

2019

Eğitim
Değerlendirme
Raporu



tedmem



tedmem

2019

Eğitim Değerlendirme Raporu

Editör
Emin Karip

Değerlendirme Dizisi: 6
Şubat, 2020

2019 Eğitim Değerlendirme Raporu

Yayıncı: Türk Eğitim Derneği (TED)

Sertifika No: 15859

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

Tel: (+90 312) 939 50 00 / **Faks:** (+90 312) 417 53 65

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

ISBN: 978-605-67125-6-2

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2020. 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. (2020). *2019 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Editör: Emin Karip

Yazarlar: Derya Şahin İpek, Gamze Çetinkaya Aydın, Kübra Çelikdemir, Müge Bakioğlu, Nilgün Demirci Celep

Dizgi ve Tasarım: Hüseyin Körpeoğlu

Kapak Fotoğraf: freepik.com

Baskı: ARCS Matbaacılık

Sertifika No: 16399

Adres: Zübeyde Hanım Mahallesi Kazınkarabekir Caddesi Tuna Han No: 101/2G İskitler / Ankara

Telefon: (+90 312) 384 24 01 | **Faks:** (+90 312) 384 24 03

Web: www.arcs.com.tr | **E-Posta:** info@arcs.com.tr

Bu rapor, yazarların araştırmaları ve analizleri sonucunda oluşturulmuştur. Türk Eğitim Derneğinin resmî görüşünü yansıtmaz.

Raporda kullanılan verilerin güncelliği Aralık 2019 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

SUNUŞ	ix
ÖNSÖZ	xiii
YÖNETİCİ ÖZETİ	1
BÖLÜM 1: YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN	15
I. Eğitimin Yönetişi	17
II. Göç ve Eğitim	24
III. Müdür ve Müdür Yardımcıları ile İlgili Gelişmeler	30
IV. Bakanlık Maarif Müfettişleri ile İlgili Gelişmeler	34
V. Eğitim Finansmanı	35
VI. Türkiye Maarif Vakfı	44
Kaynakça	47
BÖLÜM 2: ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ	51
I. İstihdam ve Atamalar	53
II. Öğretmenlerle İlgili Düzenlemeler	62
Kaynakça	67
BÖLÜM 3: ULUSLARARASI ALANDA TÜRKİYE	73
I. TALIS 2018	75
II. Bir Bakışta Eğitim 2019	90
III. PISA 2018	102
Kaynakça	113
BÖLÜM 4: TEMEL EĞİTİM	115
I. Okul Öncesi Eğitime ve Temel Eğitime Erişim	117
II. İlkokullarda Yetiştirme Programı	128
III. Sosyal Etkinlik Modülü	131
IV. Ortaokullarda Yabancı Dil (İngilizce) Ağırlıklı Eğitim	133
V. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik	138
VI. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Projeleri	141
Kaynakça	143

BÖLÜM 5: ORTAÖĞRETİM	149
I. Ortaöğretime Erişim	151
II. Açık Öğretim Liseleri	156
III. Özel Program ve Proje Uygulayan Okullar	160
IV. Ortaöğretim (Anadolu Liseleri) Tasarımı	163
V. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik	173
VI. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Projeleri	176
Kaynakça	177
BÖLÜM 6: MESLEKİ TEKNİK EĞİTİM VE DİN ÖĞRETİMİ	183
I. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Düzenlemeler	185
II. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirmeye Yönelik İşbirliği Protokolleri ve Projeler	187
III. Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim	194
IV. Üretim Faaliyetleri	198
V. Özel Program ve Proje Uygulayan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri	200
VI. Din Öğretimi	204
Kaynakça	216
BÖLÜM 7: ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ	221
I. Özel Eğitime İlişkin Projeler	223
II. Özel Eğitime İlişkin Düzenlemeler	230
III. Özel Yetenekli Öğrenciler	232
IV. Özel Eğitim Öğretmenleri/Personeli	234
V. Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Gelişmeler	236
Kaynakça	238

BÖLÜM 8: ÖLÇME-DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ	243
I. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş	245
II. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş	263
III. Ölçme-Değerlendirme Çalışmaları	279
Kaynakça	286
BÖLÜM 9: ÖZEL ÖĞRETİM	291
I. Özel Öğretim Kurumlarında Yaşanan Mali Sorunlar	293
II. HAMİ Projesi	295
III. Temel Liseler ve Özel Öğretim Kursları	296
Kaynakça	303

KISALTMALAR

AA:	Anadolu Ajansı
ABİDE:	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
ADEP:	Akademik Destek Eğitimi Programı
AÖF:	Açıköğretim Fakültesi
Ar-Ge:	Araştırma ve Geliştirme
ARGEM:	Araştırma, Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi
ASIS:	Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği
AYT:	Alan Yeterlik Sınavı
BİLSEM:	Bilim ve Sanat Merkezi
DKAB:	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
EKYS:	Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı
EUROSTAT:	Avrupa İstatistik Ofisi
FETÖ/PDY:	Fethullahçı Terör Örgütü/Paralel Devlet Yapılanması
FRİT:	Türkiye'deki Sığınmacılar Fonu
GSB:	Gençlik ve Spor Bakanlığı
GSYH:	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
GZTF:	Güçlü ve Zayıf Yönler ile Tehditler ve Fırsatlar
HBÖGM:	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HEY:	Hayal-Etkinlik-Yaşam
İTÜ:	İstanbul Teknik Üniversitesi
İYEP:	İlkokullarda Yetiştirme Programı
KDV:	Katma Değer Vergisi
KKTC:	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
KPSS:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS:	Liselere Geçiş Sistemi
MADAD:	AB Bölgesel Güven Fonu
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
MEM:	Mesleki Eğitim Merkezi
MESGEP:	Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi
MTAL:	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
MTEGM:	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
MÜFGEP:	Müfettiş Gelişim Platformu

OBP:	Okul Başarı Puanı
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OSB:	Organize Sanayi Bölgesi
ÖABT:	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖBA:	Öğrenci Belirleme Aracı
ÖBİA:	Öğrenci Başarı İzleme Araştırması
ÖDA:	Öğrenci Değerlendirme Aracı
ÖSYM:	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PDR:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PIKTES:	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RAM:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RAMKEG:	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi Projesi
SMG:	Sürekli Mesleki Gelişim
TALIS:	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TIMSS:	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TOBB ETÜ:	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
TÜBİTAK:	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
TYT:	Temel Yeterlilik Testi
ULAKBİM:	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR:	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
UNICEF:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
USD, SAGP:	Satın Alma Gücü Paritesine Göre Dönüştürülmüş Amerikan Doları
YDT:	Yabancı Dil Testi
YKS:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖBİS:	Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu
YÖK Atlas:	Yükseköğretim Program Atlası
YÖKSİS:	Yükseköğretim Bilgi Sistemi
WNV:	Wechsler Nonverbal Yetenek



Sunuş ve Önsöz



tedmem

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği, 90 yılı aşkın süredir toplumun ortak paydası olan eğitim alanında gelişmeleri takip ederek eğitim sistemimizin geliştirilmesine katkı sunmayı amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda düşünce kuruluşumuz TEDMEM, eğitim ve eğitim politikaları ile ilgili veri temelli, anlaşılabilir ve ulaşılabilir çalışmalarla kamuoyu, akademi ve karar alıcılar arasında bir köprü vazifesi görmektedir. TEDMEM tarafından 2014 yılından bu yana her yıl eğitim sistemimize ilişkin nicel ve nitel verilere dayalı olarak hazırlanan Eğitim Değerlendirme Raporu serisinin altıncısı olan 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu'nu ilginize sunuyoruz.

2019 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda, Türkiye'de geçtiğimiz yılda eğitim alanında öne çıkan gelişmeler dokuz ana başlık altında ele alınmıştır. Veri temelli hareket etmenin eğitim sisteminin nitelik ve verimliliğine yönelik etkisinden yola çıkarak hazırlanan raporda, ulusal ve uluslararası pek çok farklı kaynak taranmış, her başlık altında ilk olarak 2019 yılına ilişkin gelişmeler veriye dayalı ve objektif bir biçimde ele alınmış, ardından değerlendirmeler ve yapıcı önerilere yer verilmiştir.

Ülkemizdeki tüm çocukların daha adil ve nitelikli eğitim fırsatlarına ulaşmasını kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirdiğimiz bu çalışmanın karar alıcılara ve tüm paydaşlara faydalı olmasını umuyoruz.

Yoğun ve kolektif bir çalışmanın eseri olan bu raporda emeği geçen tüm uzmanlarımıza, ayrıca konuyla ilgili olarak desteğini esirgemeyen tüm paydaşlarımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Türk Eğitim Derneği olarak, bundan sonra da yapacağımız çalışmalarla, çocuklarımızı umut dolu, aydınlık bir geleceğe taşımak için çaba göstermeye devam edeceğiz.

Selçuk PEHLİVANOĐLU
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

ÖNSÖZ

Türkiye’de 2019 yılında eğitimde neler yaşandı? *Yönetişim ve Finansman, Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç, Uluslararası Alanda Türkiye, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri, Ölçme-Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş* ile *Özel Öğretim* alanlarında hangi gelişmeler kaydedildi? TEDMEM olarak 2019 yılı içinde yapılan düzenlemeleri ve gerçekleştirilen uygulamaları nicel ve nitel yönleriyle birlikte ele alarak, bunlara ilişkin değerlendirme ve önerilerimizi **2019 Eğitim Değerlendirme Raporu** kapsamında kamuoyu, eğitim camiası, eğitimin siyasi ve bürokratik aktörleri ile paylaşmayı amaçladık.

2019 Eğitim Değerlendirme Raporu’nun hazırlanmasında, 2019 yılı içinde Türkiye’de eğitimde yaşanan nicel ve nitel gelişmeleri kaydettik. Erişime açık olmayan bazı verileri Millî Eğitim Bakanlığından talep ettik. Talep ettiğimiz verilerin önemli bir kısmı temin edildi. Verilere erişme konusunda, bu raporun ilk yayımlandığı 2014 yılından bu yana genel olarak bir iyileşme olduğunu belirtmekle birlikte, verilerine erişemediğimiz konuları da raporda not ettik. Okullarda doluluk oranları, mali kaynakların kullanımı, insan kaynakları, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve gelişimleri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri gibi pek çok alanda veriye erişme imkânı hâlâ oldukça sınırlı ve bu sınırlılıklar eğitimin bir yılına dair değerlendirme yapmada da sınırlayıcı bir etkiye sahip. Çünkü veriye dayalı olmayan, sübjektif değerlendirmeler ve çıkarımlar yerine veri temelli bir değerlendirme yaklaşımını benimsiyoruz. Bu durumda veri olmadığında değerlendirme yapmak da mümkün olmuyor. Bazı alanlarda veri sınırlılıkları olmasına karşın, geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi, 2019 yılında da raporun hazırlanması sürecinde TEDMEM uzmanlarının Bakanlığın farklı birimlerinden yetkililerle yüz yüze görüşmeler yaparak bazı verileri teyit edebilmeleri ve bazı gelişmeler hakkında daha ayrıntılı bilgi alabilmeleri raporun hazırlanması sürecine ve niteliğine önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

Değerlendirme Raporu, 2019 yılı ile sınırlı bir kesiti sunmaktadır. Bu raporun okunmasında, rapor kapsamında yer alan içeriğin 2019 yılında eğitimde yaşanan gelişmelerle sınırlı olduğunun dikkate alınması gerekmektedir. Raporda ele alınan konu başlıklarından herhangi biri altında 2018 yılından sonra yeni bir gelişme veya yeni bir düzenleme gerçekleşmemişse, 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda bu konuda bir değerlendirme yapılmamıştır. Ancak verilerin sunumunda, değerlendirme ve önerilerde tutarlılık, süreklilik ve bütünlük sağlanabilmesi için raporda yer yer 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu’na veya önceki yıllara atıflar yapılmıştır. Diğer yandan raporda sunulan veriler ve gelişmeler 2019 yılında eğitimde yaşananlarla sınırlı olsa da eğitimin doğası gereği çoğunlukla değerlendirmeler ve öneriler bir takvim yılı ile sınırlı tutulmamıştır. Nasıl ki 2019 yılında gerçekleşen durumlar ve sonuçlar geride bıraktığımız bir yılın ürünü değilse, raporda sunulan öneriler de çoğunlukla önümüzdeki bir yıl içinde tamamlanabilecek ve hemen sonuç alınabilecek öneriler olmayacaktır.

Yıllık olarak hazırlanan Eğitim Değerlendirme Raporu’nun yazımında geçmiş yıllardaki raporlara atıflar yapılmış olmakla birlikte, okuyucunun bir konuda daha ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyması halinde geçmiş yıllarda o konudaki veri, değerlendirme ve önerilere de bakılabilir.

