedir. Bunu ortadan kaldırmanın yolu temelde sosyal ve ekonomik refahın toplumda eşit biçimde dağılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ile mümkün olabilecektir. Ancak toplumsal refahın dağılımında iyileşme sağlanması daha uzun vadeli ve geniş kapsamlı politik değişiklikler gerektirmektedir. Kısa ve orta vadede öğrencilerin ailelerden kaynaklanan dezavantajlarının telafisi için öğrencilerin gelişim ve öğrenmesini destekleyici önlemler alınabilir.

Bir diğer bulguya göre, sosyoekonomik düzeyi daha yüksek ailelerden gelen öğrenciler dezavantajlı öğrencilere göre dört alanda da daha yüksek performans göstermektedir. Bu

durum, dezavantajlı öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki öğrenme açığının kapatılabilmesi için okul öncesi eğitime erişim ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi gibi müdahale alanlarını önceleyen politikalara ihtiyaç olduğunun bir göstergesidir.

Araştırmada bir diğer dikkat çeken bulgu, destekleme ve yetiştirme kurslarına her iki dönem devam eden öğrencilerin tüm alanlardaki başarı puanlarının, kurslara devam etmeyen ya da bir dönem devam edenlerden daha yüksek olduğudur. Ayrıca, tüm alanlarda kursa katılan öğrenci oranları kursa gitmeyen öğrenci oranlarından önemli ölçüde yüksektir. Bu duruma ilişkin, 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin önemli bir kısmının okul derslerini takviye dersler ile tamamlama ihtiyacı duyduğu söylenebilir. Telafi programlarının uygulanması öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için bir alternatif olmakla birlikte, destekleme ve yetiştirme programları öğrenme eksikliklerine odaklanmanın ötesinde sınavlara hazırlık mekanizmalarına dönüşmüş durumdadır. Bu konuda, öğrenci eksikliklerini öğrenci ve sınıf düzeyinde tespit ederek, bunlara yönelik ilave çalışmalar yapılması için merkezi telafi programları oluşturularak bunlara yönelik kaynak sağlanması önerisi değerlendirilebilir.

ABİDE çalışmasının ortaya koyduğu bulgular ışığında, üzerinde durulması gereken bir diğer nokta öğretmenlerin mesleki kıdemi ve aynı okulda çalışma sürelerinin artmasıyla öğrenci performanslarının daha yüksek olmasıdır. Ancak TIMSS'e katılan diğer ülkelerde öğrencilerin performansı öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık göstermezken, Türkiye'deki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun temel nedeni olarak, Türkiye'de atama ve yer değiştirme sisteminin işleyişi dolayısı ile kıdemli öğretmenlerin öğrenci ve veliler tarafından daha çok tercih edilen okullarda görev almaları gösterilebilir. Dolayısı ile öğretmen kıdeminin öğrenci başarısını artırdığı

yönünde doğrudan bir çıkarımda bulunmak doğru olmayacaktır.

Öte yandan, TEDMEM tarafından yayımlanan 2016 Eğitim Değerlendirme Raporunda ABİDE projesi kapsamında yayımlanan örnek soruların, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmekten uzak olduğu ve bunun projenin amacıyla örtüşmediği yönündeki endişeler belirtilmiştir. Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler alanlarına ait yeni soru örneklerinin yer aldığı sonuç raporundaki örnek sorular projenin ilk aşamasında yayımlanan sorularla karşılaştırıldığında akıl yürütme ve yorumlamayı gerektirecek niteliktedir. Ancak soru metninde yer alan ifadenin aynı biçimde yazılması ile doğru yanıtın bulunduğu soruların mevcudiyetini koruduğu görülmektedir (Örneğin; Türkçe alanı "İstanbul Değişiyor" sorusu, Şekil 9.1).

### ŞEKİL 9.1

#### ABİDE Uygulaması Türkçe Örnek Soru

**İSTANBUL DEĞİŞİYOR**

İstanbul'da beklenmedik bir şekilde nüfus artması; gecekonduların çoğalmasına, altyapının kurulmasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Kentlerin dokusunda ise önemli değişimler görülmektedir.

İstanbul'un eski semtleri olan Beyoğlu, Sirkeci, Eminönü ve Beyazıt'ta ara sokaklarda taş veya ahşap binalar, birbirini kesen dar sokaklar ve caddeler yer almaktadır. Bakırköy, Caddestaban, Etiler, Nişantaşı, Levent gibi yeni semtlerde çoğu kez doğrusal uzanış gösteren ve birbirini dik kesen caddeler ve sokaklar vardır. Ataköy, Bahçeşehir gibi planlı olarak kurulan semtlerde ise daha düzenli caddeler yer almakta, çok katlı binalar yapılmaktadır.

7 - 9. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.

7. Nüfusun olağan dışı artması beraberinde hangi sorunları getirmektedir? Yazınız.

Son olarak, ABİDE uygulamasının sonuçları, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesinin yanı sıra öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretmen yeterlilikleri, okul yönetimin niteliği gibi öğrenmeye ilişkin ek faktörler hakkında bilgi sağlamak amacıyla kullanıldığı durumda, bu proje öğrenmenin geliştirilmesine etkide bulunabilecek faktörler hakkında sistematik bir veri akışı sağlayarak eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayacak bir girişim olarak değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi. (2016). <http://abide.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Çağırın, S. (2017, 7 Ocak). 2017 YGS ve LYS'de neler değişti? <http://www.milliyet.com.tr/2017-ygs-ve-lys-de-neler-degisti-/psikolojik-danisman--pedagog-sinan-cagiran/egitim/yazardetay/07.01.2017/2374555/default.htm> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Bakan Yılmaz AA editör masasında ortaöğretime geçişte yeni uygulamayı açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-aa-editor-masasinda-ortaogretime-geciste-yeni-uygulamayi-acikladi/haber/14882/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Doğru tercih için 81 ilde 9 bin 918 komisyon kuruldu. <http://www.meb.gov.tr/dogru-tercih-icin-81-ilde-9-bin-918-komisyon-kuruldu/haber/13996/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Ortaöğretim kurumlarına geçiş uygulaması tercih ve yerleştirme e-kılavuzu 2017. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). Ortaöğretim kurumlarına geçiş uygulaması sorularla tercih ve yerleştirme süreci. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/04172022\\_2017-SORULARLA-TERCIH-VE-YERLEYTYRME-SYRECY.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/04172022_2017-SORULARLA-TERCIH-VE-YERLEYTYRME-SYRECY.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Tercih danışmanlığı komisyonları kılavuzu. [http://kocasinanram.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/38/15/169918/dosyalar/2017\\_04/27145149\\_Tercih\\_DnY\\_KYlavuzu.pdf](http://kocasinanram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/169918/dosyalar/2017_04/27145149_Tercih_DnY_KYlavuzu.pdf) adresinden erişildi.
- ÖDSGM. (2017). 2016-2017 eğitim öğretim yılı II. dönem merkezi ortak sınavı test ve madde istatistikleri. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/12171001\\_2017\\_2.doYnem\\_Merkezi\\_Ortak\\_SYnavY\\_genel\\_bilgiler\\_raporu\\_12.06.2017.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12171001_2017_2.doYnem_Merkezi_Ortak_SYnavY_genel_bilgiler_raporu_12.06.2017.pdf) adresinden erişildi.
- ÖDSGM. (2017). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. 8.sınıflar Raporu. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/30114819\\_iY-web-v6.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf) adresinden erişildi.
- ÖDSGM. (2017). İzleme ve Değerlendirme Raporu-2016. [http://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/23161120\\_2016\\_izleme\\_degYerlendirme\\_raporu.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161120_2016_izleme_degYerlendirme_raporu.pdf) adresinden erişildi.
- ÖDSGM. (2017).TEOG puan hesaplama robotu. <http://odsgm.meb.gov.tr/arge/sorgulama.aspx> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2015). 2015-LYS sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/LYS/2015LYSSAYISALBILGILER30062015.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2015). 2015-YGS sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/YGS/2015-YGSSAYISALBILGILER19032015.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2016). 2016-LYS sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/LYSSayisalBilgiler19072016.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2016). 2016-YGS sayısal bilgiler. [http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/YGS/2016\\_YGS\\_Sayisal\\_Bilgiler.pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/YGS/2016_YGS_Sayisal_Bilgiler.pdf) adresinden erişildi.

- ÖSYM. (2017). 2017-LYS sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/osys/LYS/SayisalBilgiler11072017.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2017). 2017-ÖSYS Değişiklikler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/OSYSdegisiklikler03012017.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2017). 2017-Yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/YSay%C4%B1sal%20Bilgiler15082017.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2017). 2017-YGS sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf> adresinden erişildi.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- TEDMEM. (2015). 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2017). "Ortaöğretime geçiş" yerine ortaöğretimi yeniden düşünmek. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2017). Sınavlar eğitim-öğretime mi, eğitim-öğretim sınavlara mı uyum sağlayacak? Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2017). Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Ülkar, E. ve Öndeş Ö. (2017, 9 Ağustos). Rekor boş kontenjanda 3 neden <http://www.hurriyet.com.tr/rekor-bos-kontenjanda-3-neden-40545446> adresinden erişildi.
- Youtube. (2016). 2016-2017 Öğretim Yılı Ortak Sınav (TEOG) Süreçleri Tanıtım Videosu. <https://www.youtube.com/watch?v=PzyQPvzDczs> adresinden erişildi.
- YÖK. (2017). 2017 LYS: Tercihler Kalite ve İstihdam Odaklı. [http://yok.gov.tr/documents/10279/35516479/YOK\\_2017\\_Lys\\_Yerlestirme\\_Analizi.pdf](http://yok.gov.tr/documents/10279/35516479/YOK_2017_Lys_Yerlestirme_Analizi.pdf) adresinden erişildi.
- YÖK. (2017). YÖK'ten kesin kayıtlara ilişkin değerlendirme ve analiz. [http://yok.gov.tr/documents/10279/31137395/YOK\\_ten\\_Kesin\\_Kayıtlara\\_Iliskin\\_Degerlendirme\\_ve\\_Analiz.pdf](http://yok.gov.tr/documents/10279/31137395/YOK_ten_Kesin_Kayıtlara_Iliskin_Degerlendirme_ve_Analiz.pdf) adresinden erişildi.
- YÖK. (2017). Yükseköğretim kurumları sınavı ile ilgili sıkça sorulan sorular ve cevapları. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yks-sss-ve-cevaplari-ile-puan-turleri> adresinden erişildi.
- YÖK. (2017). Yükseköğretim Program Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr> adresinden erişildi.





## BÖLÜM 10

---

# Özel Öğretim

Müge Bakiöğlü



tedmem



## I. ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ'NDE YAPILAN DÜZENLEMELER

### 2017'de Ne Oldu?

#### a. Bilim Grupları, Öğrenci Etüt Merkezleri, Sosyal Etkinlik Merkezleri

2014 yılında 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile başlayan sürecin sonunda dersaneler kapatılmış ve öğrencilerin destek eğitim taleplerini karşılamak üzere “özel öğretim kursları” yapılandırılmıştır. Söz konusu tarih itibarıyla ilgili kursların hem işleyiş esaslarını, hem de kurslara ilişkin teknik düzenlemeleri ilgilendiren 13 yönetmelik değişikliği gerçekleştirilmiştir. Bunların bir bölümü özel öğretim kurslarının sağlayabileceği eğitimin nitelik ve kapsamıyla ilgiliyken, bir bölümü de eğitim kadrosu, altyapısal kriterler, hukuki izinler ve uygunlukla ilgili olmuştur (bkz. TEDMEM 2014/2015/2016 Eğitim Değerlendirme Raporu, Bölüm 10: Özel Öğretim).

Dersanelerin kapatılmasının ardından bir çözüm formülü olarak sunulan özel öğretim kurslarının üç bilim grubunda eğitim vermesi bu süreçte kararlaştırılmış, ancak Danıştay 8. Dairesinin kararı bozmasıyla 12 Nisan 2016 tarihli Yönetmelik düzenlemesi yapılarak bu sayı beşe çıkarılmıştır. Takip eden 5 Ağustos 2016 tarihli değişiklikte ise bilim grubu sayısı tekrar düzenlenmiş ve bire düşürülmüştür. Söz konusu değişiklik, 676 Sayılı KHK ile 29 Ekim 2016 tarihinde düzenlenmiştir. Akabinde ise “özel öğretim kursları”, “çeşitli kurslar” tanımlaması kapsamında çıkarılarak ayrı bir tanımlama altına alınmıştır. Yine bu düzenleme kapsamında, kurumların dönüşümü için belirtilen son tarih 1 Temmuz 2018'den 1 Ağustos 2017'ye çekilmiştir. Geçici Madde 14 doğrultusunda yapılan Yönetmelik değişiklikleri; kurumların ilgili izin, bina

ve eğer var ise laboratuvarlara ilişkin koşul ve standartlarını en geç 4 Ağustos 2017 tarihine kadar tamamlamaları ve bir bilim grubuyla eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmek üzere başvuruda bulunmaları koşullarını getirmiştir.

Dershanelerin dönüşümünün ardından yaşanan süreçte izinsiz eğitim öğretim faaliyetleri yürüten kurumların varlığı kamuoyuna yansımış ve Bakanlık konuyla ilgili yönetmelik değişikliklerinde cezai yaptırımları tanımlamıştı. Buna paralel olarak izinsiz eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili Genelge (2017/4) Ocak ayında yayımlanmış; resmi, özel ya da gönüllü her türlü eğitim öğretim faaliyetinin Bakanlığın izin ve denetimine tabi olduğu tekrar vurgulanmıştır. Bu kapsamda eğitim merkezi, eğitim danışmanlığı, kariyer rehberliği, eğitim koçluğu, ödev merkezi, eğitim rehberliği gibi adlar altında her türlü izinsiz eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştiren kurumlara yönelik olarak, mevzuatta öngörülen çerçevede işlem başlatılacağı ifade edilmiştir.



### 2017 yılında 687 Sayılı KHK ile etüt eğitim merkezleri kapatıldı.

Bu düzenlemeleri takiben 9 Şubat 2017 tarihli ve 687 Sayılı KHK kapsamında öğrenci etüt eğitim merkezlerinin kapatılması kararı alınmış, mevzuattaki bu kurumlara ilişkin tanım ve düzenlemeler kaldırılmıştır. Öğrenci etüt eğitim merkezlerinin faaliyetleri 1 Temmuz 2017 itibarıyla sona erdirilirken, mevzuat kapsamında olan kurumlara dönüşmek üzere başvuruda bulunan ve ilgili şartları yerine getiren kurumlar için son faaliyet tarihi 29 Temmuz 2017 olarak belirlenmiştir. Öğrenci etüt merkezlerinin ilk ve ortaokul öğrencilerinin kayıt olabildiği; eğitim öğretim kapsamı öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ilgileri doğrultusunda belirlenen ve haftalık eğitimlerinin en az yüzde ellisinin sosyal, kültürel, sanatsal veya sportif alanlarda yürütüldüğü



kurumlar olarak faaliyet göstermesi hedeflenmişti. Ancak dersane işlevi gördükleri gerekçesiyle, bu kurumların kapatılması kararı alınmıştır.

Aynı KHK kapsamında “sosyal etkinlik merkezleri” açılabilmesi için mevzuatta tanımlama yapılmış ve 8 Haziran 2017 tarihinde *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği* yürürlüğe girmiştir. Tanımlamaya göre sosyal etkinlik merkezleri; “*İl millî eğitim müdürlükleri ile belediyeler arasında yapılan ve Bakanlıkça onaylanan ortak işbirliği protokolleri çerçevesinde, Bakanlığın verdiği işyeri açma ve çalışma ruhsatı ile belediyelerce açılan ve işletilen, ilköğretim ve/veya ortaöğretim öğrencilerinin ödev ve projelerine ilişkin araştırmalar yaptığı, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yürütüldüğü*” özel öğretim kurumlarıdır. Bu merkezlerin çalışma koşul ve kapsamı 20 Haziran 2017 tarihli Yönetmelik değişikliği ile düzenlenmiştir. Sosyal etkinlik merkezleri, tamamı belediyeye ait veya en az protokol süresi kadar kiralanmış binalarda açılacaktır. Yönetim birimleri, kütüphane/z-kütüphane, ödev ve proje araştırma odaları, sanat atölyeleri ve sosyal kültürel faaliyetlerin yapılacağı odaların bulunduğu bina/binalar ile sportif faaliyetlerin gerçekleştirileceği tesislerden oluşacaktır. Bu düzenlemelere göre etkinlik merkezlerinde kurucu temsilcinin yükseköğrenim mezunu olması şartı bulunmaktadır. Faaliyetleri yürütmek üzere kurum müdürü; kurumda uygulanan sanatsal ve sportif faaliyetler için öğretmen, uzman öğretici veya usta öğretici; kurumda kütüphane ile ödev ve proje araştırma salonlarında görevli lisans mezunu personel; sosyal etkinlik merkezinin belediye mücavir alanı içindeki farklı binalarındaki faaliyetleri yürütmek üzere bir sorumlu eğitim personeli veya müdür yardımcısı ile isteğe bağlı olarak diğer personel görevlendirilecektir.



Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler yürütecek olan sosyal etkinlik merkezlerinin kurulması için yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Sosyal etkinlik merkezlerinde 24 öğrenciye kadar bir grup oluşturulabilecek ve her grup için bir grup sorumlusu eğitim personeli görevlendirilecektir. Söz konusu merkezlerin faaliyet süresi, 15 dakikası faaliyet hazırlığı, 45 dakikası öğrenci faaliyeti olmak üzere 60 dakikadır. Faaliyetler 07.00 ile 19.00 saatleri arasında olmakla birlikte, 1 Haziran-1 Ekim tarihleri arasında 21.00'e kadar devam edebilecektir. Bir faaliyet döneminde kesintisiz iki ay devam etmeyen öğrencilerin o faaliyet dönemi için kayıtları kayıtlı olduğu merkezden silinecektir. Eğitim personelinin çalışma süresi ise haftalık azami 40 saattir ve bu süreden az görevlendirilen personele 40 saati tamamlamak üzere ders saati ücreti karşılığı görev verilebilecektir. Sosyal etkinlik merkezleri, yıllık veya dönemlik çalışma takvimlerini ve haftalık çalışma saatlerini gösteren çizelgelerini, bağlı oldukları millî eğitim müdürlüklerine gönderecektir. İşbirliği protokolleri çerçevesinde örgün eğitim programlarına destek mahiyetinde açılan ücretsiz kurslar ile sosyal etkinlik merkezleri, girişleri bağımsız olmak kaydıyla aynı binalarda veya aynı binanın farklı bloklarında/katlarında faaliyet gösterebilecektir. Ad vermeye ilişkin düzenleme kapsamında ise sosyal etkinlik merkezinin adında ilgili belediyenin isminin; tabela, reklam, ilan ve her türlü iş ve işlemlerinde ise Bakanlık logosuyla birlikte ilgili belediyenin isim ve logosunun yer alması kararlaştırılmıştır.

Sosyal etkinlik merkezlerinin gerçek veya tüzel kişilere satılması, devredilmesi ve işletme hakkının verilmesi mümkün olmayacaktır. Sosyal etkinlik



için ücretlendirme yapılmaması esas olsa da, yıllık etkinlik giderlerine katkı sağlamak amacıyla aylık brüt asgari ücretin ¼ ünü geçmeyecek miktarda katkı ücreti alınabilmesine izin verilmiştir.

## b. Özel Öğretim Kurumlarını İlgilendiren Düzenlemeler

13 Ocak 2017 ve 20 Haziran 2017 tarihli *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde özel öğretim kurumlarını ilgilendiren bazı temel değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu değişikliklerin bir bölümü kurum açmaya ilişkin esasları, bir bölümü de kurum standartları ile faaliyet ve izin süreçlerini düzenlemektedir. Öne çıkan düzenlemeler bu başlık altında özetlenmiştir.



Özel öğretim kursu açabilmek için kurucunun/kurucu temsilcisinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olduğuna veya öğretmen/uzman öğretici olarak atanabileceğine ilişkin belge sunması gerekecektir.

Özel öğretim kurslarının açılışında tüzel kişilerin ve ortakların teslim etmesi gereken belgelerde değişiklikler yapılmıştır. Özel öğretim kursu açabilmek için kurucuların sahip olması gereken özellik ya da karşılanması gereken ön koşullar da bu kapsamda belirlenmiştir. Artık özel öğretim kursu açacaklarda kurucu gerçek kişi ise kurucunun, kurucu tüzel kişi ise kurucu temsilcisinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olduğuna veya öğretmen/uzman öğretici olarak atanabileceğine ilişkin belge sunması gerekmektedir. Ayrıca *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'na uygun olarak kurum açma izni ile iş yeri açma ve çalışma ruhsatı düzenlenmeyen yerlere valilikçe uygulanan para cezasının tahsili ve

kapatma işlemlerinin takibi için Maliye Bakanlığına bildirimde bulunulması zorunlu kılınmıştır. Kurum açma süreçlerinde kurumun yerine, bina standartlarına ve ilgili diğer konulardaki inceleme ve uygun bulma işlemlerinde görevli olan maarif müfettişi ve şube müdürü sayılarına da yeni düzenlemeler getirilmiştir.

2014 yılında yapılan değişikliklerde özel öğretim kurumlarının isimlendirme kriterleri düzenlenmişti. İlgili kurumlara Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda kurumun amacına, eğitim programına ve düzeyine uygun, belli bir anlam taşıyan, azınlık, yabancı ve milletlerarası okullar hariç Türkçe ad verilmesi kararlaştırılmış; ülke, millet, yabancı kurum ve kuruluş adlarının verilmesi ise yasaklanmıştı. Yeni düzenleme ile kıta isimlerinin de kullanılması yasaklanmış oldu. Okulların kurum açma izni ile iş yeri açma ve çalışma ruhsatlarında, ayrıca reklam ve ilanlarında "kolej" ibaresinin kullanılmasına izin verildi. Öte yandan; kurumların adında "üniversite" ifadesi ile çeşitli kursların adında kurs grubu program adları ve bilim grubu program adlarının kullanılması da bu düzenlemeyle yasaklandı. Ancak üniversite kurucusu vakıflar ile üniversiteleri desteklemek ve geliştirmek amacıyla kurulan vakıfların kurucusu olduğu kurumların adında, vakfın isminde geçen "üniversite" kelimesi vakfın adıyla birlikte yer alabilecektir.

Yönetmelik değişikliklerinde aynı zamanda milletlerarası özel öğretim kurumları, yabancı okullar ve azınlık okulları dışında, yabancı uyruklu ortağı bulunan kurumlar için de düzenleme yapılmıştır. İster tüzel ister gerçek kişi olsun, yabancı uyruklu ortakların inceleme/soruşturma/denetleme sonucunda tespit edilmesi halinde idari para cezasının verilmesi öngörülmüştür. Böyle bir durumda ortaklığın 30 iş günü içinde sonlandırılmasına, aksi takdirde kurum açma izni ile iş yeri açma ve çalışma ruhsatının iptal edilmesine karar verilmiştir.

Yönetmelik'teki “*Öğretim programları, ders çizelgeleri ve başarının değerlendirilmesi*” başlığı altında yapılan bir diğer değişiklik, kurumların programlarının güncellenmesine ilişkindir. Buna göre çeşitli kurslar, hizmet içi eğitim merkezleri, uzaktan öğretim kursları, özel ulaştırma hizmetleri mesleki eğitim ve geliştirme kursları ile özel motorlu taşıt sürücülere kursları için geliştirilen ve onaylanan programlar yedi yıl süre ile geçerli olacaktır. Programlar altıncı yılın sonunda ve en geç bir yıl içinde değerlendirilerek geliştirilecek ve tekrar onaya sunulacaktır. Yenilenmeyen programların ise iptal edilmesi, iptal edilen ve başka programı bulunmayan kurumların iki ay içinde program ilavesi yapması şartı bulunmaktadır.



### Çeşitli özel öğretim kurs, kurum ve merkezlerin öğretim programları yedi yıl süre ile geçerli olacaktır.

Burs verilme şartları ve oranı kapsamında geçtiğimiz sene kurumlar belirli aylarda sınav düzenleyebilmekte, ilgili sınav ve duyurular da valilik izni ile yapılabilmekteydi. 2017 yılındaki Yönetmelik değişiklikleriyle ilan ve duyurular için yeni düzenlemeler ve bazı kısıtlamalar getirilmiştir. Düzenlemeler doğrultusunda artık kurumlar reklam ve ilanlarında öğrenci resimleri ve isimleri ile öğrenci başarı durum bilgilerini kullanamayacaktır. Aynı şekilde özel öğretim kurumları reklamlarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin resimleri ile öğrenim çağlarına yönelik modellenmiş resimler de kullanılamayacaktır.

Yönetmelikte eğitim ve öğretim faaliyetlerine kurucu isteğiyle ara verilmesine dair bir de başlık açılmıştır. Burada gerçekleştirilen düzenlemelere göre kurumda öğrenci/kursiyerlerin bulunmaması, personel görevlendirilmesi dışında kurum açma

şartlarını koruması ve kurum açma izni veren makamca mazeretin uygun görülmesi kaydıyla, izin verildiği tarihten itibaren okullarda en çok iki, diğer kurumlarda ise en çok bir yıl süreyle eğitim ve öğretim faaliyetine ara verilebilecektir. Faaliyetine tekrar izin verilen ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında öğretim yılı başında, diğer kurumlarda ise takip eden ayın ilk iş günü eğitim ve öğretim faaliyetine başlanacaktır. Verilen süre sonunda öğretime başlamayan kurumun kurum açma izni ile iş yeri açma ve çalışma ruhsatı iptal edilecektir. Azınlık okulları, Bakanlığın izni ile bu maddede belirtilen sürelerle bağlı kalmaksızın eğitim öğretim faaliyetine ara verebilecektir.

Kurum binalarına ilişkin düzenlemeler de yeniden ele alınmıştır. Bu kapsamda okul binalarında ya da bahçesinde birbirine doğrudan geçişi olmayan farklı bölümlerde okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ile en fazla üç ortaöğretim okulu açılabilir. Ayrıca en fazla iki ortaöğretim okulunun birlikte açılabilmesi için gereken şartlar da belirlenmiştir. Standartlara uygun ölçülerde bahçesi bulunmayan okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul veya Anadolu lisesinden sadece biri en az 250 m<sup>2</sup> bahçesi bulunan müstakil binalarda açılabilir. Dönüşüm programındaki kurumların ise 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonuna kadar devam edecek olan okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve temel lise türünden sadece birini mevcut binalarında veya farklı binalarda açması mümkündür. Binaların engelli erişilebilirliğine ilişkin koşullarını düzenleyen maddesine de ekleme yapılmış ve bir takım muafiyetler getirilmiştir. Bu düzenlemeyle “*binanın zemin katında bölümleri bulunan okullar dışındaki kurumlarda engelli erişilebilirliğinin sağlanması ve engelliler için ders yapılan bölümler ile diğer ihtiyaçlarına ilişkin hizmetlerin bu katta verilmesi hâlinde diğer katlar için engelli erişilebilirlik şartı aranmaz*” istisnası getirilmiştir. Ancak özel öğretim kurslarında lise ve dengi okul öğrencilerine yönelik yürütülen programlar var ise, bina şartlarının ilgili koşulları sağlaması gerektiğine yer verilmiştir.