Okuyucunun doğru bilgilendirilmesi adına bu raporun değerlendirme ve önerilerinin yazımında TEDMEM ekibinin ön kabullerinin açıkça ifade edilmesinde yarar görülmektedir. Bu ön kabuller şunlardır:

- Eğitim politikalarında, kararlarda ve uygulamalarda ana referans noktası bunların çocuğun ve gencin iyi olma haline etkisi ve katkısıdır.
- Okul eğitiminin; ailenin sosyo-ekonomik koşullarından, toplumsal çevreden, coğrafi konumdan veya doğuştan gelen özelliklerden kaynaklı her türlü dezavantajın çocuklar ve gençlerin öğrenmesi üzerinde olumsuz etkilerini en aza indirecek şekilde düzenlenmesi esastır.
- Eğitimde kamu kaynaklarının kullanılmasında öncelik devlet okullarında eşitliğin ve kaliteli bir eğitime erişim hakkının güvence altına alınmasıdır.
- Eğitimde yaşanan gelişmelerin değerlendirilmesinde, iyileştirmeler not edilmekle birlikte, yetersiz, eksik veya sınırlı kalınan noktaların gelişim ihtiyacı olarak belirlenmesi esastır. Örneğin genel olarak okul çağındaki nüfusun okullaşma oranında, özel gereksinimli çocuklara sağlanan hizmetlerde ve mültecilerin okullaşma oranlarında iyileşmeler önemli görülmele birlikte, hiçbir çocuğun dışarıda/ geride kalmaması önemlidir.
- Her bakımdan kapsayıcı bir eğitim esastır.

Raporda yer alan değerlendirme ve önerilerde bu kabuller genel bir çerçeve sağlamıştır. Değerlendirme ve öneriler bu ön kabuller üzerine temellendirilmiştir. Ancak raporda sunulan veriler eğitimde 2019 yılında yaşanan gelişmelerle sınırlı olup, eğitim sisteminin bu kapsamı aşan genel yapısal ve eğitimsel sorunları bu rapora dahil edilmemiştir.

Raporun hazırlanmasında 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılan değerlendirmeler görece sınırlı kalmıştır. Bakanlık tarafından da defaten ifade dildiği üzere, 2019 yılı 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılan çalışmalar için bir hazırlık, tasarım ve geliştirme yılı olarak görülmüştür. Bu kapsamda 2019 yılı içinde tamamlanan çalışmalar değerlendirme kapsamına alınmış, 2019 yılı içinde tamamlanacağı veya açıklanacağı belirtilen çalışmalardan henüz bir açıklama yapılmamış olanlar hakkında ise bu raporun hazırlandığı Aralık 2019 itibarıyla bir açıklama yapılmadığı veya paylaşılmadığı şeklinde not edilmiştir. Bu çerçevede 2023 Eğitim Vizyonu hakkında değerlendirmelerimizin 2020 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda daha geniş kapsamlı yer alması beklenmektedir.

2019 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda geçen yıl içinde Türkiye'de eğitimde yaşananların neler olduğu yanında, yaşananlara ilişkin değerlendirmeler ve sorun alanlarına ilişkin öneriler de yer almaktadır. Raporun, okuyucunun Türkiye'de eğitimin geçen bir yılını anlamasına ve sorgulamasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Raporun yazım aşamasında görüş ve önerileri ile desteklerini esirgemeyen, ihtiyaç duyulan verileri temin eden Bakanlık yetkililerine teşekkürü bir borç biliriz.

2019 Eğitim Değerlendirme Raporu'nun çocuklarımız için daha adil, daha eşit, daha kapsayıcı ve kaliteli bir eğitim sunabilmek adına yapılacak çalışmalara, özellikle de veri temelli karar ve uygulamalar geliştirme arayışlarına katkı sağlamasını diliyoruz.

Prof. Dr. Emin KARİP
TEDMEM Direktörü



NOT

Yönetici Özeti



tedmem

YÖNETİCİ ÖZETİ

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda öngörülen kaynak miktarı amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için yeterli gözükmemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı, 7 amaç ve 24 alt hedeften oluşmaktadır. Stratejik plan kapsamında öğrenci ve öğretmenler için eşit öğrenme ve öğretme fırsatlarının sağlanması, yönetim ve öğrenme etkinlikleri için etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin oluşturulması, okul öncesi eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, ortaöğretimde niteliğin geliştirilmesi ile birlikte katılım ve tamamlama oranlarının artırılması, özel eğitime ihtiyaç duyan ve özel yetenekli öğrenciler için eğitimin kapsam ve niteliğinin geliştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimde beşeri ve fiziki altyapının iyileştirilmesi, hayat boyu öğrenmenin niteliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması gibi hedeflere yer verilmiştir.

Stratejik planın takvimlendirilmesinde her yıl için gösterge değerlerine yer verilmesi ve planın uygulanmasının gerektirdiği kaynak miktarının belirlenmiş olması planın uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından daha işlevsel bir yapılanmaya geçildiğine işaret etmektedir. Ancak stratejik planda amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için öngörülen kaynak miktarı ve yıllar itibarıyla artış oranları incelendiğinde, belirlenen kaynak miktarının planda yer alan amaç ve hedeflerin gerektirdiği ilave yatırım ve geliştirme maliyetlerini karşılamaktan çok, mevcut haliyle rutin işleyişin sürdürülmesini sağlayacak nitelikte olduğu görülmektedir. Oysa stratejik planda yer alan nitelik geliştirme, okullaşma oranlarında artış ve altyapı geliştirme gibi hedefler Bakanlık bütçesinde yıllık yeniden değerlendirme oranlarının üstünde bir artışı zorunlu kılmaktadır. Stratejik planın amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi için gerekli faaliyetleri tasarlama, sistem kurma,

pilotlama, yaygınlaştırma, geliştirme, uygulama gibi basamaklar ilave maliyetler oluşturacaktır. Stratejik planda öngörülen kaynak miktarı, amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak yeterlikte görülmemektedir.

“Okul Profili Değerlendirme Projesi” yönetim anlayışında herhangi bir değişiklik yapmadan, yerelin ihtiyaç ve kapasitesini dikkate alarak okul düzeyinde gelişim sağlama potansiyeline sahiptir.

Proje kapsamındaki gelişim alanları doğrultusunda okulların izlemeye alınması, öncelikle okullar arası imkân farklılıklarının tespiti ve sahadaki karşılığının görülmesi, veri ve bilgiye dayalı karar alma mekanizmalarının oluşturulması bakımından fayda sağlayabilir. Ancak bu faydaların açığa çıkması için projeye dair bazı belirsizliklerin giderilmesi gerekmektedir:

- İlk profillerin 2019-2020 yılında ortaya konulması beklenmekle birlikte, okul profilini oluşturacak gösterge ve ölçütler tam olarak bilinmemektedir. Söz konusu proje ile nelerin ölçümleneceği, hangi göstergeler üzerinden izleme yapılacağı, ölçüm ve izleme sonucunda hangi tedbirlerin alınacağı henüz kamuoyu ile paylaşılmamıştır.
- Söz konusu ölçüt ve göstergeler için verilen örnekler, okullar hakkında yalnızca nicel değişkenlere odaklanması sonucunda, okul profili çalışmasının mekanik bir niteliğe dönüşmesi riskinin bulunduğu işaret etmektedir. Okulun doğasına uygun olarak nicel boyut ile nitel boyuta ilişkin değerlendirmelerde makul bir dengenin nasıl sağlanacağı bilinmemektedir.
- Okul gelişim planlarının oluşturulması ve uygulanmasında hesap verebilirlik ilkesinin nasıl hayata geçirileceği belirsizliğini korumaktadır.

- Okullardaki imkân ve öğrenme farkını azaltmak ve adil bir kaynak dağılımı yapabilmek amacıyla okul profili çalışması kapsamında yer alan parametrelere göre öğrenci başına okullara katkı yapılacağına yönelik açıklamalar; hem Bakanlığın karşı karşıya olduğu finansman problemiyle, hem de yönetsel bağlamda bütçe sahibi olma ve harcama yetkilerinin ne kadarının yerelle ve okul düzeyindeki yöneticilerle paylaşılabilirliğiyle ilişkili pek çok soruyu gündeme getirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı yatırım bütçesinde eğitim politika ve hedefleri ile uyumlu bir artış, tercih değil zorunluluktur.

MEB bütçesinin GSYH'ye oranı 2014 yılında %3,19 iken 2019 yılında %2,56'ya gerilemiştir. Bakanlık bütçesinin merkezi bütçe içindeki payı 2015 yılında %13,11, 2016'da %13,38, 2017'de %13,18, 2018'de %12,13 ve 2019'da ise %11,84'e gerilemiştir. MEB merkezi bütçeden en fazla pay alan bakanlıklardan biri olmakla birlikte, MEB bütçesinin yaklaşık %83'ünü personel giderleri ile SGK primi giderleri oluşturmaktadır. İkili eğitimin sonlandırılması, okullaşma oranlarının artırılması ve eğitimin niteliğinin geliştirilmesi gibi politika ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için daha fazla kaynak ayrılması, en azından orta vadede yatırım maliyetlerinin karşılanması açısından bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak MEB bütçesinden 2019 yılında yatırıma ayrılan pay %28 azalmıştır. Örneğin, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenirken, 2018 yılında okul öncesi için ayrılan yatırım bütçesi toplam yatırım bütçesinin %7,76'sına karşılık gelirken, bu oran 2019'da %2,69'a düşmüştür. Okul öncesi eğitime ayrılan yatırım payındaki düşüş, 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Programında belirtilen "Önümüzdeki dönemde erken çocukluk eğitiminin 5 yaş için zorunlu olması sağlanacak ve bu eğitim kademesinin niteliğinin artırılmasına yönelik ortak kalite standartları getirilecektir." hedefi ile çelişmektedir.

Öğretmen ihtiyacından çok daha fazla atama bekleyen öğretmen adayı bulunmasına rağmen, 2019 yılı pedagojik formasyon programlarının kaldırılması veya sınırlandırılmasına yönelik söylemlerin karşılık bulmadığı bir yıl olmuştur.

Nisan 2019 tarihli MEBBİS verilerine göre resmî eğitim kurumlarında alanlar bazında net öğretmen ihtiyacı 92.165'tir. Bununla birlikte, 2018-2019 yılı yükseköğretim istatistiklerine göre Türkiye'de 94 eğitim/eğitim bilimleri fakültesi bulunmakta ve 48.123'ü yeni kayıt olmak üzere, bu fakültelerde toplam 219.454 lisans öğrencisi öğrenim görmektedir. Ayrıca, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları -her ne kadar yakın bir tarihte kaldırılacağı ifade edilse de- kontenjan kısıtlaması olmaksızın öğrenci almaya devam etmektedir. 2019 yılında KPSS eğitim bilimleri oturumuna giren aday sayısı ise 359.728'dir. Tüm bu veriler göstermektedir ki Türkiye öğretmen ihtiyacından çok daha fazla atama bekleyen öğretmen adayına sahiptir ve hâlâ oldukça fazla sayıda öğretmen adayı yetiştirmeye devam etmektedir. Eğitim fakültelerinin kontenjanları öğretmen ihtiyacı dikkate alınacak şekilde sınırlandırılmadığı ve pedagojik formasyon uygulamasına son verilmediği müddetçe atama bekleyen öğretmen adayı sayısının azalması mümkün görünmemektedir.

Öğretmen yetiştirmeden atama ve istihdam süreçlerine kadar tüm aşamalarda "nitelikli öğretmen" hedefi göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Mevcut durumda öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirme işlemlerinde ilgili puan türünde en düşük 300.000 sıralamaya sahip olma şartı bulunmaktadır. Ancak sıralama şartı öğretmen niteliğini sağlamak için yeterli değildir. Öğretmenlik mesleği doğası gereği akademik yeterliklerin yanı sıra, pek çok sosyal duygusal yeterliğe sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik programlarına öğrenci alımında uygulanan giriş

sınavının yanı sıra, ilgili programa özgü seçim ölçütleri belirlenmesinin ve bunların sözlü sınavlar aracılığıyla değerlendirilmesine imkân veren yeni bir öğrenci yerleştirme sistemi tasarlanmasının mesleğe uygun adayların seçilmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirebilme amacı doğrultusunda her bir öğretmen yetiştirme programının beklenen çıktılarının belirlenmesi, programların içeriğinin buna göre şekillendirilmesi ve ihtiyaca göre belirli aralıklarla güncellenmesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin artırılması için oldukça önemli görülmektedir. Yetiştirilmesi hedeflenen öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğinin açıkça tanımlanması ve öğretmen atamalarında bu yeterliklerin bir kriter olarak kullanılması nitelikli öğretmen ve eğitim amaçlarına ulaşılabilmesi için bir ön koşuldur. Öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri belirlenmeden öğretmen yetiştirme programlarında ve uygulamalarında değişiklik yapılmasının öğretmen yetiştirme sürecine ne tür bir katkı sağladığının belirlenmesi de mümkün olmayacaktır.

Öğretmen atamalarında kullanılan sınavların geçerliliklerin ve atamalardaki etkisinin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen atamalarında sözlü sınavların kullanılması yazılı sınavlarla değerlendirilmesi mümkün olmayan bilgi ve becerileri değerlendirmeye imkân vermesi bakımından oldukça önemlidir. Ancak mevcut durumda sözlü sınav uygulamasının amacına hizmet etmediği, adaylara neredeyse KPSS puanına denk sözlü sınav puanları verildiği, sözlü sınavların bir ayırt ediciliğinin kalmadığı görülmektedir. Bakanlık tarafından kısa vadede sözlü sınav puanlarında adaletsizliği önlemek amacıyla yazılı sınav puanına denk bir puan verilmesi tercih edilmiş

olmakla birlikte, bu durumda sözlü sınav işlevsiz hale geldiğinden ya sözlü sınav bütünüyle terk edilmeli ya da sözlü sınav süreci adaleti ve objektifliği güvence altına alacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır.

Meslekte yeni olan öğretmenlerin yaklaşık yarısı kırsal bölgelerde ve dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda görev yapmaktadır.

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2018'e göre Türkiye'de mesleğinin ilk beş yılında olduğunu belirten öğretmen oranı %31,3 iken, OECD ortalamasında %19,3'tür. Ayrıca Türkiye'de bu öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%50,4) nüfusu 3.000'in altında olan kırsal bölgelerde görev yaptığını ifade etmiştir. OECD ortalamasında ise bu oran %21,2'dir. Benzer şekilde mesleklerinde yeni olup sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin ağırlıklı olarak bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin oranı Türkiye'de %40,4 iken OECD ortalamasında %22,2'dir. Türkiye meslekte yeni olan öğretmen oranında ve bu öğretmenlerin kırsal kesim ile ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışma oranı bakımından 48 ülke arasında en yüksek değerlere sahip ülke konumundadır. Meslekte yeterli deneyime sahip olmayan bu öğretmenlerin ilk atamalarının daha az zorlayıcı çalışma koşullarına sahip okullara yapılmasını sağlayacak bir atama ve yer değiştirme politikası oluşturulmalıdır. Böylelikle meslekte yeni öğretmenler harcadıkları çabanın önemli bir kısmını kendi yeterliklerini geliştirmeye ayırabilecektir. Bu durum aynı zamanda deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı okullarda çalışmaya teşvik edilmesini gerektirdiğinden, bu okullarda okuyan öğrencilerin daha nitelikli eğitime erişmesine de hizmet edecektir.

Türkiye’de genç yetişkinler arasında yükseköğretim mezun oranı artış göstermesine rağmen, ortaöğretim mezunu dahi olmayanların oranı OECD ortalamasından yaklaşık üç kat daha fazladır.

Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki nüfusun %42,8’i ortaöğretim mezuniyetinin altında bir eğitime sahiptir. Bu oran OECD ülkeleri ortalamasında %15’tir. Ortaöğretim düzeyine dahi erişememiş genç yetişkin nüfusun bu denli fazla olması temel beceriler konusunda risklere işaret etmektedir. Son 10 yılda ortaöğretim mezunu olmayan kadın ve erkek oranları arasındaki fark azalsa da, bu fark kadınlar aleyhine (yaklaşık %5) devam etmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu genç yetişkin oranı son 10 yılda %15,5’ten %33,3’e ulaşmıştır. OECD ortalamasında ise bu oran %44,3’tür. Türkiye’de yükseköğretim mezunu genç yetişkinlerin çoğu ön lisans ve lisans düzeyinde yoğunlaşmış olup, lisansüstü mezunlarının oranı oldukça düşük kalmıştır. OECD ortalamasında 25-34 yaş aralığında lisansüstü (yüksek lisans + doktora) eğitimini tamamlamış olanların oranı %15,1 olmasına karşın, Türkiye’de bu oran %2,8’dir.

PISA sonuçlarına göre Türkiye’de temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı azalma eğilimi gösterirken, üst düzey yeterliğe sahip öğrenci oranında artış sağlanamamıştır.

Temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranının 2003 yılından 2018 yılına kadar fen ve matematik alanında kayda değer bir şekilde azaldığını söyleyebiliriz. PISA’da temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı fen alanında %46,6’dan %25,1’e, matematik alanında ise %52,2’den %36,7’ye düşmüştür. Ancak temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranının 2018 yılı itibarıyla OECD ülkeleri ortalamasından fen alanında %3 puan, matematik alanında yaklaşık %13 puan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okuma alanında ise 2006 yılından (%32,2) 2018 (%26,1) yılına kadar temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranında azalma oldukça sınırlı kalmıştır. Okuma alanında temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı 2018 yılı itibarıyla OECD ülkeleri ortalamasından yaklaşık %4 puan daha fazladır. Diğer yandan PISA’da üst düzey performans gösteren öğrenci oranı oldukça düşük kaldığı gibi, 2003 yılından 2018 yılına kadar söz konusu oranda kayda değer bir artış gerçekleşmemiştir. Türkiye’de ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranı; fen alanında 2003’te %1,32’den 2018’de %2,5’e yükselmiş, matematik alanında 2003’te %5,5’ten 2018’de %4,8’e düşmüş, okuma alanında ise 2006’da %2,1’den 2018’de %3,3’e yükselmiştir. OECD ülkeleri ortalamasında 2003/2006-2018 yılları arasında ileri düzeyde performans gösteren öğrenci oranı Türkiye’deki oranın fen alanında 6,1, matematik alanında 2,76, okuma alanında 3,4 katıdır.

Türkiye’nin PISA 2018 performansı kısmi bir iyileşme eğilimi göstermekle birlikte, OECD ortalamasının gerisinde kalmaya devam etmiştir.

Türkiye’nin PISA performansının 2015 yılına kadar tüm alanlarda genel bir artış eğiliminde olduğu, ancak 2015 yılında bu eğilimin kırıldığı ve puanlarda ciddi bir düşüş gerçekleştiği görülmektedir. Bu nedenle, PISA 2018 puanlarının sadece 2015 yılını baz alarak değerlendirilmesi Türkiye’nin PISA performansının eğilimi hakkında abartılı bir iyileşme algısı oluşturabilir. Türkiye’nin 2018 yılı ortalamaları 2012 yılı ile kıyaslandığında; fende 5 puanlık bir artış, matematikte 6 puanlık bir artış, okumada ise 10 puanlık bir düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre, ne 2015 yılındaki düşüş ne de 2018 yılındaki yükseliş Türkiye’nin uzun dönem performans eğilimini tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Türkiye’nin üçer yıllık ortalama performans değişim eğilimi okumada +2,2 puan, matematikte +4,1 puan, fende ise +6,1 puandır.

Temel eğitimde olması beklenen 6-13 yaş aralığında yaklaşık 156 bin çocuğun okul dışında kaldığı bilinmekle birlikte, bu çocukların nerede oldukları ve neden okul dışında kaldıkları izah edilememektedir.

MEB verilerine göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6-9 yaş gurubunda net okullaşma oranı %98,28, 10-13 yaş gurubunda ise %98,64'tür. Net okullaşma oranının %100 olmaması 6-13 yaş aralığı için izah edilebilir gözükmemektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 6-9 yaş gurubunda toplam 5.087.136 çocuk, 10-13 yaş gurubunda ise toplam 5.072.340 çocuk bulunmaktadır. Net okullaşma oranı üzerinden hesaplandığında 6-9 yaş gurubunda 87.499, 10-13 yaş gurubunda ise 68.984 çocuğun eğitim öğretim dışında kaldığı görülmektedir. Her ne kadar ilgili yaş guruplarındaki okullaşma oranları oldukça yüksek değerler olsa da 6-13 yaş gurubunda olan ve temel eğitim kademesinde olması beklenen toplam 156.483 çocuğun okul dışında kalmış olması ve neden okul dışında kaldıklarına dair veri bulunmaması/rapor edilmemesi rasyonel bir durum olarak gözükmemektedir. Bu öğrencilerin durumlarını açıklayacak verilerin raporlanması, okula erişimlerinin önündeki engellerin neler olduğunun ivedilikle tespit edilmesi ve bu engellerin kaldırılması için önlem alınması gerekmektedir.

5 yaş gurubunda eğitim öğretim dışında kalan yaklaşık 316 bin çocuğun eğitime erişiminin sağlanması için en az 16.620 öğretmen atamasına ve 12.146 dersliğe ihtiyaç vardır.

2018-2019 eğitim öğretim yılı yaş guruplarına göre net okullaşma verileri 5 yaş gurubundaki çocukların sadece %75,17'sinin eğitimde olduğunu göstermektedir. TÜİK verilerine göre 5 yaş gurubunda 1.271.784 çocuk bulunmaktadır. Buna göre 5 yaş gurubu net okullaşma oranı üzerinden

hesaplandığında 315.784 çocuk okul dışında kalmaktadır. Resmî kurumlarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğretmen başına yaklaşık 19, derslik başına yaklaşık 26 çocuk düştüğü göz önüne alınarak yapılan hesaplamalar 315.784 çocuğun okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması için, ihtiyaç dağılımının homojen olduğu varsayımında dahi en az 16.620 öğretmen atamasına ve 12.146 dersliğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde ifade edildiği gibi 2020-2021 eğitim öğretim yılında 5 yaş gurubunda okul öncesi eğitimin çağ nüfusuna yaygınlaştırılması için ilgili ihtiyacın sadece iki yıl içinde giderilmesi gerekir. Ancak, bu iki yıl içinde öğretmen ve derslik sayılarındaki artışın geçmiş yıllardaki artış oranına yakın olması durumunda ihtiyacın karşılanamayacağı ve hedefin gerçekleşmeyeceği aşikârdır. Ayrıca bu hesaplamalar sadece 5 yaş için yapılmış olup, 3-5 yaş arasındaki çocukları kapsayacak şekilde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefi düşünüldüğünde ihtiyaç duyulacak öğretmen ve derslik sayısının çok daha fazla olacağı unutulmamalıdır.

Ortaöğretime erişim ve tamamlama oranları, hedeflerin oldukça gerisinde kaldığını göstermektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında 14-17 yaş gurubu için net okullaşma oranı %88,22'dir. TÜİK verilerine göre 14-17 yaş gurubunda toplam 5.004.178 çocuk bulunmaktadır. 14-17 yaş gurubu net okullaşma oranı üzerinden hesaplandığında 589.492 çocuğun eğitim öğretim dışında kaldığı görülmektedir. Bu sayı 10-13 yaş gurubunda eğitim öğretim dışında kalan çocuk sayısının yaklaşık dokuz katıdır. Eğitimin 12 yıl zorunlu olması dolayısıyla tek bir çocuğun bile okul dışında olmaması beklenirken, 14-17 yaş aralığında yaklaşık 590 bin çocuğun okul dışında olması, ortaöğretime erişimde ciddi sorunların olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretimde devamsızlık öğretimin kalitesini tehdit edecek boyutta devam etmektedir.

Ortaöğretim kurumları ortalamasında 2014 yılında %40,2 olan 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı 2018 yılında %34,4 olarak rapor edilmiş, 2019 yıl sonunda ise %30,0 olarak gerçekleşeceği tahmin edilmiştir. Her ne kadar yıllar içinde iyileşme olsa da hedeflenen oranlara ulaşamamıştır. Uluslararası karşılaştırmalar da devamsızlığın Türkiye için ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir. PISA uygulamasının yapıldığı tarihten önceki iki hafta içinde tam gün devamsızlık yapan öğrenci oranı 2018 yılında OECD ortalamasında %21,3 iken, Türkiye’de %51,6’dır. PISA 2015’te bu oran OECD ortalamasında %19,7, Türkiye’de ise %47,0 idi. Dolayısıyla PISA döngüleri arasındaki üç yıllık zaman diliminde devamsızlık oranında yaşanan yükseliş, devamsızlığın azaltılması hedefine yönelik yürütülen faaliyetlerin etkili olmadığını veya yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu sebeple, ortaöğretimde okula devamın sağlanmasına yönelik politikaların gözden geçirilmesi, okula devamı etkileyen sorunları hedef alan çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Zorunlu ortaöğretim çağında olanlardan açık öğretime kayıtlı olanların sayısı azalma eğilimindedir.