Yerleşim ve kontenjan değişiklikleri doğrultusunda yerine getirilmesi gerekenler de Yönetmelik kapsamında tanımlanmıştır. Kurum açılacak binanın sağlam ve dayanıklı olduğuna, ayrıca bina ve çevresinin sağlık yönünden uygunluğuna ilişkin kriterler belirlenmiştir. Kurum binalarında güvenlikle ilişkili düzenlemelerin yapılması kararlaştırılmıştır. Buna göre; okullarda, bahçe girişi ve bina kapıları öncelikli olmak üzere, en az on beş gün süreyle görüntü kayıtlarını depolayacak güvenlik kamera sistemi kurulacaktır. Ancak derslik ve ders yapılan bölümler, öğretmenler odası, yönetici ve diğer çalışma/dinlenme odaları, rehberlik odası, kütüphane, spor salonu, yüzme havuzu, tuvalet lavabo, ibadethane ve benzeri birimlerin içini görecektir şekilde güvenlik kameraları yerleştirilemeyecektir.



Özel okullara yapılacak olan nakil ve geçiş başvuruları, artık e-Okul sistemi üzerinden, zamana bağlı kalmaksızın gerçekleştirilebilecektir.

Önemli değişikliklerden bir diğeri, 13 Ocak 2017 tarihli Yönetmelik düzenlemesindeki özel okullara yapılacak olan nakil ve geçiş başvurularının veli talebi doğrultusunda e-Okul sistemi üzerinden, zamana bağlı kalmaksızın gerçekleştirilmesine ilişkindir. 20 Haziran 2017 tarihli Yönetmelik değişikliğinde bu konuda tekrar düzenleme yapılmıştır. Özel okullarda nakil ve geçiş başvurusu, birinci ve ikinci dönemin son üç haftası ile e-Okul sisteminde dönem ve sınıf atlatma süresi hariç olmak üzere, veli tarafından öğrencinin öğrenim gördüğü okul müdürlüğüne dilekçe ile yapılacaktır. Başvuru, öğrencinin nakil şartlarını taşıması hâlinde naklen gidilmek istenilen okul müdürlüğüne e-Okul sistemi üzerinden iletilecektir. Onay veya ret işlemi nakil istenilen okul müdürlüğüne e-Okul sistemi

üzerinden zamana bağlı kalmaksızın yapılacaktır. Özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinin sağlık alanlarına; 9. sınıfta sürekli, 10. sınıfta ise eylül ayı sonuna kadar diğer ortaöğretim kurumlarından nakil ve geçiş yapılabilmesi böylece mümkün kılınmıştır.

Kurumların denetimi, inceleme ve kontrol işlemlerini gerçekleştirmek üzere görevlendirilen kadrolarda da düzenlemelere gidilmiştir. Bu kapsamda görev ve sorumluluklar sadece maarif müfettişleri ile sınırlı tutulmamış, Bakanlık maarif müfettişleri/Bakanlık maarif müfettiş yardımcısı veya il millî eğitim müdürlüğüne görevlendirilen şube müdürlerine kadar genişletilmiştir. “Kurumlarda görevlendirilecek personel” başlığı altında yapılan değişiklikler de, çeşitli kurslar kategorisinde yer alan kurumları ilgilendirmek üzere düzenlenmiştir. Çeşitli kurslar kapsamında kurs programına uygun öğretmen, uzman öğretici veya usta öğreticinin görevlendirilmesi zorunlu tutulmuştur. Özel öğretim kursları için benzer bir tanımlama getirilerek kurum müdürü, ilgili bilim grubu programına uygun öğretmen veya uzman öğretici, müdür yardımcısı ve isteğe bağlı olarak diğer personelin görevlendirilmesi söz konusu olmuştur.

İlgili yönetmelik değişikliklerinin yanı sıra 25 Şubat 2017 tarihinde *Dönüşüm İşlemleri Gerçekleştirilen Dershaneler Lehine İrtifak Hakkı Tesis Edilmesi veya Kiralama Yapılmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik* yayımlanmıştır. Bu Yönetmelik kapsamında özel öğretim kurumuna dönüşen kurumlara verilecek arsa ve bina desteğine ilişkin usul ve esaslarda düzenlemeler yapılmıştır. Yönetmeliğe göre, *Hazine taşınmazları üzerinde 25 yıla kadar irtifak hakkı kurulabilecek ya da mülkiyeti hazineye ait olmakla birlikte Millî Eğitim Bakanlığına tahsisli binaların tamamı veya bir kısmı pazarlık usulü ile 10 yıla kadar kiralanabilecektir.* İhaleye katılmak için kurumlarda aranan başlıca şartlar *dershane kurucularının 1 Eylül 2015'e kadar*

dönüşüm programında yer almış ve bu kapsamda özel okula dönüşüm taahhüdünde bulunmuş olması; dershanenin 6528 sayılı Kanun'un yürürlüğe girdiği 14 Mart 2014 itibarıyla geriye dönük en az üç yıllık sürede aynı gerçek kişi tarafından veya dersane kurucusunun tüzel kişi olması halinde çoğunluk hisse itibarıyla aynı ortaklar tarafından işletiliyor olmasıdır. Bu şartlar doğrultusunda ihalelere girme yeterliliğine sahip olan kurum sayısının bin 534 olduğu açıklanmıştır.

### c. Özel Okullarda Verilen Gerçek Dışı Notlar



Düzenlemelere göre, okullarda yapılan sınavlarda gerçek dışı not verildiği tespit edilirse, brüt asgari ücretin beş katı miktarında para cezası uygulanacaktır.

13 Ocak 2017 tarihli *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* kapsamında yapılan değişikliklerden bir diğeri, özel öğretim kurumlarındaki notlandırmalara ilişkin olarak gerçekleştirilmiştir. Kamuoyuna yansıyan gerçek dışı not verme uygulamaları, bu konuda cezai düzenlemelere olan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Bu çerçevede, okullarda yapılan sınavlarda gerçek dışı not verildiği tespit edilirse, brüt asgari ücretin beş katı miktarında, tekrarı halinde ise bu cezanın beş katı miktarında para cezası uygulamasına karar verilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

### a. Bilim Grupları, Öğrenci Etüt Merkezleri, Sosyal Etkinlik Merkezleri

Özel öğretim kurslarının bilim gruplarının tekrar bire düşürülmesi ve öğrenci etüt merkezlerinin faaliyetlerine 2017 yılında son verilmesi, önemli sayıda kurumun kapatılmasıyla sonuçlandı. Bakanlığın, izinsiz eğitim faaliyeti yürütülmesine ilişkin bir Genelge yayınlarak ilgili kurumlara para cezası, iş yeri açma ve çalışma ruhsatının iptal edilmesi gibi cezaların ve cezai yaptırımların getirileceği hususlarına ilişkin düzenlemeler yapması, mevzuat sınırları dışında faaliyette bulunan kurumların varlık göstermeye devam ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Geçtiğimiz senelerdeki değerlendirme raporlarımızda da vurgulandığı üzere, orta ve uzun vadede özellikle kayıt dışı sektörün oluşumunun engellenmesi için öğrencilerin okul dışında bu tür kurumlara yönelik taleplerini ortadan kaldıracak sistem temelli düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye genelinde izinsiz eğitim faaliyeti yürüten kurumların tespit edilmesine ilişkin valilikler bünyesinde izleme ve koordinasyon komisyonları oluşturulmuş ve çalışmaların yapıldığı bildirilmiştir. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan verilere göre; 2017 Ocak-Temmuz ayları arasında ruhsatsız olarak faaliyet gösteren kurumlara toplam 22 ilde 3 milyon 642 bin 835 TL ceza kesilmiştir. Bu süreçte en çok idari para cezası kesilen İstanbul'da toplam 2 milyon 39 bin 962 TL, Van'da ise 403 bin 110 TL cezai işlem uygulanmıştır. Medyaya yansıyan haberlerde ruhsatı olan ancak ilgili mevzuata aykırı faaliyetler yapan kurumların da tespit edilmesi için çalışmaların yapıldığı, 10 ilde 17 özel öğretim kurumuna 217 bin 740 TL para cezası verildiği ifade edilmiştir.



Yapılması gereken orta ve uzun vadede okulda öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesi yoluyla bu kurumlara yönelik ihtiyacın ortadan kaldırılması ve eğitim öğretim süreçlerinin bu gibi yapıların blokajından kurtarılmasıdır.

2017'nin sonlarında ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarında değişikliğe ve sadeleşmeye gidilmesi tartışılırken bile, dersane ve etüt merkezi gibi kurumları faaliyete geçiren ve öğrencilerin bu kurumları tercih etmesinin altında yatan nedenleri ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılmadığı açıkça görülmektedir. Bu ihtiyacın devam ettiğinin en temel göstergelerinden biri, Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak okullarda faaliyete geçirilen destekleme ve yetiştirme kurslarının mevcudiyetidir. Hatırlanacağı üzere bu kursların başlangıçtaki “öğrencilerin öğretim programlarındaki kazanım eksikliklerini gidermek” amacı yerini daha sonraki söylem ve uygulamalarda sınava hazırlık esasına dayanan “veli ve öğrencilerin okul dışı eğitim alma taleplerini karşılamak” amacına bırakmıştır. Öğrencilerin “sınava hazırlanması, sınav kaygılarının düşürülmesi ve sınav pratiği oluşturulması” için paylaşılan değerlendirme sınavları ise, bu durumun bir diğer göstergesi olmuştur (bkz. TEDMEM 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu: Bölüm II Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar). Oysa yapılması gereken orta ve uzun vadede okulda öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesi yoluyla bu kurumlara yönelik ihtiyacın ortadan kaldırılması ve eğitim öğretim süreçlerinin bu gibi yapıların blokajından kurtarılmasıdır.

1985 yılından beri faaliyette olan ve bugün sayıları 2 bini bulan etüt merkezlerine verilen dönüşüm sürecinde kısa süre içinde karar veya mevzuat değişiklikleri yapılması, sektörün sağlıklı bir dönüşüm süreci gerçekleştirmesinde sorunların oluşmasına neden olmuştur. İlgili kararlar birlikte, bir bilim grubuna geçiş için özel öğretim kurslarına tanınan iki yıllık sürenin daha sonra bire düşürülmesinde de görülebileceği gibi, kurumların başta istihdam ve yatırım planları bakımından mali kayıplar oluşmasına neden olmuştur. Böylesi kapsamlı kararların alınmasında düzenlemelerin sürekliliğinin sağlanması, sürenin ve süreçlerin öngörülebilir olması hem paydaşların hem kurumların lehine olacak, Bakanlık için ise daha yönetilebilir bir tablo ortaya çıkacaktır.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne ifade edildiği üzere bin 992 özel öğrenci etüt eğitim merkezinden 366'sı kurucularının tercihleri doğrultusunda, 391'i ise Bakanlık tarafından kapatılmıştır. Geriye kalan bin 235 kurumdan 886'sı çeşitli özel kurslara dönüşürken, 294'ü özel öğretim kurslarına, 53'ü özel okula, ikisi de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine dönüşmüştür.

2014 yılı itibarıyla TEDMEM Değerlendirme Raporlarında, -hem devlet hem özel okulların sınav odaklı olması, öğrencilerin devam eden okul dışı eğitim desteği ihtiyaçlarının yasal statüsü bulunmayan veya uygun yasal statüye sahip olmayan oluşumlarla karşılanmaya çalışılması, özel okul açma kriterlerinde yaratılan esnekliklerin nitelik problemlerini beraberinde getirmesi, eğitimin kar odaklı bir sektör olduğuna dair anlayışın pekişmesi, ekonomik koşulların zorlanarak ailelerin çocuklarını özel okullara gönderme çabası gibi-öngörülen sorunların kademeli olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu süreçte eğitimden beklentilerin ve eğitim öğretim kurumlarına olan talebin yön değiştirmesiyle birlikte dönüşen kurumların sınava hazırlık mantığını koruması, okulların dershaneleşmesi, eğitimdeki özelleşmenin ise



nitelik boyutundaki kaygıların da artmasına neden olduğu gözlemlenmektedir. Tüm bu süreçlerde yalnızca öğrencilerin değil, eğitim personelinin ve kurumların da ani ve plansız değişikliklerden etkilendiği görülmektedir.



Okul dışı destek eğitimi ihtiyaçlarını şekillendiren bir sınav sistemi olduğu müddetçe ortaya konulan formüllerin içerik ve yapısının dönüşmesi mümkün görünmemektedir.

Eğitim öğretim süreçlerini ve öğrencilerin okul dışı destek eğitimi ihtiyaçlarını şekillendiren bir sınav sistemi olduğu müddetçe, ortaya konulan formüllerin içerik ve yapısının dönüşmesi mümkün görünmemektedir. Bugün öğrenciler için beş temel seçenek bulunmaktadır. İlki, aileler için görece daha yüksek maliyete sahip olan özel derslerdir. İkincisi, 2016 yılında yayımlanan 678 Sayılı KHK kapsamında yetkilendirilen belediyelerin açtığı takviye kurslarıdır. Bu kurslar il millî eğitim müdürlükleri ile yapılan ve Bakanlıkça onaylanan ortak işbirliği protokolleri çerçevesinde ve örgün eğitim programlarına destek mahiyetinde ücretsiz hizmet verebilmektedir. Yetkililerce açıklandığı üzere şu ana kadar belediyelerle yapılan protokol sayısı 30'dur. Okullarda açılan destekleme ve yetiştirme kursları ile yaz kursları, öğrenci ve velilerin diğer seçenekleri arasındadır. Tek bilim grubu ile hizmet veren özel öğretim kursları ise öğrencilerin sınırlı ihtiyaçlarını karşılamak üzere hizmet sunmaktadır. Bu seçeneklere 2017 yılında eklenen sosyal etkinlik merkezleri ise bir yandan öğrencilerin ödev ve araştırmalarını, bir yandan da sanatsal, sportif, sosyal ve kültürel faaliyetlerini destekleyecek bir kurguyla yapılandırılmıştır. Yeni kurumsal yapılar sadece sınav ve takviye odaklı hizmet sunmasa da veya eğitim boyutunun yanı

sıra sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklere yönelik hizmetler verse de, öğrenci ve velilerin ihtiyaçları değişmediğinden, bu kurumlar onlar için anlamlı birer seçenek olmayacaktır. Bu bağlamda mevcut kurumsal yapıların da test odaklı bir formata bürünmesi veya kayıt dışı olarak test odaklı çalışmalara yönelme potansiyeli yüksek görünmektedir.