Zorunlu eğitim çağındaki nüfusta 14-17 yaş grubunda olup açık öğretime kayıtlı öğrenci sayısının 2015-2016 eğitim öğretim yılında 378.650’den, 2018-2019 eğitim öğretim yılında 254.642’ye gerilemiş olması, açık öğretime yönelen veya açık öğretimde zorunlu olarak kayıtlı olan öğrenci sayısı açısından önemli bir azalma olarak görülmektedir. 14-17 yaş aralığında yaklaşık 5 milyon kişi olduğu dikkate alındığında, bu yaş aralığında açık öğretime kayıtlı öğrenci oranı yaklaşık %5’tir. Bu öğrencilerin önemli bir kısmının *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* gereğince zorunlu olarak açık öğretime kayıtlı olanlardan

oluştugu düşünölmektedir. Ancak açık öğretime kayıtlı öğrencilerin hangi nedenlerle açık öğretimde olduklarına dair detaylı bir çalışma veya raporlama yapılmasına yönelik ihtiyaç devam etmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin fark derslerini yine bu kurumlarda yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayarak diploma alabilmesi imkânı sağlanmıştır.

Örgün eğitim kapsamına alınan mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler dört yıllık zorunlu eğitimi tamamlamalarına rağmen lise diploması alabilmek için açık liselere başvurmak zorunda kalmaktaydı. Ancak, lise diploması alabilmek amacıyla açık liselere kayıt olan öğrencilerin eğitimlerini tamamlama oranları oldukça düşüktü. 2019 yılında *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*’nde gerçekleştirilen düzenleme ile mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenciler için yüz yüze eğitim seçeneğinin de mümkün hale gelmesi hem bu öğrencilerin gelişimine hem de ortaöğretime tamamlama oranlarının yükselmesine olumlu etki yapabilir. Ortaöğretim kademesi öğrencilerin temel becerileri, tutum ve davranışları kazandığı yıllardır. Yüz yüze eğitimde öğrenciler öğrenme sürecine daha aktif katılma fırsatı bulurken, anlık geri bildirimler yoluyla becerilerini geliştirme, tutum ve davranışlarını gözden geçirme olanağına sahiptir. Açık liseler özellikle zorunlu eğitim çağındaki gençler için, sadece yüz yüze eğitim almaya engel teşkil eden zorunlu hallerde bir seçenek olarak düşünölmelidir.

Mesleki ve teknik lise mezunlarının kendi alanlarında istihdam oranları pek çok alan için %10’un altında kalmaktadır.

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü raporunda yer verildiği üzere, 2008-2014 yılları arasındaki mesleki ve teknik lise mezunlarının kendi alanlarında istihdam oranları incelendiğinde, bu oranların alanların çoğunda %10’un altında

olduğu belirlenmiştir. İstihdam verilerinin oluşturulduğu 47 alan içinde kendi alanında çalışan mezun oranı %10'un üzerinde olan alanlar sadece *Uçak Bakım, Pazarlama ve Perakende, Laboratuvar Hizmetleri ve Eğlence Hizmetleri* olarak kaydedilmiştir. Üstelik birçok alan için mezunların kendi alanında istihdam oranlarının %5'in altında olması da dikkat çekmektedir. Bu veriler, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının öncelikli amaçlarından birinin istihdam alanlarına yönelik dersler yoluyla öğrencileri iş hayatına hazırlamak olduğu düşünüldüğünde oldukça kaygı vericidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu için bu kurumlarda aldıkları mesleki ve teknik eğitimin istihdamda bir karşılığının olmadığı görülmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının yüksek oranlarla alanlarının dışında istihdam edilmesi mesleki beceriler ile istihdam alanı uyumsuzluğu sorununa işaret etmektedir.

Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan Anadolu meslek programlarının %97,38'ine ve Anadolu teknik programlarının %90,24'üne ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, mesleki ve teknik Anadolu liseleri kapsamındaki birçok programa merkezi sınavla öğrenci alınmasına rağmen bu okullara çoğunlukla görece düşük başarı gösteren öğrenciler yerleşmiştir. 2019 yılı mesleki ve teknik Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin yüzdeler dilimlerinin sunduğu tablo birçok program için merkezi sınavla öğrenci almaya gerek olmadığını göstermektedir. Öyle ki, hem Anadolu teknik hem de Anadolu meslek programlarına %99,75'lik dilimden yani, sınava giren öğrenciler arasında son sıralarda yer alan öğrenciler de yerleşebilmiştir.

Ortaöğretim kurum türlerine göre öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarındaki farklılıklar, fiziki kaynakların verimli kullanımı için kaynak kullanımında dağılımın rasyonel bir şekilde planlanmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

2018-2019 yılında Anadolu imam hatip liseleri ortalamasına göre, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık 11, derslik başına düşen öğrenci sayısı ise yaklaşık 14 olarak kaydedilmiştir. Bir yerleşim biriminde belirli okullar için boş kontenjanlar varken bir başka yerleşim biriminde öğrenci sayısı fazla olabilir. Ancak, 2019 yılı yerel yerleştirme sonucu Anadolu liselerinde doluluk oranı yaklaşık %90'dır ve derslik başına düşen öğrenci sayısı (28,0) imam hatip liseleri ortalamasının (14,4) yaklaşık iki katına denk gelmektedir. Aradaki bu farka karşın, imam hatip liselerine yapılması öngörülen yatırım tutarlarının ve okul/derslik sayılarının Anadolu liselerine yakın ya da eşit olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim kademesindeki okullar için fiziki mekânların kullanımında rasyonel bir dağılımın ve yerleştirmenin sağlanmasındaki sınırlılıklara işaret etmektedir. Öyle ki, yerel yerleştirme sonucunda okullarda boş kalan kontenjan verileri okulların kapasitesinin verimli kullanımına ilişkin önemli bir göstergedir. 2018 yılında yerel yerleştirme sonucu Anadolu imam hatip liselerindeki 224.950 kontenjanın 107.288'i boş kalmıştı. 2019 yılında ise yerel yerleştirme sonucu Anadolu imam hatip liselerindeki programların toplam kontenjanı 192.625 iken 87.880 kontenjan boş kalmıştır. Benzer şekilde, 2019 yılı yerel yerleştirme sonuçlarına göre mesleki ve teknik liseler kapsamındaki programlara ait toplam 482.041 kontenjanın 207.866'sı boş kalmıştır. Benzer şekilde, 2019 yılı yerel yerleştirme sonuçlarına göre mesleki ve teknik liseler kapsamındaki programların toplam 482.041 kontenjanın 207.866'sı boş kalmıştır. Diğer bir ifadeyle, yerel yerleştirmeye öğrenci alınan mesleki ve teknik programların kontenjanının

yaklaşık %43'ü boş kalmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayısı farklılaşmakla birlikte, bu durum tek başına herhangi bir okul türünde farklı yerleşim birimleri bazında okul ihtiyacı olmadığı anlamına da gelmez. Bu nedenle okul türlerine göre fizikî kaynak kullanımı ve kaynak ihtiyaçlarının yerleşim birimleri esas alınarak analiz edilmesi ve bir okul türünde atıl olan fizikî kaynakların kullanımının diğer okul türlerine olan talep doğrultusunda planlanması gerekmektedir. Yerleşim birimi ve hatta yerleştirme bölgesi bazında okulların doluluk oranlarının bilinmesi halinde fizikî kaynak kullanımı hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapmak mümkün olabilir. Ancak 2019 yılı itibarıyla söz konusu verilere erişim mümkün değildir.

Özel eğitime devam eden öğrenci sayısı son 10 yılda iki katından fazla artmasına rağmen tanılama ve özel eğitimin kapsamına ilişkin sınırlılıklar sürmektedir.

2009-2019 yılları arasında özel eğitim okul/kurum sayısı yaklaşık iki kat artmış; özel eğitime devam eden toplam öğrenci oranında ise iki katından fazla artış yaşanmıştır (128.515-398.815). Özel eğitime devam eden öğrenci sayılarındaki artışla birlikte örgün eğitim alan öğrenciler içinde özel eğitim okul/kurumlarında öğrenim gören öğrenci oranlarında da artış gerçekleşmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında örgün eğitimdeki öğrencilerin %1,38'i özel eğitim öğrencisi iken 2018-2019 eğitim öğretim yılında özel eğitim alan öğrenci oranı %2,20'ye yükselmiştir. Bu artışın, toplumdaki özel gereksinimli birey sayısının artışıyla ziyade, bu öğrencilerin erken tanılanmasına, erken okullaşmasına ve özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına bağlı olarak gerçekleştiği düşünülmektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla örgün eğitim içinde özel eğitime devam eden öğrenci oranı artmasına karşın, Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan birey algısının görme ve ortopedik

engeller gibi tipik engel türlerine sahip bireylerle sınırlı olması nedeniyle, özel eğitim desteği alması gereken yaklaşık %10'luk bir grubun bu kapsamda yürütülecek destek hizmetlerinin dışında kaldığı söylenebilir. Örneğin; dünyada yaygın olarak görülen gelişim sorunlarından biri olan öğrenme güçlüğü, ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi problemlere sahip bireyler gerekli özel eğitim desteğinden çoğunlukla yoksun kalmaktadır. Söz konusu gelişim problemleri de dikkate alınarak bu konudaki anlayışın değiştirilmesi ve bu doğrultuda özel eğitim hizmetlerinin kapsamının genişletilmesine ihtiyaç vardır.

BİLSEM'ler için yetenek taraması süreci bir yan etki olarak yeni bir sınav sektörü ortaya çıkarmaktadır.

Özel yetenekli olduğu düşünülerek yetenek taraması yapılan öğrenci sayısı 900 bine yaklaşmıştır. Bu artış ile birlikte BİLSEM'lere öğrenci seçimine yönelik hazırlık testleri ve materyalleri basılmakta ve pazarlanmaktadır. BİLSEM'lere hazırlık sektörünün nicel büyüklüğü bilinmemekle birlikte, söz konusu hazırlık testleri ve materyallerinin yaygınlaştığı gözlemlenmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında BİLSEM'lere giriş için tanılama sürecine dâhil olan öğrenci sayısı 248.418 iken, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu sayı yaklaşık dört katına çıkarak 896.537'e ulaşmıştır. Aday gösterilen öğrencilerin %2,26'sı gerekli aşamaları geçerek BİLSEM'lere kayıt hakkı kazanmıştır. Günümüzde bir taraftan ailelerin baskısı ya da öğretmenler arası rekabet dolayısı ile BİLSEM'lere aday gösterilen öğrenci sayısı gerçekçi olmayan bir şekilde artmakta, diğer taraftan yalnızca sınıf öğretmenin gözlemine dayanan sürecin içerdiği sınırlılıklar nedeniyle gözden kaçan özel yetenekli öğrenciler olabilmektedir. BİLSEM'lere aday gösterme sürecinde sınıf öğretmenin gözlemi dışında alternatif yöntemler kullanılması, bireysel ve bölgesel farklılıklara duyarlı alternatif tanılama

yöntem ve araçlarının kullanılması ve öğrencilerin tanınmasında süreç değerlendirmelerine de yer verilmesi doğru tanı oranını artırarak sürecin etkililiğine katkı sağlayabilir.

Bakanlığın Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulaması ile merkezi sınava yönelen öğrenci sayısını azaltma hedefine tezat olarak sınava giren öğrenci sayısı artmaktadır.

Merkezi sınava giren öğrenci sayısının azalması hedeflenirken; 2018 yılında 971.657 2019 yılında ise 1.029.555 öğrenci sınava girmiş ve 8. sınıflı tamamlayan öğrencilerden merkezi sınava girenlerin oranı %81,46'dan %85,08'e yükselmiştir. Bu artış ile her 100 öğrenciden 85'inin merkezi sınava girmiş olması, LGS uygulamasına geçişte Bakanlık tarafından yapılan açıklama ve beklentilerin aksine LGS uygulaması ile sınav odaklı bir eğitimin engellenemediğini ve sınava giren öğrenci sayısının azaltılmadığını göstermektedir.

Bakanlık tarafından LGS kapsamında merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılacak kontenjanın ortaöğretim kurumlarının toplam kontenjanının %10'u ile sınırlanacağını açıklanmış olmasına rağmen, LGS uygulamasının ikinci yılında merkezi yerleştirme yapılan okul sayısı ve kontenjanlar artırılmıştır.

Merkezi sınav puanı ile öğrenci yerleştirilen toplam kontenjan 2018 yılında 127.480 iken, 2019 yılında bir önceki yıla göre %9,51'lik artışla 139.600'e çıkmıştır. Bu artış ile 2019 yılında 8. sınıftan mezun olan öğrencilerin %11,54'ü merkezi sınav puanı ile yerleştirilmiştir. 2018 yılında merkezi sınav puanı ile yerleştirilen öğrenci oranı %10,69'dur. Daha fazla ortaöğretim kurumuna merkezi sınav puanı ile öğrenci yerleştirilmesi yönünde çeşitli taraflardan baskı ve talebin devam edeceği beklenmektedir. Bu durumda Bakanlığın merkezi sınav ile öğrenci yerleştirilen kurum sayısını ve kontenjan oranını sınırlandırabilmesi için merkezi sınav ile yerleştirme yapılacak kurumların ve kontenjan oranının

belirlenmesinde makul ve sürdürülebilir ölçütler belirlemesi gerekmektedir.

Öğrencilerin %10'unu merkezi sınav sonucuna göre yerleştirmek, ilk %10'luk başarı dilimindeki öğrencileri seçmek anlamına gelmemektedir.

2019 yılında merkezi yerleştirme ile yerleşen öğrencilerin kurum bazında yüzdeler dilimleri, bazı kurumların merkezi yerleştirme kapsamında olmasının rasyonel bir dayanağı olmadığını göstermektedir. Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların %43,75'ine yerleşen en başarılı öğrenci dahi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır. Anadolu teknik programlarının %42,27'sine, Anadolu meslek programlarının ise %76,47'sine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleştirilebilmiştir. Nitekim, Anadolu teknik programı, Anadolu meslek programı ve Anadolu imam hatip liselerine yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencilerin yüzdeler dilimi %99,75'tir. Öğrencilerin %85,08'inin sınava girdiği ve sınava girenler içinde %99'luk başarı dilimindeki öğrencinin dahi bu kurumlara yerleşebildiği dikkate alındığında, bu kurumlara merkezi sınav sonucu ile öğrenci yerleştirmek, merkezi sınav/yerleştirmenin amacına ters düşmektedir. Ortaöğretime geçiş sisteminde "Bir kurum hangi gerekçelerle merkezi sınavla öğrenci yerleştirilen kurumlar arasına alınır veya bir kuruma hangi gerekçelerle merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılır?" sorusunun cevabı açıkça belirlenmedikçe, 8. sınıftan mezun olan herhangi bir öğrencinin akademik başarı, yetenek veya becerilerinden bağımsız olarak yerleşebileceği, hatta tercih edilmediği için kontenjanının bir kısmı boş kalan kurumlara merkezi sınav puanı ile öğrenci yerleştirmek üzere öğrencileri yarıştırmaya devam edilecektir. Bu durum, merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan kurumların en azından kayda değer bir kısmına giriş için öğrencileri amaçsız, faydasız ve anlamsız bir yarışmaya sokmak ve ilköğretimin tamamını sınav baskısına maruz bırakmak ile sonuçlanmaktadır.

Boş kontenjan oranı azalmakla birlikte, yükseköğretime talebin niteliği ile yükseköğretim arzının niteliğinin uyuşmaması kontenjanların bir kısmının boş kalması ile sonuçlanmaktadır.

2019 yılı itibarıyla lisans programlarında boş kalan kontenjan oranının %15,3'ten %8,6'ya düşmesi olumlu bir gelişme olarak kaydedilebilir. Ancak, yükseköğretime başvuru yapan 2.528.031 adaydan 1.623.855'inin hiçbir yükseköğretim programına yerleşmediği veya yerleşemediği bir durumda, örgün yükseköğretim programlarında kontenjanların yaklaşık %8,6'sının boş kalması adayların beklentileri ile yükseköğretimde sunulan kontenjanların hâlâ uyuşmadığını göstermektedir.

Kontenjanların boş kalması büyük ölçüde bir planlama ve kalite sorunu olarak görülebilir. Devlet üniversitelerindeki dört yıl ve üzeri süreli lisans programlarından 45'ine hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir. Okul birincileri kontenjanı dâhil toplam kontenjanının %90-%99,9'u boş kalan program sayısı 135, %80-%89,9'u arası boş kalan program sayısı 132, %50-%79,9'u boş kalan program sayısı ise 294'tür. Yüzde yüz veya %90 üzerinde kontenjanı boş kalacak kadar tercih edilmeyen bir programın hangi rasyonelle açıldığı veya devam ettirilerek hâlâ kontenjan tahsis edildiği bir soru işareti olduğu gibi, kaynakların rasyonel kullanımı konusunda da bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Özel öğretim kurumlarında mali istikrar ve sürdürülebilirliği güvence altına alacak bir düzenleme ihtiyacı olduğu görülmekle birlikte, bu konuda henüz somut bir gelişme kaydedilmemiştir.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu Madde 11'de yer alan "Kurumlar ve bu kurumlarda görevli personel, Bakanlığın denetimi ve gözetimi altındadır." hükmü gereği özel öğretim kurumlarının açılma ve kapanmasına ilişkin iş ve işlemler, özel okullarda gerçekleştirilen faaliyetler, sunulan hizmetlerin

içerik ve kapsamı Millî Eğitim Bakanlığının izni, denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Mevcut yasal düzenlemeler kapsamında Bakanlığın kurumların doğrudan finans ve nakit akışını denetlemekle ilgili bir sorumluluğu ya da söz konusu denetimleri gerçekleştirmek üzere yasal bir zemini bulunmamaktadır. Ancak esas itibarıyla eğitim gibi kamusal bir hizmetin özel sektör eliyle sunuluyor olması sebebiyle, Bakanlığın bireylerin kaliteli eğitim alma haklarını güvence altına almayı sağlayacak nitelikte düzenlemeler yapması gerekmektedir. Yapılacak düzenlemenin kurumların mali açıdan istikrar ve sürdürülebilirliğini sağlamayı, öğrencilerin ve velilerin haklarını güvence altına almayı hedeflemesi beklenmektedir. Özel öğretim kurumlarının diğer iktisadi teşebbüslerden farklı olarak, kamu hizmeti sunan kurumlar olarak değerlendirilmesi ve yapılacak her türlü düzenlemede arz ve talep boyutuyla özel teşebbüs hürriyeti ile öğrencinin üstün yararı dengesinin gözetilmesi esas alınmalıdır.

Eğitim ve öğretim desteklerinin 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla kademeli olarak kaldırılması beklenmektedir.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü tarafından Nisan 2019'da yapılan açıklamada eğitim ve öğretim desteklerinin dersanelerin kapatılması sürecinde özel okullarda belirlenen sayısal hedefe ulaşmak amacıyla belirli bir süre için verildiği ve geline nokta söz konusu desteğe ihtiyaç kalmadığı vurgulanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında desteklerden faydalanmaya devam edecek toplam öğrenci sayısı yaklaşık 157 bine ulaşmıştır. Ancak 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla eğitim ve öğretim destekleri okul öncesi kademesi için tamamen kaldırılmıştır. Eğitim öğretim destekleri için kullanılan kaynakların, kamu kaynaklarının yerinde ve etkili kullanımı ve eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde öncelikli olarak kamu eğitim hizmetlerine erişimin sağlanması ve eğitimin kalitesinin artırılması için kullanılması daha adil bir uygulama olacaktır.



BÖLÜM 1

Yönetişim ve Finansman

Müge Bakiöglü



tedmem

I. EĞİTİMİN YÖNETİŞİMİ

2019'da ne oldu?

a. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından beş yıllık döngülerde hazırlanan stratejik plan, Kasım 2019'da *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı* başlığıyla yayımlanmıştır. Plan kapsamında belirlenen yedi amaç ve 24 hedefe Tablo 1.1'de yer verilmiştir. Söz konusu amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için tahmini maliyet 767.537.744.214,00 TL olarak hesaplanmıştır (MEB, 2019f).

TABLO 1.1

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı Stratejik Amaç ve Hedefleri

<p>Amaç 1: Bütün öğrencilerimize, medeniyetimizin ve insanlığın ortak değerleri ile çağın gereklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması sağlanacaktır.</p>
<p>Hedef 1.1: Öğretim programları tüm kademelerde bütünsel, yetenek kümeleri ile ilişkilendirilmiş, esnek ve modüler yapılar olarak yeniden yapılandırılacaktır.</p>
<p>Hedef 1.2: Tüm alanlarda ve eğitim kademelerinde, öğrencilerimizin her düzeydeki yeterliklerinin belirlenmesi, izlenmesi ve desteklenmesi için etkin bir ölçme ve değerlendirme sistemi kurulacaktır.</p>
<p>Hedef 1.3: Öğrencilerin yaş, okul türü ve programlarına göre gereksinimlerini dikkate alan beceri temelli yabancı dil yeterlikleri sistemine geçilecektir.</p>
<p>Hedef 1.4: Öğrenme süreçlerini destekleyen dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm ile ülkemizin her yerinde yaşayan öğrenci ve öğretmenlerimizin eşit öğrenme ve öğretme fırsatlarını yakalamaları ve öğrenmenin sınıf duvarlarını aşması sağlanacaktır.</p>
<p>Amaç 2: Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ile organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır.</p>
<p>Hedef 2.1: Yönetim ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla veriye dayalı yönetim yapısına geçilecektir.</p>
<p>Hedef 2.2: Öğretmen ve okul yöneticilerinin gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistemi ve modeli oluşturulacaktır.</p>
<p>Hedef 2.3: Eğitimin niteliğinin artırılması ve okullarda planlı yönetim anlayışının yerleşmesi amacıyla bütçe ile plan bağınyı kuran verimli bir finansman modeline geçilecektir.</p>
<p>Hedef 2.4: Kurumsal rehberlik ile teftiş sistemi okul geliştirme amaçlı rehberlik boyutunu öne çıkaracak şekilde yeniden yapılandırılacak ve Bakanlığın hukuk hizmetlerine yönelik etkin çalışmalarına devam edilecektir.</p>
<p>Amaç 3: Okul öncesi eğitim ve temel eğitimde öğrencilerimizin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimleri sağlanacaktır.</p>
<p>Hedef 3.1: Erken çocukluk eğitiminin niteliği ve yaygınlığı artıracak, toplum temelli erken çocukluk çeşitlendirilerek yaygınlaştırılacaktır.</p>
<p>Hedef 3.2: Öğrencilerimizin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimini önemseyen, bilimsel düşünme, tutum ve değerleri içselleştirebilecekleri bir temel eğitim yapısına geçilerek okullaşma oranı artırılabilecektir.</p>
<p>Hedef 3.3: Temel eğitimde okulların niteliğini artıracak yenilikçi uygulamalara yer verilecektir.</p>

TABLO 1.1 DEVAMI

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı Stratejik Amaç ve Hedefleri

Amaç 4: Öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda hayata ve üst öğretime hazırlayan bir ortaöğretim sistemi ile toplumsal sorunlara çözüm getiren, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sunan öğrenciler yetiştirilecektir.
Hedef 4.1: Ortaöğretime katılım ve tamamlama oranları artırılabacaktır.
Hedef 4.2: Ortaöğretim, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan ve değişimin aktörü olacak öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulacaktır.
Hedef 4.3: Ülkemizin entelektüel sermayesini artırmak, medeniyet ve kalkınmaya destek vermek amacıyla fen ve sosyal bilimler liselerinin niteliği güçlendirilecektir.
Hedef 4.4: Örgün eğitim içinde imam hatip okullarının niteliği artırılabacaktır.
Amaç 5: Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliği artırılarak bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimleri desteklenecektir.
Hedef 5.1: Öğrencilerin mizaç, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitimi alabilmelerine imkân veren işlevsel bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapılanması kurulacaktır.
Hedef 5.2: Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri akranlarından soyutlamayan ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren eğitimde adalet temelli yaklaşım modeli geliştirilecektir.
Hedef 5.3: Ülkemizin kalkınmasında önemli bir kaynak niteliğinde bulunan özel yetenekli öğrencilerimiz, akranlarından ayrıştırmadan doğalarına uygun bir eğitim yöntemi ile desteklenecektir.
Amaç 6: Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve işgücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecektir.
Hedef 6.1: Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer ve erişim imkânları artırılabacaktır.
Hedef 6.2: Mesleki ve teknik eğitimde yeni nesil öğretim programları geliştirilecek, beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilecektir.
Hedef 6.3: Mesleki ve teknik eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecektir.
Hedef 6.4: Bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla hayat boyu öğrenme nitelik, katılım ve tamamlama oranları artırılabacak ve yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik eğitim öğretimle ilgili faaliyetlere devam edilecektir.
Amaç 7: Uluslararası standartlar gözetilerek tüm okullarımız için destekleyici bir özel öğretim yapısına geçilecektir.
Hedef 7.1: Özel öğretime devam eden öğrenci oranları artırılarak özel öğretim kurumlarının yönetim ve teftiş yapısı güçlendirilecektir.
Hedef 7.2: Sertifika eğitimi veren kurumların niteliğini artırmaya yönelik düzenlemeler yapılacaktır.

Kaynak: MEB, 2019f.

b. Okul Profili Değerlendirme Projesi

Detayları Mart 2019'da paylaşılan *Okul Profili Değerlendirme Projesi*, okulun merkeze alındığı bir izleme değerlendirme sistemi olarak kamuoyuna tanıtılmıştır. Bakanlık tarafından gerçekleştirilen

Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı'nda etkili okulların inşası için projenin okullar arası bir kıyaslamadan ziyade, okulun kendi içinde izlendiği, değerlendirildiği ve desteklendiği bir mekanizmanın oluşturulacağı ifade edilmiştir (MEB, 2019b).