Öte yandan kademeler arası geçiş sınavları sadece eğitim öğretim süreçlerini, özel kursların kapsamını ve eğitim öğretim destek faaliyetlerinin içeriğini değil, öğrencilerin kişisel gelişim süreçlerini ve bu bağlamdaki tercihlerini de derinden etkilemektedir. Her öğrencinin iyi olma hali kapsamında ele alınması gereken ve kişisel gelişiminin bir parçası olan sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetlerin içinde yer alma ihtiyacı, mevcut sınav sistemi içinde geri plana atılmaktadır. Öğrenciler, geleceklerinin yegane belirleyicisi olarak gördükleri sınavların rekabete dayalı olması sebebiyle, var olan zamanlarını sınava hazırlık ve test çözme uygulamalarına ayırmaktadır. Diğer bir deyişle sınav sistemi tüm okul dışı kaynaklar üzerinde baskı oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin benzeri yaşamsal ihtiyaçları, tüm söylem ve düzenlemelere rağmen, doğal seyrine kavuşmamaktadır.

Belediyeler aracılığıyla faaliyet göstermek üzere sosyal etkinlik merkezlerinin formüle edilmesi, bazı soruları da beraberinde getirmektedir. İyi yönetilmek koşulu ile, açtıkları kursların yanı sıra çeşitli mesleki, sanatsal, sportif, sosyal ve kültürel eğitim ve etkinlik programları ile belediyelerin nitelikli hizmet üretme potansiyeli bulunmaktadır. Ancak öğrencilere sunulacak olan okul odağındaki ödev ve araştırmalar konusunda ne kadar verimli bir ortam sağlayabilecekleri, önümüzdeki yıllarda anlaşılacaktır. Öğrencilerin bu alanları sınav hazırlıkları için kullanıp kullanmayacağı da yine bu dönemde ortaya çıkacaktır. Bu hususlar sadece sosyal etkinlik merkezleri için değil, halihazırda uygulamada olan ve yukarıda bahsi geçen beş

seçenek için de tekrar düşünülme durumundadır. Yerel yönetimlerin çeşitli yaş gruplarına yönelik olarak sunduğu kurs ve etkinliklerden farklı olarak ortaya konan sosyal etkinlik merkezlerinin, uygulamada ne tür farklar yaratacağı da gözlenmesi gereken konular arasındadır. Daha çok akademik ve eğitimsel çalışmaların kapsam içine alındığı düşünüldüğünde, uzman kişilerin ne tür yöntem ve eğitim yaklaşımları ile bu süreci yürüteceği, bu kurumların işlev ve etkililikleri üzerinde belirleyici olacaktır. Zira söz konusu merkezlerin dersane veya etüt merkezi gibi yapıların biçim değiştirmiş versiyonu olup olmayacakları, eğitim öğretim anlayışları temelinde belirginleşecektir.

Sosyal etkinlik merkezlerinin uygulamadaki işlevinin incelenmeyi bekleyen bu boyutlarının ötesinde, başta kademeler arası geçiş sınavları ile nasıl bir düzlemde ilişki kuracağına dair ipuçlarını bugünden yakalamak mümkündür. Bakanlık yetkilileri tarafından yapılan açıklamalarda sosyal etkinlik merkezlerinin, ortaöğretime geçiş sisteminde sanatsal ve sportif faaliyetlere katılım üzerinden öğrencilere verilmesi tartışılan ek puanlara altyapı oluşturabileceği ifade edilmişti. Geçiş sınavlarına not ve puan olarak katkı sunması beklenen bu kurumlarda yürütülecek faaliyetlerin, rekabete dayalı ve nitelikten çok niceliği önceleyen bir yapıya bürünmesi potansiyeli bir risk oluşturmaktadır. Ayrıca ek puanların belediyelerin sunacakları bu faaliyetler üzerinden oluşturulmasına dair öngörü ile erişim-eşitlik-adalet temelinde yeni sorunların açığa çıkması söz konusu olabilir.

## **b. Özel Öğretim Kurumlarını İlgilendiren Düzenlemeler**

2017 yılı içinde gerçekleştirilen değişikliklerin birçoğu yeni düzenlemelerden ziyade, var olan düzenlemelerin revize edilmesi olarak yorumlanabilir. Ancak söz konusu değişiklikler yalnızca detay düzenlemeleri değil, eğitim

sistemiyle, özellikle de özel öğretime yönelik algıyla yakından ilişkilidir. Örneğin; özel öğretim kursu açabilmek için kurucuların sahip olması gereken özellik ve karşılanması gereken ön koşullara kurucunun veya kurucu temsilcisinin eğitim fakültesi mezunu olması şartının eklenmesi anlamlıdır. Özel sektör mantığıyla hareket eden kurumların birer işletme gibi çalışması eğitimin doğasına aykırı durumlar yaratırken, diğer yandan da eğitim atmosferinin zarar görmesine sebep olabilmektedir. Bu durumda eğitim liderliğinin yerini işletme yöneticiliğine bırakması, yönetim ve veli arasındaki ilişkinin ise “müşteri” odaklı bir yapıya dönüşmesiyle sonuçlanabilmektedir. Bu bağlamda kurucu veya kurucu temsilcilerinin eğitim kökenli olması şartının getirilmesi uygulamada süreçlerin iyi yönetilmesi halinde fark yaratma potansiyeline sahiptir.



**Kurucu veya kurucu temsilcilerinin eğitim kökenli olması şartının getirilmesi uygulamada süreçlerin iyi yönetilmesi halinde fark yaratma potansiyeline sahiptir.**

Özel öğretim kurumlarının isimlendirme kriterlerini de bu kapsamda düşünmek mümkündür. Geçiş sınavlarını eğitimin asıl odağına alan veya isimlerinde kullandıkları “dershane”, “sınav”, “üniversite” gibi ifadelerle bunu ima eden kurumların, eğitim sistemine ve öğrencilere olan olumsuz yansımaları bilinmektedir. Mevcut algının sınırlanması açısından kurum isimlerine getirilen kısıtlamalar işlevsel görülebilir. Fakat eğitim sistemi sınav kıskacından tamamen kurtarılmaksızın, sadece isimlere sınırlama getirmekle bu problemin önüne geçilemeyeceği, herkesçe kabul edilebilecek bir gerçektir. Bahsi geçen olumsuz örnek ve uygulamalar kamuoyunda sadece eğitiminin

amaçlarına değil, aynı zamanda özel öğretimin amaç ve işlevlerine ilişkin de soru işaretlerinin oluşmasına neden olmaktadır.



**Okul yerleşke planlarının, öğrenciler arası zorbalık başta olmak üzere, okul güvenliği düşünülerek oluşturulması zorunludur.**

Kurum binalarına ilişkin yapılan düzenlemeler, farklı yaş gruplarının bir arada olması halinde ortaya çıkacak sorunların önüne geçmesi bakımından dikkat çekmektedir. Okul yerleşke planlarının, öğrenciler arası zorbalık başta olmak üzere, okul güvenliği düşünülerek oluşturulması zorunludur. Dönüşüm sürecinde olan kurumlara mekan düzenlemeleri konusunda tanınan ayrıcalıkların öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel öğretim kurslarında lise ve dengi okul öğrencilerine yönelik yürütülen programların olması durumunda, engelli erişilebilirliğine ilişkin kriterlerde muafiyet uygulanmayacağı yönündeki karar ise olması gereken bir düzenlemedir. Bina güvenliğine ilişkin yapılan değişiklikler; son yıllarda eğitim öğretim ve barınma hizmetleri sunan kurumlarda yaşanan “kazaların” sonucunda yapılan yeniden düzenlemelerin bir uzantısıdır. Bu kapsamda, doğal afetlere ve kazalara karşı önlemlerin alınması ve eylem planlarının oluşturulması konusunda yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Yukarıda belirtilen alanlar haricinde başta bahçe giriş ve bina kapıları olmak üzere takılması öngörülen kamera sistemlerinin öğrencilerin kişilik haklarını ve özgürlüklerini ihlal edici, okul atmosferini bozacak uygulamalara yol açmayacak şekilde kurulması ve kullanılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

*Dönüşüm İşlemleri Gerçekleştirilen Dershaneler Lehine İrtifak Hakkı Tesis Edilmesi veya Kiralama Yapılmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*, dönüşüm sürecinde olan kurumlara bazı kolaylıklar sağlamak üzere yürürlüğe konmuştur. Dershanelerin sistem içindeki varlığı uzun yıllardır tartışılmalı bir konu olmasına rağmen, bu kurumların kapatılmasının uygulamadaki sonuçları ve bu kararın beraberinde getirdiği düzenlemeler, tüm paydaşlar için radikal sonuçlar doğurmuştur. Fakat kararın uygulanış biçiminden kaynaklı olarak sebep olunan zararın telafisi için atılan adımlar, dönüşüm taahhüdünde bulunan kurumları nihai olarak imtiyazlı konuma getirmiştir. Zira bu kararın sonuçlarını telafi etmek üzere; öğrencilerin destek eğitimi ihtiyaçlarını karşılamaları için farklı alternatifler oluşturulmuş, özel öğretim kurumlarına ise dönüşüm için kolaylıklar sağlanmış, teşvik uygulamalarıyla bu kurumlara öğrenciler yönlendirilmiş, bina ve arazi destekleriyle özel sektör desteklenmiştir. İhaleler söz konusu olduğunda dönüşüm sürecindeki kurumların lehine durumların gelişmesi üzerine yapılan eleştiriler kamuoyuna yansımış; özel sektördeki mevcut rekabetin derinleştiği hatta haksız rekabete neden olduğu ilgili taraflarca vurgulanmıştır. Bu kapsamda süreç yeniden incelendiğinde anlık kararların, uzun ve orta vadede eğitim sistemini ne kadar derinden etkilediği ve taraflar açısından adalet anlayışının ne kadar zedelendiği daha da net olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda dönüşümü kolaylaştırıcı teşvikler sağlanması gerekli görülmeyle birlikte, bu teşviklerin dönüşüm dışındaki özel öğretim kurumları açısından da bir dezavantaj oluşturmaması, eşit ve adil koşullarda rekabetin sağlanması için önlemler alınmalıdır.

### c. Özel Okullarda Verilen Gerçek Dışı Notlar

Okullarda “hormonlu ve şişirilmiş notların” verildiği yönündeki tartışmalar, TEOG sistemine geçiş sürecinde sıklıkla tekrarlanmıştı. Bu kapsamda, eğitim sistemi içinde notlar üzerinden yapılan adaletsizliğin önüne geçmek üzere öğretmen notları ile merkezi sınavların karşılaştırılacağı, iki not/puan arasındaki tutarlılığın dikkate alınacağı vurgulanmış; ancak uygulamada herhangi bir eylem başlatılmamıştı. Yine aynı dönemde sadece ortaöğretime değil, yükseköğretime geçişlerde de hormonlu not sorunun var olduğuna dikkat çekilmişti. Ortaöğretim başarı puanının yerleştirmeye esas puana eklenmesinin, öğrenci ve veliler ile öğretmen ve okullar karşılığında bir gerilim oluşturduğuna işaret edilmişti.



“Hormonlu not” uygulamalarının altında yatan sebepler, eğitim eşitsizliklerinin derinleştiğine ve benzeri sorunların erişim-eşitlik-adalet çerçevesinde çözümlenemediğine işaret etmektedir.

Özel okullarda şişirilmiş notların verildiği yönündeki iddialar, dersanelerin kapatılması sürecinde de tartışılmıştı. Zira dersane ya da etüt merkezlerinden özel okula dönen kurumların yükseköğretime hazırlama misyonunu kaybetmeyeceği savunulmuş, bunun sonucunda hem öğrenci çekmek hem de okulun başarısını yükseltmek için notların sanal olarak yükseltilebileceği ifade edilmişti.

Bahsi geçen iddialar doğrultusunda inceleme başlatan MEB, 2016-2017 eğitim öğretim yılında temel liselere geçen 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin yılsonu başarı ortalamalarını bir önceki eğitim öğretim yılına ait notlarla karşılaştırdı. Nakil ile 10’dan fazla öğrenci alan kurumlarda gerçekleştirilen bu inceleme sonucunda, yılsonu başarı puanı farkı 25 ve üzerinde öğrencisi olan 213 temel liseye İl MEM’ler tarafından soruşturma açıldı. Benzer incelemelerin ortaokul düzeyinde de yapılmakta olduğu yetkiler tarafından ifade edildi, ancak net sayılar kamuoyuyla paylaşılmadı. Bu alanda alt kırılımlarıyla birlikte sağlanacak veriler, gerçek dışı not uygulamalarının yaygınlığı ile kurum türleri ve bölge farklılıklarının uygulama üzerindeki etkisine dair net durumu ortaya koyabilecektir.

Bugün gerçek dışı not uygulamalarını ortaya çıkaran iki temel durumdan bahsedilebilmektedir. İlk olarak, başta özel okullar olmak üzere, veli ve öğrencilerin öğretmenler ve okullar üzerindeki baskısı “hormonlu not” uygulamasında etkili olmaktadır. İkinci durum ise, ağırlıklı olarak dezavantajlı bölgelerde görevli öğretmenlerin sistemdeki adaletsizlikleri bol not vererek telafi etmeye yönelmesi şeklinde ön plana çıkmaktadır. Bölgeler arasındaki eşitsizlikler kadar aynı ilde olup farklı başarı düzeylerine sahip okullar için de aynı durum geçerli olabilmektedir. Bu tablo eğitim eşitsizliklerinin derinleştiğine ve benzeri sorunların erişim-eşitlik-adalet çerçevesinde çözümlenemediğine işaret etmektedir. Bu kapsamda kaydedilecek iyileşme, ancak yapısal sorunları temel alan sistem seviyesindeki yaklaşım değişikliğiyle sağlanabilecektir.

## II. ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINA İLİŞKİN MALİ DÜZENLEMELER

### 2017'de Ne Oldu?

2016 yılında ücret tespitlerine ilişkin olarak yapılan Yönetmelik değişikliğinde zam oranları için sınırlama getirilmiş; okulların ara sınıflarının eğitim ücreti bir önceki eğitim öğretim yılında ilan edilen; okulda devam eden öğrencilerin ücreti ise öğrenci kayıt sözleşmesinde belirlenen eğitim ücretine (Y.İ-ÜFE+TÜFE)/2 oranına ilave olarak en fazla %5 oranında zam yapılması kararı alınmıştı. 2017'de ise *ders yılı içerisinde kayıt yaptıran öğrencilerin bir sonraki yılın eğitim ücretleri, kayıt yaptırdığı yıl için ilan edilen eğitim ücreti üzerinden; öğrenim gördüğü yıla ilişkin indirim şartları ortadan kalkan öğrencilerin bir sonraki yılın eğitim ücretleri ise, bir sonraki yıl için ilan edilen eğitim ücreti üzerinden* belirlenmesine ilişkin koşul getirilmiştir. Ayrıca ocak ayından mayıs ayının sonuna kadar olan sürede ilan edilmesi gereken ücretlerin TL üzerinden belirlenmesi koşulu da, 2017'deki Yönetmelik değişiklikleri kapsamında kararlaştırılmıştır. Bir diğer düzenleme ise ders yılı veya ders saati ücretiyle birlikte peşin veya süreli ödemeler ile kurumca belirlenecek diğer indirimlerin, ilan edilen eğitim ücretinin %50'sinden fazla olamamasıdır. Bu indirim oranı şartı, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ve sonrası kayıtlar için geçerli olmak üzere uygulanacaktır.

Ücretlerin iadesine dair düzenlemeler geçtiğimiz yıllarda sağlık raporu olarak öğrenci ve kursiyerin sağlık sebebiyle kurumdan ayrılması, kurumun kapanması, dönemin açılmaması şartlarının da içinde olduğu kriterlere bağlanmıştı. Ancak 2017'deki değişikliklerle belirtilen şartlar kaldırıldı.

21 Temmuz 2017 tarihinde ise *Kamu Taşınmazları Üzerinde Eğitim ve Yurt Faaliyetleri İçin Üst Hakkı Tesis Edilmesine İlişkin Yönetmelik* yayımlandı. Söz konusu Yönetmelik kapsamında vergi muafiyeti tanınan vakıflardan öğrencilere yönelik eğitim ve yurt temini faaliyetinde bulunan ve Gençlik ve Spor Bakanlığı, Maliye Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müştereken belirlenen şartları sağlayanlar tarafından mülkiyeti Hazineye veya kamu kurum ve kuruluşlarına ait taşınmazlar ile devletin hüküm ve tasarrufu altında bulunan yerler üzerinde verilecek izinler düzenlendi. Ayrıca Yönetmelik'te vakıfların taşınmaz talepleri için başvurma koşulları, taleplerin değerlendirme süreçleri ile ön izin, irtifak hakkı tesisi, kullanma izni verilmesi, süre, bedel, hasılat payı ve devir yasağına ilişkin esaslar belirlendi.



Özel öğretim kurumlarının ödemeler ve indirim oranlarına ilişkin düzenlemeler, piyasadaki rekabetin korunması ve desteklenmesi olarak yorumlanabilmektedir.



## Değerlendirme ve Öneriler

Özel öğretim kurumlarının sayısında yıllar içinde gözlemlenen artış, özel okulluktaki rekabeti artırmıştır. Özellikle devletin sağladığı teşviklerle özel okullara yönelik talebin artması, bir yandan bazı kurumların ücretlerine fahiş zamlar olarak yansımış, bir yandan da her gelir grubuna uygun eğitim öğretim hizmeti sunan kurumların ortaya çıkmasıyla piyasada geniş bir fiyat skalası oluşmuştur. Fahiş fiyat uygulamalarıyla gündeme gelen okullar hakkında tartışmalar 2016 yılında yoğunlaşmış, bu kapsamda 12 Nisan 2016 ve 3 Temmuz 2016 tarihli *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde yapılan değişikliklerle velileri koruyucu düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Söz konusu düzenlemelerin başında "Öğrenci Kayıt Sözleşmeleri"nin oluşturulması, ayrıca öğrencilerden tahsis edilebilecek ücretlerin kapsamının, ücretlerin ödenmemesi durumunda izlenecek yolların, ücret iadeleri için koşulların ve zam oranlarının belirlenmesi gelmiştir.

2017 yılında *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde gerçekleştirilen düzenlemelerde en çok dikkat çeken konu ise, peşin veya süreli ödemeler ile kurumca belirlenecek diğer indirimlerin, ilan edilen eğitim ücretinin %50'sinden fazla olamamasıdır. Bu düzenlemenin mevcut rekabetin yıkıcı fiyat uygulamalarıyla piyasayı dengesizleştirmesinin önüne geçilmek üzere hayata geçirildiği söylenebilir. Karar alıcıların özel öğretimin payını artırma yönündeki hedefi doğrultusunda, özel okullaşmayı desteklemesi ve teşvik uygulamalarında bulunmasına benzer olarak, bu düzenleme piyasadaki rekabetin korunması ve desteklenmesi olarak yorumlanabilir. Bu konu, bir sonraki bölümde daha kapsamlı olarak ele alınacaktır.

## III. 2017 YILI ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINA VERİLEN EĞİTİM ÖĞRETİM DESTEKLERİ VE TEŞVİKLER

### 2017'de Ne Oldu?

Özel öğretim kurumlarına verilen eğitim öğretim destek ve teşviklerine ilişkin olarak, bu yıl üç başlık ön plana çıkmaktadır. İlk başlık destek ve teşvik uygulamasına dair yönetmelik değişikliği, ikincisi destek ve teşvik uygulamalarındaki denetimlerdir. Üçüncü başlık ise makro düzeyde olup 2013'ten beri yoğunlaşan özel öğretimin payının artırılmasını konu almaktadır.

20 Haziran 2017 tarihli Yönetmelik düzenlemesi kapsamında ilgili kurumlara eğitim ve öğretim desteği verilebilmesi için, e-Okul'da o derslikte en az altı öğrencinin kayıtlı olması şartı getirilmiştir. Bir önceki düzenlemede ise bu sayı 12 olarak belirlenmişti.

2017-2018 eğitim öğretim yılı için verilecek olan eğitim ve öğretim desteğine ilişkin detaylar, Ağustos ayında duyurulmuş ve başvurular başlatılmıştır. *Özel Okullarda Öğrenim Görecek Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ*, 4 Ağustos 2017'de yayımlanmış ve 75 bin öğrencinin ilk defa söz konusu destekten yararlandırılacağı açıklanmıştır. Her öğrenci için verilebilecek eğitim öğretim desteği tutarı resmi okullarda öğrenim görececek bir öğrencinin okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde devlete maliyetinin 1,5 katını geçmemek üzere, önceki yılın verileri esas alınarak tespit edilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrencilere verilecek destek tutarları okul öncesi için 3.060 TL, ilkökul için 3.680 TL, ortaokul için 4.280 TL, ortaöğretim için 4.280 TL ve temel lise için 3.680 TL olarak belirlenmiştir. Verilen destek tutarları ile okul türlerine göre ilk defa eğitim ve öğretim desteği alacak öğrenci sayılarına Tablo 10.1'de yer verilmiştir. Bir önceki yıl sistem içinde 238 bin

747 öğrencinin olduğu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ise, önceki yıllardakiler de dahil olmak üzere, 340 bin öğrenciye destek verileceği açıklanmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında destek başvuruları 10 Ağustos 2017 tarihinden Eylül 2017 tarihine kadar e-Okul üzerinden yapılmak üzere açılmıştır. Başvurusu onaylanan öğrencilerin tercihleri 6-19 Eylül 2017 tarihleri arasında toplanmış 15 Eylül 2017’de ise yerleştirme sonuçları ilan edilmiştir. Nakil ve kesin kayıt işlemleri 15-22 Eylül 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilirken, 25-29 Eylül 2017 tarihleri arasında ek yerleştirme kayıt işlemleri tamamlanmıştır.

TABLO 10.1

### Eğitim ve Öğretim Desteği Verilecek Okul Türleri, Destek Tutarları ve Destek Verilecek Öğrenci Sayıları

Kurum Türü	Destek Tutarları	Destek Verilecek Öğrenci Sayıları
Okul Öncesi	3.060,00 ₺	6.000
İlkokul	3.680,00 ₺	15.000
Ortaokul	4.280,00 ₺	15.000
Ortaöğretim	4.280,00 ₺	15.000
Temel Lise	3.680,00 ₺	24.000
<b>Toplam</b>		<b>75.000</b>

Kaynak: Özel Okullarda Öğrenim Görecek Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ (2017-2018 eğitim öğretim yılı)

2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılan değişiklik ile Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) içinde/ dışında açılan ve açılacak olan özel mesleki ve teknik liselerde öğrenim görecek öğrencilerin eğitim ve öğretim desteğinden yararlandırılması kararı alınmıştır. Organize sanayi bölgelerinde ve bu bölgelerin dışında açılan özel mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler için eğitim ve öğretim desteği verilen alan ve tutarlar

da, 4 Ağustos 2017’de yayımlanan Tebliğ ile duyuruldu. Organize sanayi bölgeleri dışında açılan özel mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği 4.400 TL ile 6.900 TL arasında değişirken, 9. sınıflar için bu rakam 4.270 TL olarak belirlenmiştir. OSB içindeki liselere verilecek eğitim ve öğretim destekleri ise 4.300 ile 6.900 aralığında olup, 9. sınıflar için bu rakam 4.300 TL’dir. Eğitim ve öğretim teşviklerine başvuran özel mesleki ve teknik liselerin kurum sayısı 2017-2018 eğitim öğretim yılında 58’e yükselmiştir.

Özel mesleki ve teknik Anadolu liselerine ilişkin öne çıkan gelişmeler arasında, MEB ile Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı arasında imzalanan ve organize sanayi bölgelerinde özel mesleki ve teknik Anadolu liseleri kurulmasını kapsayan protokol yer almaktadır. Söz konusu protokole göre 300 OSB içinde en az 300 özel mesleki ve teknik Anadolu lisesinin kurulması öngörülmektedir. Ayrıca özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde üretime ilişkin olarak, yönetmeliğe dahil edilen ek madde kapsamında üretim faaliyetlerinin ne zaman ve nasıl yürütüleceği detaylandırılmıştır. İlgili gelişmeler raporun “Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi” başlıklı bölümünde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Ağustos 2017 tarihinde Sayıştay Başkanlığı tarafından yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı 2016 Yılı Sayıştay Denetim Raporu*’nda, eğitim ve öğretim desteklerine ilişkin önemli bulgulara dikkat çekilmiştir. İlgili detaylar, “Özel Okullarda Okuyan Öğrencilere Verilen Eğitim ve Öğretim Desteğine İlişkin Mevzuattan Kaynaklanan Eksiklikler ile Uygulamadan Kaynaklanan Hata ve Noksanlıkların Olması” kapsamında ele alınmıştır.

“Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Mali Düzenlemeler” başlığı altında değerlendirilen değişiklikler ve eğitim piyasasındaki rekabetin korunmasına ilişkin düzenlemeler, teşvikler

bağlamında da değerlendirilmesi gereken konulardır. Zira şu an %7,6'ya ulaşan özel öğretimin payının 2023'e kadar %15 seviyesine çıkarılmasına yönelik hedef, eğitim sisteminin ve okulların niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda artan özel okul sayıları, özel öğretim kurumlarına yönelik toplumsal algı ve özel öğretimin payının %15'e çıkarılması hedefinin nedenleri ve amaçları aşağıda tartışılacaktır.

### Değerlendirme ve Öneriler

20 Haziran 2017 tarihli Yönetmelik düzenlemesi kapsamında ilgili kurumlara eğitim ve öğretim desteği verilebilmesi için, e-Okul'da o derslikte en az altı öğrencinin kayıtlı olmasına ilişkin düzenleme, teşvik için başvuracak kurum sayısını artıracak bir düzenlemedir. 2017 yılında 8 bin 499 kurum teşvik için başvuruda bulunmuştur. Ancak teşvikten yararlanabilecek kurum sayısının artırılmasından daha çarpıcı değişikliklerin, içinde bulunduğumuz 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Zira Sayıştay Başkanlığı'nın raporundaki bulgu ve tespitler hem mevzuattan, hem de uygulamadan kaynaklı sorunlara dikkat çekmektedir.