Okul profillerinin çıkarılabilmesi için belirlenen okul gelişim alanları “akademik”, “sosyal, sportif, kültürel etkinlikler”, “projeler” ve “kurumsal kapasite” olmak üzere dört başlıkta derlenmiştir. Söz konusu gelişim alanlarının altında yaklaşık 50 ölçütün ve göstergelerinin yer aldığı; bunların ölçülebilir, izlenebilir ve değerlendirilebilir nitelikte olduğu, bu ölçüt ve göstergeler üzerinden okulun ihtiyaç ve imkânlarının takip edileceği vurgulanmıştır. “Akademik gelişim” alanında akademik başarı, uluslararası sınav ve sertifikaların; “sosyal, sportif, kültürel etkinlikler” alanında il, ulusal ve uluslararası düzeydeki etkinliklerin yer aldığı belirtilmiştir. “Projeler” alanında okulun Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK, Avrupa Birliği işbirliği ile gerçekleştirdiği projeler bulunurken; “kurumsal kapasite” alanında fiziki imkân ve koşullar, insan kaynakları, okulun içinde bulunduğu muhitin sosyo-ekonomik koşulları gibi değişkenlerin ölçümleneceği açıklanmıştır.

Belirtilen gelişim alanları altında her okul için bir okul profilinin ortaya çıkarılması; bu profile dayalı olarak okullar için izlenecek bir yol haritası ve hedefler belirleyecek olan “Okulun Yıllık Gelişim Planı”nın oluşturulması hedeflenmektedir. Söz konusu Okul Gelişim Planlarının hazırlanmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımının sağlanması planlanmaktadır. Okul profillerinin ise ilk kez 2019-2020 yılında ortaya konulması beklenmektedir (MEB, 2019h).

Proje kapsamındaki gelişim analiz çalışmalarının ve takibin merkezi olarak yapılacağı, bu sayede okullarla ilgili kararların ve politikaların kanıt temelli belirlenmesinin mümkün olacağı, adil ve etkili bir kaynak kullanımının sağlanacağı belirtilmiştir. Bakanlık tarafından yapılan açıklamalarda proje şu şekilde tanıtılmıştır:

“Okul gelişim planlarıyla okulun hangi alanda desteklenmesi gerektiği ortaya çıktığında Bakanlık imkân ve kaynakları her okula ihtiyacı

oranında adil olarak dağıtılacak. Şartları elverişsiz olan okullara pozitif ayrımcılık yapılarak, imkânı görece daha iyi olan okulların gelişimi de ihtiyaçları doğrultusunda desteklenerek iyileşme sürdürülebilir kılınacak. Ortaya konulan parametre hedeflerinde, nereden nereye geldiği somut olarak ortaya konulacak. Biz bir yılın sonunda istediğimiz hedeflere ulaşamadıysak, niye ulaşamadığımızın, bunun sebeplerinin analiz edilmesi söz konusu olacak (MEB, 2019b)”

Bunların yanı sıra, okul profillerinin Okul Gelişimini İzleme Platformu üzerinde toplanacağı ve iyi örnekler havuzunun oluşturulacağı ifade edilmiştir. Proje kapsamında okul müdürlerinin önemli bir role sahip olduğuna, bu nedenle yönetici ve öğretmenlere sürekli gelişim desteğinin verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Projenin nihai çıktısı ise okullar arası öğrenme ve imkân farklarının kapatılarak okulların iyileştirilmesidir. Bu çerçevede okul, ilçe ve il millî eğitim müdürlükleri ile Bakanlık bünyesinde yer alacak olan İyileştirme Ekipleri'nin sorumlu oldukları okullarda veriye dayalı eylem planları hazırlaması, hızlı ve etkili çözümler sunması planlanmıştır.

Kamuoyuna tanıtılan projedeki temel yaklaşımlar ise şu şekilde ifade edilmiştir:

- *Karşılaştırmadan, yarıştırmadan, her okulun kendi gelişimi üzerinden, bulunduğu yerden ne kadar ilerlediğine bakılarak değerlendirilmesi*
- *Çocuklarımız için okullarda yapılanların etkisinin artırılması*
- *Yönetici ve öğretmenlere sürekli gelişim desteği ve fırsatı verilmesi*
- *Okulu içinde bulunduğu muhitin özellik ve imkânlarıyla dikkate alınması ve elverişsiz koşullardaki okulların önceliklendirilmesi (MEB, 2019h).*

Projenin değerleri “çocuğun üstün yararı”, “yarışarak değil, paylaşarak gelişen okul”, “eşitlikten öte adalet”, “tarafsızlık, nesnellik ve şeffaflık” ile “gelişim” olarak belirlenmiştir. Hayata geçirilecek bu uygulamayla elde edilecek kazanımlar ise;

- “okullar arasındaki imkân, öğrenme farkının ve sınav baskısının azalması”
- “ilçede, ilde ve tüm Türkiye’de okul sisteminin bütünsel gelişimi”
- “karar mekanizmasına, kanıt ve gerçek ihtiyaca dayalı politika üretme imkânı”

şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2019h).

Değerlendirme ve öneriler

a. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı

Kasım 2019’da yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*, *2015-2019 Stratejik Planı* ile karşılaştırıldığında amaç ve hedefler bakımından paralellikler barındırmakta, ancak daha kapsayıcı ve bütüncül bir tablo sunmaktadır. Belgede dikkat çeken noktalardan ilki; bir üst politika belgesinden beklenenlere uygun olarak ürünlere yapılan vurgudur. Çıktılar, Bakanlığın hangi hizmetleri sağladığı ya da hangi faaliyetlerde bulunacağı ile ilişkilirken, ürünler söz konusu hizmet ve faaliyetlerin niteliği ile bağlantılı olarak sonuçta elde edilen kazanımlar, performans veya ulaşılan başarı düzeyine yöneliktir. Ancak *2019-2023 Stratejik Planı* incelendiğinde “Ürün ve Hizmetler” başlığı altında yapılan tanımların ürünlerden ziyade faaliyetleri içerdiği görülmektedir. Oysa ürünler esas alınarak hazırlanacak bir stratejik planın hem eğitim sisteminin kendi içindeki işlevlerinin, hem de eğitimin başta ekonomi olmak üzere diğer toplumsal yapılar karşısındaki tamamlayıcı rolünün hangi düzeyde ve nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir çerçeve oluşturma imkânı bulunmaktadır.

Önceki strateji planlarında olduğu gibi ürünler bağlamında devam eden bu eksikliğin giderilmesi, tüm üst politika belgelerinde yer alan eğitim politikaları arasında uyum ve bütünlük oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Vurgulanmaya değer boyutlardan bir diğeri ise plandaki takvimlendirmeye ilişkindir. *2015-2019 Stratejik Planı’nda* yer alan performans göstergelerinin hedeflediği tek değer, stratejinin son yılı olan 2019 yılı için bulunmaktaydı. Stratejik planların beş yıllık bir dönemi kapsamına rağmen, performans göstergeleri için tek bir hedef değer bulunması, paydaşların izleme değerlendirme çalışmaları açısından sınırlılık yaratırken, Bakanlık sürdürülebilirlik ve hesap verebilirlik için gereken zeminden yoksun bırakılmaktaydı. *2019-2023 Stratejik Planı’nda* her yıl için gösterge değerlerine yer verilmesi planın uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından daha işlevsel bir yapılanmaya geçildiğine işaret etmektedir.

Stratejik planın değerlendirilmesinde dikkate değer bir başka boyut maliyetlendirme kapsamındadır. Hatırlanacağı üzere, *2010-2014 Stratejik Planı’nda* maliyetlendirme çalışması yapılmamış, *2015-2019 Stratejik Planı’nda* ise kaynak ihtiyacı tüm amaç ve hedefler için 2019 yılına kadar olan toplam kaynak ihtiyacı şeklinde belirlenmişti. Takvimlendirmede olduğu gibi maliyetlendirmedeki bu eksik, *2019-2023 Stratejik Planı’nda* giderilmiştir. *2019-2023 Stratejik Planı’nda* her yıla ait olmak üzere tüm amaç ve hedefler için gerekli kaynağın belirlenmesi faaliyetlerin hangi düzeyde hayata geçirilebileceği ile ilgili öngörü sağlarken, yıllar içinde yapılacak izleme değerlendirme çalışmalarına da referans teşkil edecektir. Öte yandan stratejik planın hayata geçirilmesi için öngörülen kaynak miktarı bazı temel sorunlar da barındırmaktadır. Tablo 1.2’de yer verilen kaynak miktarları genel bütçe, valilikler ve belediyelerin katkısı, okul aile birlikleri ve diğer olmak üzere dört kalemin toplamından oluşmaktadır. 2019 yılı için Millî Eğitim Bakanlığının

bütçesi 113.813.013.000 olup, valilikler ve belediyelerin katkısı, okul aile birlikleri ve diğer kalemlerden elde edilen kaynaklarla birlikte *Stratejik Plan*'ın 2019 yılı için öngördüğü kaynak miktarı toplam 767.537.744.214 TL'dir (Tablo 1.2). *Ancak 2019-2023 Stratejik Planı* kapsamında ihtiyaç olarak belirlenen kaynak miktarının planda öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesi için yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Çünkü planda yer alan çeşitli kademelerde eğitimin niteliğinin geliştirilmesi, değişim ve dönüşüm, okul öncesinden ortaöğretime kadar erişimin artırılması, ikili öğretimin sonlandırılması, okul profili çalışması kapsamında okulların gelişimi için kaynak temini gibi hedeflerin gerçekleştirilmesi için kalite artırmaya yönelik çalışmalar, ilave insan kaynağı ve öğretmen ihtiyacının karşılanması, fiziki ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişiminin sağlanması gibi faaliyetler mevcut bütçede yıllık değerlendirme oranının üzerinde bir kaynak artışı zorunlu kılacaktır. Oysa *2019-2023 Stratejik Planı* kapsamında ihtiyaç olarak belirlenen kaynak miktarındaki artış oranının görece olarak yıllık değerlendirme nispetinde sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çerçevede kaynak yetersizliğinin *2019-2023 Stratejik Planı* hedeflerinin gerçekleştirilmesini kısıtlayıcı bir etkisinin olacağı öngörülmektedir.



2019-2023 Stratejik Planı'nda öngörülen kaynak miktarının planın hedeflediği değişim ve dönüşümün gerektireceği ilave maliyeti karşılamada yetersiz kalacağı değerlendirilmektedir.

TABLO 1.2

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı Yıllara Göre Kaynak Miktarı

	Kaynak	Yıllık artış oranı* %
2019	120.713.010.983	
2020	137.969.615.481	14,3
2021	152.219.015.979	10,3
2022	169.055.607.958	11,1
2023	187.580.493.813	11,0
Toplam	767.537.744.214	

*TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

Kaynak: MEB, 2019f.

Planın incelemesinde ele alınması gereken bir diğer boyut ise önceki stratejik planların değerlendirilmesine ilişkindir. Bilindiği üzere stratejik planlar Kalkınma Bakanlığı tarafından oluşturulan *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu* ölçütlerine göre hazırlanmaktadır. Bu ölçütlerden biri de, uygulanmakta olan stratejik planın değerlendirilmesidir. Bu ölçüte uygun olarak *2019-2023 Stratejik Planı* da; üç stratejik amaç, yedi stratejik hedef, 54 (alt göstergelerle birlikte 84) performans göstergesi ve 147 stratejinin yer aldığı *2015-2019 Strateji Planında* öne çıkan hususlara ilişkin kısa bir değerlendirme içermektedir. Bu kapsamda okullaşma oranları, öğrenci başarısı ve öğrenme kazanımları, öğrenci başına okunan kitap sayısı, derslik başına düşen öğrenci sayısı ve ikili eğitim konularında yaşanan gelişimlerin göstergelere neden yansımadığından veya hedeflerde gözlemlenen gerilemenin bu bağlamdaki sebeplerinden bahsedilmiş ve değerlendirme, yalnızca göstergelere ilişkin teknik düzenleme ihtiyacı bakımından ele alınmıştır. Oysa bunların yanı sıra, bir önceki planın amaç ve hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini inceleyen bir tablonun sunulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu sayede devamlılık arz eden

amaç ve hedeflere dair planın GZTF sonuçları ile performans göstergelerine ilişkin olarak yapılan risk, tespit, ihtiyaç tanımlamaları doğru ve anlamlı bir bütün oluşturabilecektir. Ayrıca bu sonuçların kamuoyuyla paylaşılması başta hesap verebilirlik olmak üzere iyi yönetim ilkelerinin de bir gereğidir. Bu noktada *2019-2023 Stratejik Planı*'nda öngörülen izleme ve rapor sıklıklarına bağlı olarak, gelişmeler ile amaç ve hedeflerin gerçekleşme durumlarının paydaşlara açılması beklenmektedir.