*5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda; "Bakanlıkta istihdam edileceklerde aranacak şartlar, eğitim ve öğretim desteğinin verilmesine ilişkin ölçütler, desteğin verileceği eğitim kurumu türleri, eğitim kademeleri ve kurumlar itibarıyla verilecek destek tutarları, eğitim ve öğretim desteğinin kontrol ve denetimi ile bu maddenin uygulanmasına ilişkin diğer usul ve esaslar Maliye Bakanlığı ve Bakanlıkça müştereken hazırlanan yönetmelikle belirlenir."* hükmü bulunmasına rağmen ilgili Yönetmeliğin hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu yönetmeliğin olmaması, özellikle eğitim ve öğretim desteğinin kontrol ve denetimine ilişkin iş ve işlemlerde yeni sorunların doğmasına yol açmaktadır. Bu sorunların bir bölümü yanlış veya sahte beyan olarak kamuoyuna yansımıştır. Bunlar arasında;

- öğrenci velilerinin başvuru esnasında beyan ettikleri aylık kira gelirlerinin doğruluğunun kontrol edilememesi;
- öğrenci velilerinden gelir getirici bir işte çalışmadıklarına ilişkin herhangi bir belge istenmemesi;
- eğitim ve öğretim desteği uygulama e-kılavuzunda "maaş veya aylık kapsamında yapılan ödemeler dışında kalan bilirkişi ücreti, sınav ücreti, ek ders ücreti gibi ek ödemeler hariç" ifadesinin velilerin gelir miktarının belirlenmesinde tereddütler oluşturması;
- desteğin verilmesini belirleyen verilerin alınması, modüle girilmesi ve saklanmasında yetki ve sorumluluk verilen okul yöneticilerine yeterli bilgilendirme yapılmaması;
- bu hususların e-kılavuzda yeterince açıklanmaması yer almıştır.

Uygulamadan kaynaklı sorunlar kapsamında ise;

- öğrenci velileri tarafından beyan edilen gelirlerin özel okul yetkilileri tarafından modüle eksik girilmesi;
- bazı velilerin gelirlerini eksik beyan etmesi; çalıştığı ve gelirleri olduğu halde bazı velilerin çalışmadıklarını ve gelirlerinin olmadığını beyan etmesi;
- resmi ve özel okullarda eğitim ve öğretim desteğinin verilmesine ilişkin Bakanlık ve taşra birimlerince yeterli denetimin yapılmaması bulunmaktadır.

Bu kapsamda 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde ilgili yönetmelik ve kılavuzlarda düzenlemelerin yapılması beklenmektedir.

\*

Özel öğretimin payının artırılmasına yönelik politika hem Bakanlık yetkilileri hem de siyasi irade tarafından sık sık dile getirilmektedir. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan *MEB 2017 Yılı Performans Programı*'nda bu hedefe yer verilmiştir (MEB, 2017, s. 40). *Bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak* amacı altında belirlenen hedef, "*Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak*" olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamdaki performans hedefi özel öğretimin payının artırılmasıdır ki bu hedef *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*'nda yer verilen stratejilerin de bir parçasıdır. Tablo 10.2'de özel öğretimin payının artırılmasına yönelik performans göstergelerine yer verilirken, Tablo 10.3'te 2016-2017 eğitim öğretim yılındaki okul ve öğrenci sayıları ile özel öğretimin toplam içinde gerçekleşen payı gösterilmektedir. Performans göstergelerindeki 2017 yılı verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı için yapılan öngörülerdir.

TABLO 10.2

### MEB 2017 Yılı Performans Programı- Özel Öğretimin Payının Artırılmasına Yönelik Performans Göstergeleri

Performans Göstergeleri (%)	2015	2016	2017
Okul öncesi eğitimde özel öğretimin payı	15,90	15,90	16,30
İlkokulda eğitimde özel öğretimin payı	4,30	4,10	4,50
Ortaokulda eğitimde özel öğretimin payı	5,70	5,30	5,60
Ortaöğretimde eğitimde özel öğretimin payı	11,10	10,80	11,20

Kaynak: MEB 2017 Yılı Performans Programı, MEB

TABLO 10.3

### Özel Öğretimde Okul ve Öğrenci Sayıları ile Toplam İçindeki Pay

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Özel öğretimin toplam içindeki payı %	
			Okul	Öğrenci
Toplamı	10.053	1.217.755	15,9	7,6
Okul Öncesi	4.630	201.396	53,1	15,2
İlkokul	1.324	213.113	5,2	4,3
Ortaokul	1.481	288.766	8,3	5,4
Ortaöğretim	2.618	514.480	23,6	12

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

*MEB 2017 Yılı Performans Programı*'nda Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı ile özel öğretim kurum personeline ve eğitim yatırımcılarına yönelik olarak mevzuat düzenlemeleri, geliştirilen yeni mekanizma ve uygulamalar, dönüşüm, eğitim öğretim desteği ve teşvik uygulamaları hakkında bölgesel ve genel bilgilendirme çalışmalarının planlandığı ifade edilmiştir. Bu faaliyetler için belirlenen kaynak ihtiyacı, yaklaşık 783 bin TL, özel okullarda okuyan öğrencilere yönelik eğitim ve öğretim desteği tutarı ise 1 milyon 251 bin TL olarak öngörülmüştür.

Özel öğretim kurumlarının yıllar içindeki okul ve öğrenci sayılarındaki artış (Tablo 10.4) ile son dört yıl içinde öğrenci oranının kazandığı ivme (Tablo 10.5), göz önünde bulundurulması gereken diğer verilerdir.

TABLO 10.4

## Kademelere Göre Özel ve Resmi Ayrımında Okul ve Öğrenci Sayıları

	Eğitim Öğretim Yılı	Özel		Resmi	
		Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci
İlkokul	2012/13	992	167.381	28.177	5.426.529
	2013/14	1.071	184.325	27.461	5.390.591
	2014/15	1.205	203.272	26.339	5.230.878
	2015/16	1.389	232.039	25.133	5.128.664
	2016/17	1.324	213.113	24.155	4.759.317
Ortaokul	2012/13	904	164.294	16.083	5.402.692
	2013/14	972	182.019	16.047	5.296.380
	2014/15	1.111	208.424	15.858	5.069.683
	2015/16	1.555	278.089	15.788	4.933.417
	2016/17	1.481	288.766	16.398	5.265.649
Genel Ortaöğretim	2012/13	907	138.811	3.307	2.587.161
	2013/14	1.007	140.610	2.737	2.765.681
	2014/15	1.174	164.281	2.781	2.738.673
	2015/16	2.504	373.394	2.807	2.674.109
	2016/17	2.246	402.760	2.979	2.733.680
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	2012/13	126	17.854	6.078	2.251.797
	2013/14	426	56.053	6.785	2.457.834
	2014/15	429	75.890	4.677	2.712.227
	2015/16	419	99.217	4.820	2.660.923
	2016/17	372	111.720	5.479	2.601.810

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı



TABLO 10.5

## Yıllara Göre Özel Öğretimin Okul ve Öğrenci Sayılarının Toplam İçindeki Payı

	Özel Öğretimin Toplam İçindeki Payı %	
	Okul	Öğrenci
2014/15	12,6	5,2
2015/16	15,7	7,5
2016/17	15,9	7,6

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

TABLO 10.6

## Resmi-Özel Ayırımında Yıllara Göre Toplam Öğrenci Sayıları

	Resmi Öğrenci Sayısı	Özel Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
2006/07	13.873.208	360.042	14.233.250
2007/08	13.784.080	386.797	14.170.877
2008/09	14.074.079	423.253	14.497.332
2009/10	14.688.342	458.108	15.146.450
2010/11	15.164.318	498.118	15.662.436
2011/12	14.821.197	535.788	15.356.985
2012/13	15.239.702	613.064	15.852.766
2013/14	15.228.934	698.912	15.927.846
2014/15	14.950.897	823.515	15.774.412
2015/16	14.540.339	1.174.409	15.714.748
2016/17*	14.731.376	1.217.755	15.949.131

\*2016/17 yılına ait verilerde 843 özel anasınıfı ve öğrencilerinin sayısı dâhil edilmemiştir. Bu yıla ait veriler Millî Eğitim İstatistiklerinden alınmıştır. Diğer yıllardaki öğrenci sayılarına T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü) bağlı açılan kreş öğrencileri dâhil edilmiştir.

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 2017 Yılı Bütçe Sunuşu

Ayrıca, Özel Öğretimde Öğrenci Artış Oranı ve Öğrenci Sayısının Toplam İçindeki Payı (Grafik 10.1) ile resmi-özel ayırımında yıllara göre toplam öğrenci sayıları da incelemeye değerdir (Tablo 10.6).

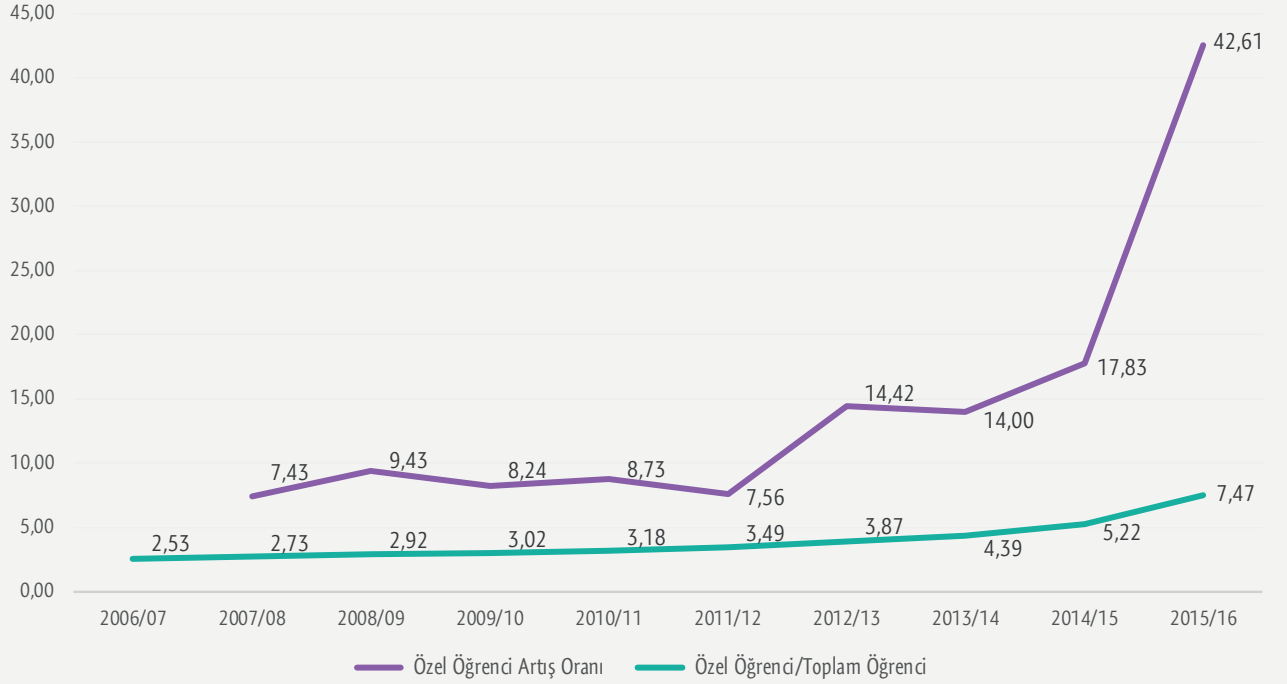
Yetkililer tarafından yapılan açıklamalarda 2016 yılı itibarıyla destek ve teşvik sistemi içinde olan öğrenci sayısının yaklaşık 340 bin olduğu ifade edilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ise ilk taksitte 315 bin 586 öğrenciye 409 milyon 767 bin 750 TL, ikinci taksitte 314 bin 113 öğrenciye 407 milyon 849 bin 260 TL üçüncü taksitte 313 bin 324 öğrenciye 348 milyon 718 bin 758 TL ödenmiştir. Toplamda ödenen eğitim öğretim desteği 1 milyar 166 milyon 335 bin 768 olarak tespit edilmiştir. Şu ana kadar eğitim ve öğretim desteği kapsamında yapılan harcamaların 2 milyar 512 milyon 745 bin 221 TL'ye ulaştığı, mesleki ve teknik liselere ise 234 milyon 33 bin 451 TL ödeme yapıldığı duyurulmuştur.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Kemal Şamlıoğlu, eğitim ve öğretim destekleri ile 2023 yılına kadar özel öğretimin payının %15'e ulaşması yönündeki politikanın neden ve işlevlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*“Eğitim hizmetinin, toplumun ihtiyaç ve eğilimindeki değişimlere uyum sağlaması, değişen ve gelişen koşullara ayak uydurması için şekillenmesi zaruridir. Bugün eğitim hizmetinin şekillenmesinde özel okullarımızın önemli bir rolü olduğu kuşkusuzdur. Nüfus artış hızımız ve ekonomik büyümemiz göz önünde tutulduğunda, bu alanda yatırım yapma niyetinde olan girişimcilerin desteklenmesinin kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu görüyoruz. Zira arazi, bina, demirbaş yatırımları, her yıl artan oranda ekonomik işlem hacimleri, sektörel büyüklüklerinin yanı sıra öğrenci maliyetlerini üstlenmeleri, istihdam yaratmaları ve ödedikleri vergilerle, özel okullarımızın, devletimizin*

GRAFİK 10.1

## Özel Öğretimde Öğrenci Artış Oranı ve Öğrenci Sayısının Toplam İçindeki Payı



Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 2017 Yılı Bütçe Sunuşu

*üzerindeki kamu hizmeti verme yükünü önemli ölçüde hafiflettiğini söylemek gerekir. Bunun yanı sıra özel okullarımız, oluşturdukları rekabet ortamı ile eğitim ve öğretimin niteliğini artırıyor ve program geliştirme kabiliyetleri, sahip oldukları özgün ve üretken mekanizma itibarıyla de yeni eğitim modelleri geliştirme noktasında eğitim sistemimize önemli katkılar sunuyor.” (MEB, 2017)*

Özel öğretimin, bahsi geçtiği üzere yeni ve öncü eğitim modellerini geliştirme kapasitesi bulunmaktadır. Aynı zamanda devlet okullarının üzerindeki yükü hafiflettiğinden bahsedilebilmektedir. Fakat destek ve teşviklerin kullanılma biçimi ve dersanelerin dönüşüm sürecinin özel öğretimin payının artırılması üzerinde yarattığı etki, daha çok kâr ve rekabet odaklı bir sektör oluşturmuş; hatta eğitim

felsefesine ve bir vizyona sahip olmayan, niteliği öncelleyen bazı kurumların türemesiyle sonuçlanmıştır. Başta yükseköğretime geçiş olmak üzere, kademeler arası geçiş sınavlarının eğitimin birincil amacı haline gelmesi ve dershaneden özel öğretim kurumlarına/temel liselere dönüşüm sürecinin bahsi geçen tarzdaki kurumların ortaya çıkışına zemin hazırlar nitelikteki yapısı, özel öğretim kurumlarının niteliğine yönelik soru işaretleri oluşturmaya devam etmektedir. Köklü kurumlar dersanelerin kapatılmasına kendi eğitim anlayışları içinde ders takvileri ile çözüm bulsa da, “özel okullucağa” geçen kurumlar görece sığ bir eğitim yaklaşımına dayalı olarak faaliyet göstermektedir.