b. Okul Profili Değerlendirme Projesi

Genel kamu hizmetlerinden olan eğitim, Türkiye'de merkezden yönetim anlayışına göre örgütlenmiştir. Eğitim sistemine ve eğitim sisteminin idaresine yönelik tüm politikalar, mal ve hizmet planlamaları MEB tarafından belirlenmekte ve yönetilmektedir. İl ve ilçe düzeyindeki taşra teşkilatı ile okul düzeyindeki yönetim birimleri ise, tüm bu politika ve planların yerelde uygulanmasında aracı konumunda bulunmaktadır. Temel bir insan hakkı olması ve "parasız ve nitelikli kamusal eğitim" ilkesi gereği devlet sorumluluğunda bulunan ve eğitim gibi ülke genelinde nitelik bakımından eşit dağılması beklenen bir hizmet söz konusu olduğunda, merkezi yönetim anlayışı eşgüdümlülüğün ve kontrolün sağlanmasında işlevsel olabilir. Ancak idari merkezleşmeyle birlikte gelen yerelin ihtiyaçlarına cevap verilememesi; hem idare, hem uygulama düzeyinde esnekliğin ve inisiyatif alma kapasitesinin zayıflaması; hizmet sağlama süreçlerinde bürokratikleşme ve hantallaşma gibi sorunlar, okul düzeyindeki tüm hizmet süreçlerinde fonksiyon ve etki kaybına neden olabilmektedir. *Okul Profili Değerlendirme Projesi* ise yönetimin formal yapısında herhangi bir değişiklik yapmadan, yerelin ihtiyaç ve kapasitesini dikkate alarak okul düzeyinde gelişim sağlama potansiyeline sahiptir. Ayrıca proje kapsamındaki gelişim alanları doğrultusunda okulların izlemeye alınması, öncelikle okullar arası imkân farklılıklarının tespiti

ve sahadaki karşılığının görülmesi, veri ve bilgiye dayalı karar alma mekanizmalarının oluşturulması bakımından fayda sağlayabilir. Ancak bu faydaların açığa çıkması için projeye dair bazı unsurların açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Söz konusu unsurlardan ilki proje çerçevesinde belirlenen 50 ölçütün ve göstergelerin niteliği ile ilişkilidir. *Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı*'nda belirtilen gelişim alanları altındaki yaklaşık 50 ölçütün ve göstergelerinin neler olduğu Aralık 2019 itibarıyla kamuoyuyla paylaşılmamıştır. Bu bağlamda açıklığa kavuşturulması gerekenler arasında söz konusu projenin hangi göstergeler üzerinden izleme yapacağı, neleri ölçümleyeceği, ölçüm ve izleme sonucunda hangi tedbirlerin alınacağı yer almaktadır. Söz konusu ölçütler bilinmeden projeden sağlanacak faydalar ve projenin potansiyel etkilerinin değerlendirilmesi mümkün değildir. Bu noktadaki temel ihtiyaç izleme ve geliştirme çalışmalarının belirli bir kavramsal çerçeve içinde oluşturulacak olan ölçüt ve gösterge seti ile bu sete uygun müdahale planlarıyla gerçekleştirilmesidir.

Öte yandan gelişim alanları altındaki ölçüt ve göstergeler için verilen örnekler okullar hakkında, yalnızca nicel bir tablo ortaya konması riskine işaret etmektedir. Dolayısıyla başta öğrenme süreç ve çıktıları ile okul iklimine ilişkin parametrelerin neler olacağı ve bu parametrelerin nasıl ölçümlenip değerlendirileceği cevaplanması gereken sorular arasındadır. Zira öğretme ve öğrenme ortamına ilişkin okula özgü veriler ve nitel değerlendirmeler olmaksızın, okulun mevcut durumunu bütüncül olarak görmek, okullar arası imkân ve öğrenme farklarının azaltılmasını sağlayabilecek nitelikte okul gelişim planları oluşturmak mümkün olmayacaktır. Bu sebeple okul profillerinin çıkartılması için öğrenme ve niteliğe ilişkin verilerin bütüncüllüğünün nasıl garanti altına alınabileceği ve nicele indirgenmeden nasıl referans alınabileceği tartışılmaya değer konulardandır.

Proje kapsamında okul gelişim planlarının katılımcı bir süreçle oluşturulacağı ifade edilmiştir. Bu noktada katılımcılığın uygulamadaki karşılığının, yönetim kültüründe gerçekleştirilecek dönüşüm kadar, okul yöneticilerinin eğitim liderliği rollerini, öğretmenlerin ise dönüşüm ajanı rollerini üstlenmesini gerektirdiği unutulmamalıdır. Bakanlık söylemlerine yansıyan *yeni stratejilerle okulu geliştirecek, süreçleri yeniden yapılandırabilecek okul liderleri ile yönetici ve öğretmenlere sürekli gelişim desteğinin verilmesi* vurgusu, bu ihtiyacın kabul edildiğine işaret etmektedir. Fakat bu doğrultuda hangi yol ve yöntemlere başvurulacağı projenin mevcut aşamasında belirsiz kalmıştır.

Üzerine düşünülmesi gereken konulardan bir diğeri, okullarda göstergeler doğrultusunda toplanan bilgi ve verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin nasıl sağlanacağı, nasıl standardize edileceği, ayrıca söz konusu bilgi ve verilerin toplanması ve işlendikten sonra gelişim planları doğrultusunda işe koşulmasının getireceği iş yükünün nasıl paylaşılacağı, okulların mevcut yönetsel kapasitelerinin gelişimi ve önündeki engellerin kaldırılması için hangi tedbirlerin alınacağıdır. Özellikle okulun yönetsel kapasitesi geliştirilmeden projenin uygulamaya konması, projenin bürokratikleşme ve hantallaşma sorunun bir parçası olması riski bulunmaktadır. Aksi takdirde proje, okul profil bilgilerinin merkezde toplandığı, merkezden bazı temel altyapısal eksikliklerin giderilmesi için çeşitli hizmet ve mal satın alımlarının gerçekleştirildiği teknik bir uygulama olarak kalacak, eğitim niteliğini geliştirmek üzere işe koşulacak bir okul gelişim planının fiili olarak etkinlik kazanması mümkün olmayacaktır.

Proje kapsamında iyileştirme ekiplerinin eylem planlarının oluşturulmasındaki, özellikle demokratik katılım gereklilikleri doğrultusunda üstleneceği rol ve görevlerin neler olacağı da önem taşımaktadır. Okullar için izlenecek bir yol haritası ve hedefler ortaya koyacak olan okul

gelişim planlarının uygulanması sürecinde esas teşkil edecek olan hesap verebilirlik ilkesinin nasıl hayata geçirileceği de meselenin bir başka önemli boyutudur. Bu bağlamda gelişim planlarının hazırlanması, uygulanması, uygulamanın ölçme değerlendirme ve izlemesinde referans alınacak bir ilkesel çerçevenin oluşturulması gerekmektedir.

Öte yandan okullardaki imkân ve öğrenme farkını azaltmak ve adil bir kaynak dağılımı yapabilmek amacıyla okul profili çalışması kapsamında yer alan parametrelere göre öğrenci başına okullara katkı yapılacağına yönelik açıklamalar; hem Bakanlığın karşı karşıya olduğu finansman problemiyle, hem de yönetsel bağlamda bütçe sahibi olma ve harcama yetkilerinin ne kadarının yerelle ve okul düzeyindeki yöneticilerle paylaşılabilirliğiyle ilişkili pek çok soruyu gündeme getirmektedir. Eğer proje kapsamında okullar arası öğrenme farklılıkları yerine, fiziksel kapasite bazlı okullar arası imkân farklılıklarını odağına alan ve merkezi olarak yapılan eğitim öğretime ilişkin cari harcamalarda bir yeniden-kaynak dağıtımı söz konusu olacak ise, okul gelişim planlarının eğitim niteliği ve temel tamamlayıcı hizmetler (operasyonel cari harcamalar) için bir bütçesi olmaksızın nasıl gerçekleştirilebileceği belirsiz kalmaktadır. Bu bağlamda Bakanlık bütçesinden okullara özel harcama yetkili bütçelerin gönderilmesi kadar, okulların kendi bütçelerini bağışlar, okul aile birliklerince elde edilen gelirler, okul içi üretimler veya okul altyapısı ve imkânlarının kullanılması gibi çeşitli yöntemlerle nasıl oluşturulabileceği yeniden tartışılmaya değerdir. Ancak bu tartışmalarda söz konusu yöntemlerin daha önce okullarda nasıl karşılık bulduğu, olası olumlu ve olumsuz sonuçlarının neler olabileceği dikkatle analiz edilmelidir.

Genel olarak bakıldığında proje, okulların durumu, kapasitesi ve altyapısı hakkında bütüncül bir fotoğraf çekecek, okullara veriye ve kanıta dayalı eğitsel, idari ve finansal destek verilmesine imkân

yaratabilecek, harcamalarda ise verimlilik ve etkililiğin esas alınmasına katkı sağlayacak bir potansiyele sahiptir. Ancak eğitimin niteliğinin artırılması, okulun öğrenci ve öğrenme merkezli olarak gelişimine katkı sağlayabilmesi için proje modelinin başta ilkeler, stratejiler ve uygulamadaki karşılıkları bakımından, yukarıda dikkat çekilen boyutlar da göz önünde bulundurularak güçlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Projenin temel hedefleri arasında yer almasına da, projenin işlevselliğinin özerklik, esneklik, demokratik katılım düzeyi ile yakından ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Bir okulu öğrenci merkezli ve gelişim odaklı kılacak bir planlamanın yapılabilmesi okul düzeyindeki tüm paydaşların ortak amaçlar doğrultusunda hiza almasını gerektirmektedir. Bu hiza sayesinde başta ortak bir dilin geliştirilmesi, ardından da ortak bir çalışma kültürü içinde katılımcı süreçlerle oluşturulan nitelikli bir öğrenme ortamı ve süreci yapılandırılabilir, paydaşların kurumsal hedefleri benimseyerek bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde aktif rol alması mümkün olabilir. Özerk bir okul yapısının oluşturulmasındaki ana amaç öğrenci öğrenmesini nitelikli, okul içinde yürütülen tüm eğitsel ve idari süreçlerin ise etkili bir düzeye taşınmasıdır. Özerklik; eğitim öğretim süreçlerinden insan kaynaklarının yönetimine, okulun bölgesel ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden organize edilebilmesinden bunları gerçekleştirmek için ön koşul niteliğinde olan bütçe sahibi olma ve harcama yapabilme yetkisine kadar pek çok boyut barındırmaktadır. *Okul Profili Değerlendirme Projesi* tüm bu alt alanlarda tam özerkleşmenin sağlanması için beklenen etkiyi yaratmayacaktır. Ancak projeye uyumlu, öğrenci öğrenmesini ve okul gelişimini destekleyecek ölçüde kısmi özerkliklerin sağlanması ve yönetim anlayışında yerele alan yaratılması, eğitimin kalitesinin geliştirilmesine ve yönetsel süreçlerin etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

II. GÖÇ VE EĞİTİM

2019'da ne oldu?

2019 yılında geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim süreçlerinin desteklenmesine ilişkin faaliyetler, yoğunluklu olarak geçtiğimiz yıllarda başlatılan projeler kapsamında sürdürülmektedir. Bu faaliyetler 2016 yılında başlayan *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi* (PIKTES) projesinin 2. fazında gerçekleştirilen erken çocukluk eğitimi, telafi eğitimi ve dil kurslarıdır. Yaz Dönemi Erken Çocukluk Eğitimi ile daha önce okul öncesi eğitimi almamış ve 2019-2020 eğitim öğretim döneminde ilkokula başlayacak olan 5-6 yaşlarındaki 20 bini Suriyeli, 20 bini Türk 40.000 öğrenciye 26 ilde ulaştırılması planlanmıştır. MEB tarafından Temmuz 2019'da paylaşılan verilere göre, yaklaşık 13.500'ü yabancı olmak üzere 38 bin çocuğun eğitimlere devam ettiği belirtilmiştir (MEB, 2019g). Proje kapsamında çocukların donatım, materyal, kırtasiye ve beslenme ihtiyaçları ise AB fonlarından karşılanmıştır. Haftada 30 saat ve 9 hafta süresince devam eden programın hedefi çocukların okul adaptasyonlarını güçlendirmek, sosyal uyumlarını geliştirmek ve bazı kültürel farklılıklarını asgari seviyeye indirmek, nihai olarak ise erken çocukluk eğitimi almayan öğrenciler için fırsat eşitliği yaratmaktır (AA, 2019). Ağustos 2019 sonu itibarıyla tamamlanan eğitimlerin değerlendirilmesi amacıyla proje kapsamında yer alan öğretmen, okul müdürü ve temel eğitim birimlerinden sorumlu şube müdürlerinin katılımıyla anketler uygulanmıştır. Yaz Dönemi Telafi Eğitimleri daha önce eğitime hiç başlamamış ya da uzun süre ara vermiş 9-18 yaş arasındaki Suriyeli çocuklara yönelik olarak hayata geçirilmiştir. Yaz Dönemi Dil Kursları ise Suriyeli çocukların Türkçe ve Arapça dil becerilerini geliştirmek üzere uygulanmıştır.