Geçtiğimiz yıllarda yayımlanan TEDMEM Eğitim Değerlendirme Raporları’nda (özellikle bkz. 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu Özel

Öğretim Bölümü- Teşvik Uygulamalarının Sistem Seviyesinde Değerlendirilmesi) da değinildiği üzere, Bakanlık tarafından uygulanan teşvik politikaları orta ve üst orta gelir grubundaki ailelilerin özel okullara erişimini kolaylaştırmıştır. Ancak yetkililer teşviklerin dezavantajlı ve orta gelir grubunun altındaki öğrencilere özel okullarda öğrenim görme olanağı sağlayacağını vurgulamıştır. Oysa ki yapılan düzenlemeler, her kesimden öğrencinin özel okulların sunduğu eğitim öğretim hizmetlerinden faydalanabilmesini sağlayacak içeriğe sahip değildir. Bu noktada söylem ve uygulama arasındaki boşluk dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle, özel okullar “belirli bir kesimin erişebildiği” okullardır. Ancak sağlanan destek miktarları göz önünde bulundurulduğunda, sağlanan desteğin birim miktarının resmi kurumlardaki birim öğrenci maliyetlerinin üzerinde olmaması, zorunlu eğitim kapsamında makul görülebilecek bir uygulamadır. Kamuoyuyla paylaşılan verilere göre yıllık ücreti 50 bin TL ve üzerinde olan okul sayısı 41, ücretleri 25 ile 50 bin TL arasında değişen okul sayısı 1.004’tür. Bununla birlikte 15 bin lira ve altında ücrete sahip okul sayısının 4 bin 550 olduğu açıklanmış, 15 ile 25 bin TL arasında değişen 2 bin 405 okulun ilk ve ortaokul seviyesinde hizmet verdiği belirtilmiştir. Bu fiyat aralığında ücrete sahip olup ortaöğretim kademesinde hizmet veren kurumların sayısı ise paylaşılmamıştır. Söz konusu fiyat aralıklarındaki eğitim öğretim hizmetleri yalnızca sınırlı bir kitle tarafından erişilebilmektedir. Destek ve teşviklere güvenerek çocuklarını en düşük fiyat aralığındaki okullara gönderseler dahi, dezavantajlı ailelerin karşılayamayacağı maddi bir yük söz konusudur. Bu okulların gerektirdiği servis, beslenme, eğitim öğretim malzemeleri gibi harcamalar da göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin ödemesi gereken miktarlar daha da artmaktadır. Tüm bu verilere bakıldığında, orta/orta üst gelir grubuna hitap eden kurum sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

OECD Bir Bakışta Eğitim 2017’ye göre, Türkiye Kolombiya’dan sonra ilkokuldan ortaöğretim sonrası-yükseköğretim öncesi kademeye kadar en fazla özel harcamanın yapıldığı ülkedir. OECD ortalaması %9, AB22 ortalaması %7 iken Türkiye’de bu oran %20’dir. Bu oranı yükseköğretime yapılan özel harcamalarla karşılaştırmak daha anlamlı bir tablo ortaya koymaktadır. Türkiye’de yükseköğretim kademesinde yapılan özel harcamaların oranı %25’tir. Bu oran OECD ortalaması için %30, AB22 ortalaması %22’dir. En üst bantta ise %72 ile Birleşik Krallık, %66 ile Japonya ve Kore, %65 ile Birleşik Devletler yer almaktadır. Yükseköğretim için en fazla özel harcamanın yapıldığı bu ülkelerde yükseköğretim öncesi kademeler için yapılan özel harcamaların oranı %13’ü geçmemektedir. Herkes için parasız ve nitelikli eğitim kapsamında olan kademelerde özel harcamaların bu denli yüksek olması, kamu tarafından sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliğine yönelik algının olumsuz olması veya yetersiz görülmesi ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan özel okulların bir kısmı nitelikli bir eğitim sağlarken, önemli bir kısmının devlet okullarından görece iyi durumda olması ve özellikle temel liseler düşünüldüğünde bir üst kademeye geçiş için bir alternatif oluşturmasıyla devlet okullarından ayrılmaktadır. Bu sebeple destek ve teşviklerle özel öğretim kurumlarının desteklenmesi yerine, devlet okullarının niteliklerinin artırılması ve altyapı ihtiyaçlarının giderilmesi öncelenmelidir. Bunun yanı sıra özel öğretim kurumlarının nicel olarak artması için değil, niteliğinin gelişmesi için teşviklerin oluşturulması düşünülmelidir ki bu teşviklerin sadece maddi çerçevede düşünülmemesi oldukça önemlidir. Bu sayede hem özel öğretim kurumlarının, hem de eğitim sisteminin toplam niteliği ve doğrudan öğrencilerin yüksek faydası gözetilmiş olacaktır.



Eğitime aktarılan kaynakların doğrudan nitelik artıracak kanallara nasıl yönlendirilebileceği ve anayasal hak olarak devlet tarafından sunulan parasız ve nitelikli eğitimin herkese ulaştırılması için kaynak kullanımında nasıl bir yaklaşımın baz alınacağı, toplumsal tartışmaların çıkış noktası olmalıdır.

Son olarak TEDMEM 2016 Eğitim Değerlendirme Raporunda vurgulanan iki temel ilke tekrar dikkatlere sunulabilir. Söz konusu ilk ilke, her çocuğun nitelikli eğitim öğretim imkanından faydalanabilmesi için daha fazla kaynağın eğitim sistemine aktarılması ve eğitim yatırımlarının artırılmasıdır. İkinci ilke ise eğitime ayrılan kaynakların adil ve dezavantajlı birey/grup/bölgeler gözetilerek kullanılmasıdır. Bu bağlamda hem eğitime aktarılan kaynakların doğrudan eğitimin niteliğini etkileyecek kalemlerdeki payının sınırlılığı hem de özel teşebbüsün teşvik edilmesi eğilimleri doğrultusunda ortaya konulan politikaların adil kaynak kullanımı açısından barındırdığı sınırlılıklar, meselenin özünde yer almaktadır. Dolayısıyla eğitime aktarılan kaynakların doğrudan nitelik artıracak kanallara nasıl yönlendirilebileceği ve anayasal hak olarak devlet tarafından sunulan parasız ve nitelikli eğitimin herkese ulaştırılması için kaynak kullanımında nasıl bir yaklaşımın baz alınacağı, toplumsal tartışmaların çıkış noktası olmalıdır.

## IV. ÖZEL ÖĞRENCİ YURTLARI VE BARINMAYA İLİŞKİN DÜZENLEMELER

### 2017'de Ne Oldu?

Son yıllarda Türkiye'deki yurt ihtiyacı ve sınırlı sayıdaki özel yurtlar, eğitim gündeminin önemli konularından biri olmuştur. Başta öğrenci güvenliğini ilgilendiren sorunların kamuoyuna yansımalarıyla, özel yurtlardaki çeşitli oluşumlara dikkat çekilmiş, öğrencileri yönlendirici, hatta fiziksel ve psikolojik olarak şiddete maruz bırakıcı uygulamalara zemin hazırlayan yapılanmaların nasıl ortadan kaldırılabileceği tartışılmıştır. Bu alanda daha kapsamlı çalışmaların yürütülmesi ve denetimlerin artırılabilmesi için geçtiğimiz yıllarda belediyelere ait olan özel öğrenci yurtlarına ruhsat verme yetkisi, MEB'e devredilmişti.

2017 yılında öğrenci güvenliğini sağlamak ve barınma hizmeti sunan kurumlar için standart oluşturmak üzere *Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetmeliği* hazırlanmış, 20 Şubat 2017 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından kararlaştırılmıştır. İlgili Yönetmelik 6 Mayıs tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girdi ve 7 Haziran 2017'de *Özel Öğrenci Barınma Hizmeti Kurumlarının Standartları İle Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönerge* yayımlandı.

İlgili Yönetmelik kapsamında öğrencilere barınma hizmeti veren özel öğrenci yurtlarına, öğrenci apartlarına, stüdyo dairelere ve pansiyonlara düzenlemeler getirildi. Bu doğrultuda barınma hizmetleri gerçek ve tüzel kişiler tarafından sağlanabileceği gibi, üniversiteler gibi kamu tüzel kişilikleri tarafından da sağlanmaya devam edecektir. Öne çıkan düzenlemelerden bazıları aşağıda sunulmaktadır.

- Kurum açma izni almasına rağmen altı ay içinde öğrenci kaydı yapmayan kurumların izinleri iptal edilecektir.

- Kurumlara ülke, millet, kıta, yabancı kurum ve kuruluş adları içeren, kurumun amacına veya düzeyine uygun olmayan ve Türkçe haricinde başka bir dilde kurum adı verilemeyecektir.
- Lisans mezunu olmayan kişiler barınma hizmeti sunamayacak, kurumda müdür veya müdür yardımcısı gibi pozisyonlarda bulunmayacaktır. Kurum müdürlerinin MEB tarafından düzenlenecek olan eğitimlerden geçerek “Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetici Sertifikası” alması zorunlu tutulmuştur. Şu anda görevde bulunan müdürlerin görevlerine devam etmeleri için 1 Ağustos 2018 tarihine kadar ilgili sertifikayı almaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra kurucu, kurucu temsilcisi, müdür, müdür yardımcıları ve görevlendirilecek tüm personelde, belirli suçlardan mahkum edilmeme, terör örgütlerine veya millî güvenliğe karşı faaliyette bulunan yapı, oluşum veya gruplara üyeliği, mensubiyeti veya irtibatı olmama şartı aranmaktadır.
- Ortaokul ve imam-hatip ortaokulu öğrencileri öğrenci yurtlarından, ortaöğretim öğrencileri öğrenci yurt ve pansiyonlarından, yükseköğretim öğrencileri ise yurt, pansiyon, stüdyo daire ve apartlardan faydalanabilecektir.
- Ortaokul, imam-hatip ortaokulu ve ortaöğretim öğrencilerine verilecek hizmet müstakil binalarda, yükseköğretim öğrencilerine verilecek hizmet ayrı girişe sahip binalarda sunulabilecektir.
- Kurum açmak için öğrenci yurtları en az 40, öğrenci pansiyonları 30, öğrenci apart ve stüdyoları 10 kişilik kontenjan doluluğu sağlamak durumundadır.
- Ortaokul/imam-hatip ortaokulu öğrencilerine hizmet veren yurtlar ile ortaöğretim öğrencilerine hizmet veren öğrenci yurt ve pansiyonlarında bir yatakhane en az üç, en fazla altı öğrenci barınabilecektir. Bu sayı yükseköğretim öğrencilerine hizmet veren yurt ve pansiyonlar için en az bir ya da üç, en çok altı olarak belirlenmiştir.
- Yangın güvenliği, elektrik tesisat güvenliği, ısınma sistemi güvenliği, su ve gaz tesisatı güvenliğinin sağlanması için kurumlar her yıl öğretim yılı başlamadan önce ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından kontrol edilecektir. Yıl içinde en az iki kez denetim yapılacaktır. Can ve mal güvenliğini ihlal edecek durumların tespiti halinde kurum faaliyeti valiliklerce durdurulabilecektir.
- Personele ilişkin düzenleme kapsamında kız öğrencilerin barındığı kurumlarda kadın, erkek öğrencilerin barındığı kurumlarda ise erkek yönetici ve personel görevlendirilebilecektir. Ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerine hizmet veren kurumlarda en az bir, ortaöğretim öğrencilerine hizmet veren kurumlarda ise isteğe bağlı olarak rehber öğretmen görevlendirilecektir.
- Barınma hizmeti veren kurumların tüm işlemleri Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri üzerinden kullanılacak olan e-Yurt Modülü ile gerçekleştirilecektir.

Bakanlığa bağlı olarak faaliyette bulunan yurtların işyeri açma ve çalışma ruhsatı 26 Ağustos 2017 tarihine kadar Bakanlıkça düzenlenmiştir. Yeni açılan ve ruhsatları dönüştürülen kurumların, umuma açık yerler veya alkollü içki satılan yerler ile ilgili düzenleme hariç olmak üzere 1 Ağustos 2019 tarihine kadar tüm şartları yerine getirmesi kararlaştırılmıştır.



## Değerlendirme ve Öneriler

2016 yılında, özellikle Aladağ'da 11'i öğrenci olmak üzere 12 kişinin hayatını kaybetmesi ve 24 kişinin yaralanması, Karaman'da 45 ise çocuğun cinsel istismara maruz kalması sonucu yurtlar konusunda ciddi tartışmalar yaşanmıştır. 2016 yılı ve devamında öğrencilere barınma hizmetleri veren kurumlardaki pedagojik açıdan uygun olmayan çeşitli yapılanmalara da dikkat çekilmiş, benzeri yapılanmaların faaliyetlerinin tespit edilmesi ve bu faaliyetlere son verilmesi için talepler artmış ve çalışmalar başlatılmıştı. Bu doğrultuda Bakanlık yetkilileri tarafından yapılan açıklamalarda, denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve yeni düzenlemelerin hayata geçirilmesinin hedeflendiği vurgulanmıştır.

2017 yılında yayımlanan *Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetmeliği* ile *Özel Öğrenci Barınma Hizmeti Kurumlarının Standartları İle Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönerge* söz konusu hedef doğrultusunda atılan somut adımlardan biri olmuştur. Ancak bu noktada hatırlanması gereken, yapılan düzenlemelerin hayata geçirilmesi ve uygulamaların işlevsel olabilmesi için kurumlara ihtiyaç duydukları alanlarda desteğin sağlanmasıdır. Bir sonraki aşamada ise kurum denetimlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliği bulunmaktadır.

Yasal düzenlemeler ve fiili uygulamalar arasındaki temel sorun, kuralların esas amacı yerine getirecek doğrultuda pratiğe yansıtılmamasıdır. Dolayısıyla, öğrenci güvenliği söz konusu olduğunda, meselenin öğrencinin bütüncül iyi olma halinden yola çıkılarak kurgulanması ve bunun ilkesel olarak benimsenmesi gerekmektedir. Barınma hizmeti veren her bir kurumun bütüncül iyi olma haline dayalı anlayışı içselleştirerek uygulamaya koyması ve bu yönde ilgili birim ve kurumlarca desteklenmesi beklenmektedir. Bu bağlamda bütüncül bir güvenlik anlayışı ve iyi olma hali, kurum yöneticilerinin yönetici sertifikalarını alacağı eğitimlerin odak noktalarından biri yapılabilir. MEB

tarafından düzenlenecek olan eğitimler mevzuat bilgisi, kurum yönetimi, işletme, kurumun fiziki ve hizmet standartlarının iyileştirilmesi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi boyutlara sahiptir. Ancak idari olarak nitelendirilebilecek bu boyutlar, ilgili mekânlarda sağlıklı bir sosyal yaşam kültürü ve güvenliği sağlamak için yeter koşul değildir. Tıpkı eğitim kurumlarında olduğu gibi, barınma hizmeti sağlayan kurumların da kendi ekosistemi içindeki paydaşlarının fiziksel, sosyal ve psikolojik güvenliğini garanti altına alan bir iklim yaratması sağlanmalıdır. Bunun için kurumların kapasiteleri, öğrenci sayıları ile yardımcı personel sayısının optimize edilmesi, ayrıca PDR hizmeti sağlayan uzmanların ilgili kurumlarda görevlendirilmesi veya düzenli ziyaretlerle kurumları desteklemesi, sunulabilecek en etkili ve doğrudan çözümler arasındadır. 10 Kasım 2017 tarihinde *MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*'nde yapılan düzenleme ile rehberlik öğretmenlerinin pansiyonlarda görev alabilecek olmaları, bu anlamda bir başlangıç noktası teşkil edebilir.

Yurt ve barınma hizmeti sağlayan kurumlara olan ihtiyaç hem temel eğitim hem de yükseköğretimde oldukça yoğundur. Öğrencilerin tercih ettikleri okul türünün yaşadıkları bölgede olmaması, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerini bu hizmetlerden yararlanmaya yönlendiren temel faktördür. Devlet tarafından sağlanan barınma hizmetlerindeki nicel sınırlılık öğrencileri dernek, şahıs, vakıf ve şirketlere ait kurumlara yönlendirirken velilere de maddi anlamda yük getirmekte, kimi zaman da okullaşmanın önünde bir engel teşkil etmektedir. Oysa ki devletin birincil önceliği, zorunlu eğitimde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda imkan yaratmaktır. Bu noktada, taşınmalı eğitim dışında kalan öğrencilerin ilgi ve tercihleri doğrultusunda bir kuruma erişemediği durumlar için, barınma hizmetlerinden ücretsiz olarak yararlandırılması üzerine çalışmalar gerçekleştirilmesi düşünülebilir. Bir önceki yılın pansiyon ücretleri ile *2018 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu Tasarısı* karşılaştırıldığında, ailelerin üzerindeki maddi yük daha net olarak ortaya çıkmaktadır (Tablo 10.7).

TABLO 10.7

## MEB Pansiyon Ücretleri

Okul Türü ve Kademesi	2017 Yılı (TL- Ücret)	2018 Yılı (TL- Ücret)	Zam Oranı (%)
<b>İlköğretim Kurumları</b> (İlkokul, Ortaokul, Yatılı Orta Okullar, İmam Hatip Okulları ile Özel Eğitim Okulları)	2.690	2.900	7,8
<b>Ortaöğretim Okulları</b> (Genel ve Mesleki Teknik Liseler, Çok Programlı Liseler ve İmam Hatip Liseleri)	2.690	2.900	7,8
<b>Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri, Çıraklık Eğitim Merkezleri ve Pratik Sanat Okulları</b>	2.690	2.900	7,8
<b>Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları</b> (3308 sayılı Kanun kapsamında olan okullar)	3.016	3.250	7,75

Kaynak: BUMKO, Millî Eğitim Bakanlığı Pansiyon Ücretlerini Gösterir Cetvel 2017-2018

TABLO 10.8

## Öğretim Dairelerine Göre Pansiyon Sayısı, Pansiyon Kapasitesi ve Pansiyonlarda Kalan Öğrenci Sayısı

Öğretim Dairesi	Pansiyonlu Okul Sayısı	Pansiyon Kapasitesi	Paralı Yatılı Öğrenci Sayısı	Parasız Yatılı Öğrenci Sayısı	Pansiyonda Kalan Öğrenci Sayısı		
					Toplam	Erkek	Kadın
Genel Toplam	2.979	536.255	13.845	255.640	269.485	135.568	133.917
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	322	93.346	-	53.604	53.604	29.089	24.515
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	1.027	194.841	10.881	97.235	108.116	47.586	60.530
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	767	121.635	1.559	58.656	60.215	27.598	32.617
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	829	123.246	1.404	44.720	46.124	30.378	15.746
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Gen. Müd.	34	3.187	1	1.425	1.426	917	509

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

Nitelik ve güvenlik açısından geliştirilmesi gereken pek çok boyutu olan söz konusu kurumların sayısı, kapasitesi ve doluluk oranları bu noktada incelemeye değerdir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı verilerine göre resmi pansiyonlu okullarda kalan öğrenci sayısı 269 bin 485'tir. Pansiyon kapasitesi ise 536 bin 255'tir ki bu pansiyonlu okullarda kalan öğrenci sayısının

neredeyse iki katıdır. Yatılı öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 135 bin 568'inin erkek, 135 bin 568'inin ise kız öğrenci olduğu görülmektedir. Ülke genelindeki pansiyonlu toplam okul sayısı 2 bin 979'dur. Öğretim dairelerine göre pansiyon sayısı, pansiyon kapasitesi ve pansiyonlarda kalan öğrenci sayıları Tablo 10.8'de verilmiştir.

TABLO 10.9

## Ortaöğretim ve Yükseköğretim Özel Öğrenci Yurtları ile Öğrenci Sayısı

Öğretim Türü	Yurt Sayısı			Yurtta Kalan Öğrenci Sayısı			
	Toplam	Erkek	Kadın	Karma	Toplam	Erkek	Kadın
Toplam	3.911	2.317	1.515	79	162.299	91.696	70.603
Ortaöğretim	2.255	1.651	578	26	55.922	47.802	8.120
Yükseköğretim	1.656	666	937	53	106.377	43.894	62.483

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

Bu verilerden yola çıkarak, pansiyonların kapasitelerinin altında kullanıldığı görülmektedir. Bu durum gerekli iyileştirmelerin daha hızlı ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi için bir avantaj olarak görülebilir.

Kademelere ve kurum türüne göre özel öğrenci yurtları ile öğrenci sayılarına, Tablo 10.9 ve Tablo 10.10'da yer verilmiştir.

TABLO 10.10

## Özel Öğrenci Yurtlarının Sayısı, Yatak Kapasitesi ve Yurtta Kalan Öğrenci Sayısı

	Yurt Sayısı	Yatak Kapasitesi	Yurtta Kalan Öğrenci Sayısı	Boş Yatak Kapasitesi
Toplam	3.911	378.460	162.299	216.161
Dernek Yurtları	2.513	180.316	72.269	108.047
Vakıf Yurtları	175	31.125	14.659	16.466
Şahıs Yurtları	576	56.129	25.810	30.319
Diğer Tüzel Kişilik Yurtları	647	110.890	49.561	61.329

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı

2014-2015 eğitim öğretim yılında 4 bin 634 olan özel öğrenci yurt sayısı 2015-2016 eğitim öğretim yılına gelindiğinde 4 bin 741'e ulaşmış ancak 15 Temmuz sonrasındaki sürecin etkisiyle toplam sayı 3 bin 911'e düşmüştür. İlgili veriler aynı zamanda özel öğrenci yurtlarının da kapasitenin altında faaliyet gösterdiğine dikkat çekmektedir. Fiili durum incelendiğinde barınma hizmetlerine yönelik talep başta yükseköğretim olmak üzere karşılanamamaktadır. Bunun temel sebebi ise, şehir ve kademe bazlı arz-talep dengesinin kurulmamış olması ve var olan yurtların durumudur. Bu sebeple okul ve üniversiteler bazında ihtiyaç analizlerinin yapılmasına ve akabinde nitelik artırıcı stratejilerin nasıl uygulamaya konabileceğine dair yol haritaları oluşturulmasına gereksinim bulunmaktadır.

## KAYNAKÇA

- 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete Sayı: 28941 (2014). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden erişildi.
- BUMKO. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı pansiyon ücretlerini gösterir cetvel. <https://goo.gl/zNFM4H> adresinden erişildi.
- BUMKO. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı pansiyon ücretlerini gösterir cetvel. <https://goo.gl/d9Go7R> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 29682 (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160412.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 29792 (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160805.htm> adresinden erişildi.
- 676 Sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Resmi Gazete Sayı: 29872 (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161029-5.htm> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). 2017/4 Sayılı Genelge. İzinsiz Eğitim Öğretim Faaliyetleri (Sayı no: 15520822-10.06.02-E.788106). <https://goo.gl/Ft4kaJ> adresinden erişildi.
- 687 Sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, T.C Resmi Gazete Sayı: 29974. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/02/20170209-8.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, Resmi Gazete Sayı: 30090. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-5.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 29947 (2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/01/20170113-22.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 30102 (2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170620-1.htm> adresinden erişildi.
- 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Resmi Gazete Sayı: 26434 (2007). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı ile Maliye Bakanlığı. (2017) 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu Kapsamında Dönüşüm İşlemleri Gerçekleştirilen Dershaneler Lehine İrtifak Hakkı Tesis Edilmesi Veya Kiralama Yapılmasına İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 29990. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/02/20170225-2.htm> adresinden erişildi.

- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2017). Eğitim Faaliyeti Yürüten Kurumlara Sıkı Denetim. <https://goo.gl/xQNDBB> adresinden erişildi.
- Hürriyet Gazetesi. (5 Mayıs 2017). MEB'den merdiven altı eğitim kurumlarına ceza <https://goo.gl/6eeivC> adresinden erişildi.
- 678 Sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, T.C Resmi Gazete Sayı: 29896. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/11/20161122-2.htm> adresinden erişildi.
- Maliye Bakanlığı. (2017). Kamu taşınmazları üzerinde eğitim ve yurt faaliyetleri için üst hakkı tesis edilmesine ilişkin yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 30130. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/07/20170721-6.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete Sayı: 29761 (2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160703.htm> adresinden erişildi.
- Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılında Özel Okullarda Öğrenim Görecek Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ, Resmi Gazete Sayı: 30144. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170804-9.htm> adresinden erişildi.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2016 Yılı Sayıştay Denetim Raporu. Ankara: T.C Sayıştay Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 5580 Sayılı Kanun Kapsamındaki Özel Okullarda Öğrenim Gören/Görecek Öğrenciler İçin Verilecek Eğitim Ve Öğretim Desteği Uygulama E-Kılavuzu. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü <https://goo.gl/aGbKyQ> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). 2017 Yılı Performans Programı. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/30154029\\_2017\\_YYIY\\_Performans\\_ProgramY.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYIY_Performans_ProgramY.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Raporu. <https://goo.gl/S5WK7u> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). 2017 Yılı Bütçe Sunuşu (TBMM Genel Kurulu). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://goo.gl/SeHQUG> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Özel Öğrenci Barınma Hizmetleri Yönetmeliği, T.C Resmi Gazete, Karar Sayısı: 2017/10090. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/05/20170506-5.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Özel Öğrenci Barınma Hizmeti Kurumlarının Standartları İle Çalışma Usul Ve Esasları Hakkında Yönerge. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. <https://goo.gl/948enB> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2017). Özel okullar. [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_04/20155041\\_MEB\\_HABER.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/20155041_MEB_HABER.pdf) adresinden erişildi.







## 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu



### TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No:8, 06440, Çankaya / Ankara

0 (312) 939 50 00

[www.ted.org.tr](http://www.ted.org.tr) | [www.tedmem.org](http://www.tedmem.org)

[info@ted.org.tr](mailto:info@ted.org.tr) | [info@tedmem.org](mailto:info@tedmem.org)

ISBN: 978-605-67125-3-1