Değerlendirme ve öneriler

2019 yılında hayata geçirilen faaliyetler, kapsayıcı eğitimin gereği olarak geçici koruma altındaki öğrenci nüfusunun eğitime erişimine yönelik fırsatlar yaratması bakımından değerlidir. PISA gibi uluslararası araştırmalar, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin yanı sıra göçmen olma durumunun akademik başarının ve eğitim çıktılarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk eğitimi, telafi eğitimleri ve dil eğitimleri hem eğitim çıktılarının niteliği, hem de ileriki dönemlerde toplumsal ve ekonomik yaşama katılım düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan Türkiye’de geçici koruma altında bulunan öğrencilerin dezavantajlılık durumunun PIKTES benzeri projelerle iyileştirilmesi ve öğrencilerin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Sosyal uyum sorununun merkezinde dil becerilerinin kazandırılması olduğu düşünüldüğünde, dil öğretimine yönelik faaliyetlerinin çeşitlilik ve

yaygınlığının artırılması gerekmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) tarafından paylaşılan verilere göre, Türkçe öğretimi için 2014 yılından bu yana 302.906 kişi kursa katılmıştır. Bu sayının 47.300’ü 6-12 yaş aralığındaki çocuklardan, 16.689’u ise 13-17 yaş arasındaki çocuklardan oluşmaktadır. Oysa sertifika alanların, yani eğitimi tamamlayanların sayısı toplam sayının neredeyse yarısına karşılık gelmektedir. Bu noktada başta dil eğitimleri ve zorunlu eğitim kademeleri olmak üzere, devam sorununun ortadan kaldırılmasına ilişkin ek tedbirlere ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca yıllar içinde Türkçe öğretimine yönelik eğitimlere katılan 6-12 yaş grubundaki çocukların sayısındaki düşüş dikkate değerdir (Tablo 1.3). Öte yandan 13-17 yaş grubundaki eğitime katılan çocukların sayısı yıllar içinde artsa da, katılımın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda nedenlerin ve destek mekanizmalarının neler olabileceği ele alınması gereken konular arasındadır.

TABLO 1.3

2017-2019 Yılları Arası Türkçe Eğitimi Alan Suriyeli Kursiyerler

Yıllar	Türkçe öğretimi 6-12 yaş (1, 2 ve 3. seviye)					Türkçe öğretimi 13-17 yaş (1, 2 ve 3. seviye)				
	Toplam kursiyer	Erkek kursiyer	Kadın kursiyer	Sertifika alan		Toplam kursiyer	Erkek kursiyer	Kadın kursiyer	Sertifika alan	
				Erkek kursiyer	Kadın kursiyer				Erkek kursiyer	Kadın kursiyer
2017	16.876	8.454	8.422	4.503	4.504	2.084	949	1.135	567	786
2018	18.641	9.601	9.040	3.507	3.453	7.146	3.341	3.805	1.194	1.616
2019	11.783	6.079	5.704	2.568	2.477	7.459	3.810	3.649	1.592	1.698
Toplam	47.300	24.134	23.166	10.578	10.434	16.689	8.100	8.589	3.353	4.100

Veri tarihi: 19.09.2019 E-Yaygın verileri

Kaynak: HBÖGM, 2019.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından paylaşılan verilere göre Aralık 2019 itibarıyla 5.6 milyon kişi Suriye’de yaşanan kriz sebebiyle ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır (UNHCR, 2019). Türkiye geçici koruma statüsü sağlayarak Suriye’den ayrılan nüfusun yaklaşık %65’ine ev sahipliği yapmaktadır. Kasım 2019 tarihi itibarıyla Türkiye’de bulunan Suriyeli sayısı 3.691.333’tür. Söz konusu nüfusun %46,1’i 18 yaş altındaki çocuklardan oluşmakta, %30,4’ü ise 5-17 yaş aralığında yer almaktadır. Diğer bir deyişle yaklaşık 1.1 milyon çocuğun eğitime erişiminin sağlanması beklenmektedir.

HBÖGM Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı tarafından Ocak 2019’da paylaşılan verilere göre eğitim çağında olan Suriyeli öğrenci nüfusu 1.082.172’dir ve okullaşma oranı %63,27’dir (HBÖGM, 2019). Yıllara göre Türkiye’de eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayılarına Tablo 1.4’te yer verilmiştir. Geçici eğitim merkezleri dışında resmî okullarda 570.288’i Suriyeli, 62.983 Iraklı olmak üzere toplam 633.271 öğrenci Türkçe müfredatla eğitim görmektedir (HBÖGM, 2019).

TABLO 1.4

Yıllara Göre Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı

	E-Okul’a kayıtlı öğrenciler*		YÖBİS’e kayıtlı olan öğrenciler		Kayıtlı toplam öğrenci sayısı ve okullaşma oranı		Çağ nüfusu ve Suriyeli toplam nüfusa oranı	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
2014-2015	40.000	17,39	190.000	82,61	230.000	30,0	756.000	49,76
2015-2016	62.357	20,03	248.902	79,97	311.259	37,0	834.842	33,35
2016-2017	201.505	40,91	291.039	59,09	492.544	59,0	833.039	29,39
2017-2018	387.849	63,55	222.429	36,45	610.278	62,52	976.200	28,37
2018-2019	552.546	85,92	90.512	14,08	643.058	61,39	1.047.536	28,91
2019-2020	659.450	96,31	25.278	3,69	684.728	63,27	1.082.172	29,40

*Açık okullara kayıtlı 26.179 öğrenci e-okul dâhil edilmiştir.

Veri Tarihi: 11.10.2019.

Kaynak: HBÖGM, 2019.

Eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi amacıyla devam ettirilen çalışmalar sonucunda, 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonunda kapatılması planlanan geçici eğitim merkezlerinin sayısı 2019 başında 215’e, Eylül 2019 itibarıyla 23’e düşürülmüştür. Geçici eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı ise 2017’de 250 bin

iken, bu sayı 2018’de 96.841’e, Eylül 2019 itibarıyla 25.278’e düşürülmüştür. Ayrıca açık okullara kayıtlı 26.179 öğrenci bulunmaktadır (HBÖGM, 2019). Toplamda 684.728 Suriyeli öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır. Cinsiyet ayrımları ile eğitim alınan yer ve okul türüne göre eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayılarına Tablo 1.5’te yer verilmiştir.

TABLO 1.5

Cinsiyet Ayrımında Okullara Göre Koruma Kapsamı Altındaki Suriyeli Öğrenci Sayısı

	Kız	Erkek	Toplam		2018'e kıyasla artış/azalma oranı (%)
			2019	2018	
Kamp içi	3.009	3.248	6.257	20.965	-70
Kamp dışı	9.172	9.849	19.021	75.876	-75
Resmî okullar	312.135	321.136	633.271	532.677	19
Açık okullar	12.406	13.773	26.179	16.713	57
Toplam	336.722	348.006	684.728	646.231	7

Veri Tarihi: 11.10.2019.

Kaynak: HBÖGM, 2019.

Sınıf seviyelerine göre geçici koruma altındaki öğrenci sayılarına ve okullaşma oranlarına ilişkin verilere Tablo 1.6'da yer verilmiştir. 2019 başında ilkokuldaki okullaşma oranı %96,30 olarak kaydedilirken, yılsonunda yaklaşık %7 puanlık azalma dikkat çekmektedir. Ortaokuldaki okullaşma oranı aynı dönemde %58,13'ten %70,50'ye, ortaöğretimdeki okullaşma oranı ise %26,38'den %32,88'e ulaşmıştır. UNHCR 2019 verilerine göre göçmenlerin ilköğretimdeki okullaşma oranı %63, ortaöğretimde %24'tür. Türkiye'deki geçici koruma altındaki öğrencilerin ilköğretim kademesindeki toplam okullaşma oranı yaklaşık %80 olup, uluslararası oranın üzerindedir (UNHCR, 2019a). Ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranı da uluslararası ortalamanın üzerindedir ancak ilgili kademe için okullaşma oranının düşüklüğü, başta temel ihtiyaçların

karşılanmasıyla okullaşma önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik faaliyetlerin kapsamlı bir şekilde devam ettirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öte yandan Ocak 2019 verileriyle karşılaştırıldığında %61,39 olarak gerçekleşen zorunlu eğitim kapsamındaki okullaşma oranı 2019 sonu itibarıyla %63,27'ye yükselmiştir. Okula erişimi sağlanan toplam öğrenci sayısındaki artışın, çağ nüfusundaki öğrenci sayısındaki artıştan fazla olması anlamlıdır (Tablo 1.6). Öte yandan Ocak 2019'da %33,599 olarak gerçekleşen okul öncesindeki okullaşma oranında %6 puanlık düşüş yaşanmıştır. Çağ nüfusunun 95.094'ten, 112.834'e çıkmasına rağmen, okullaşan öğrenci sayısının 31.194'ten 30.678'e düşmesi, bu kademedeki öğrenciler için ek tedbirlerin alınmasını gerektirmektedir.

TABLO 1.6

Sınıf Seviyelerine Göre Okullaşma Sayı ve Oranları

Sınıf	E-Okul'a kayıtlı öğrenci	Geçici eğitim merkezi	Toplam	Eğitim kademelerine göre	Çağ nüfusu	Kademelere göre toplam çağ nüfusu	Yüzde
Okul öncesi (5 yaş)	30.284	394	30.678	30.678	112.834	112.834	27,19
1. sınıf (6 yaş)	80.609	385	80.994	341.325	93.426	382.357	89,27
2. sınıf (7 yaş)	92.233	858	93.091		99.518		
3. sınıf (8 yaş)	90.388	1.111	91.499		97.398		
4. sınıf (9 yaş)	71.536	4.205	75.741		92.015		
5. sınıf (10 yaş)	89.718	281	89.999	224.365	86.399	318.251	70,50
6. sınıf (11 yaş)	62.432	1.343	63.775		85.309		
7. sınıf (12 yaş)	40.050	1.453	41.503		77.185		
8. sınıf (13 yaş)	24.065	5.023	29.088		69.358		
9. sınıf (14 yaş)	25.629	124	25.753	88.360	66.695	268.730	32,88
10. sınıf (15 yaş)	12.727	346	13.073		66.367		
11. sınıf (16 yaş)	7.980	355	8.335		65.320		
12. sınıf (17 yaş)	5.611	2.938	8.549		70.348		
Lise hazırlık sınıfı	9	-	9	-	-	-	-
Destekleme sınıfı	-	-	-	-	-	-	-
Yetiştirme	-	-	-	-	-	-	-
HEP A+B	-	6.462	6.462	-	-	-	-
Açık okullar	26.179	-	26.179	-	-	-	-
Toplam öğrenci sayısı	659.450	25.278	684.728	684.728	1.082.172	1.082.172	63,27

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

2017 yılı itibarıyla başlatılan *Kriz Zamanlarında Herkes İçin Eğitim I&II ile Eğitim Altyapısının Güçlendirilmesi projeleri* de 2019 yılında devam etmektedir. *Kriz Zamanlarında Herkes için Eğitim I&II projeleri* için sağlanan hibe miktarı toplam 365

milyon avro, Eğitim Altyapısının Güçlendirilmesi projesi için sağlanan hibe miktarı 150 milyon avrodur. Tablo 1.7’de söz konusu projelerin hibe miktarları, fon kaynakları ve proje tarihlerine yer verilmiştir.

TABLO 1.7**Proje Hibe Miktarları, Fon Kaynakları ve Proje Tarihleri**

	Proje adı	Kaynak	Başlangıç-bitiş	Bütçe (milyon avro)
1	Kriz Zamanlarında Herkes için Eğitim - I	MADAD-(KfW)	03.01.2017-09.12.2019	70,00
2	Kriz Zamanlarında Herkes için Eğitim - II (Prefabrik)	FRİT-I (KfW)	03.01.2017-30.06.2021	50,00
3	Eğitim Altyapısının Güçlendirilmesi	FRİT-I (DB)	27.01.2017-31.12.2020	150,00
4	Kriz Zamanlarında Herkes için Eğitim - II (Betonarme)	FRİT-I (KfW)	07.09.2017-30.06.2021	45,00
5	Kriz Zamanlarında Herkes için Eğitim - II (Ek Fon: 60’lık paket)	FRİT-I (KfW)	07.09.2017-30.06.2021	160,00
6	Temiz Enerji ve Enerji Verimliliği	MADAD (KfW)	19.03.2018-28.02.2022	40,00

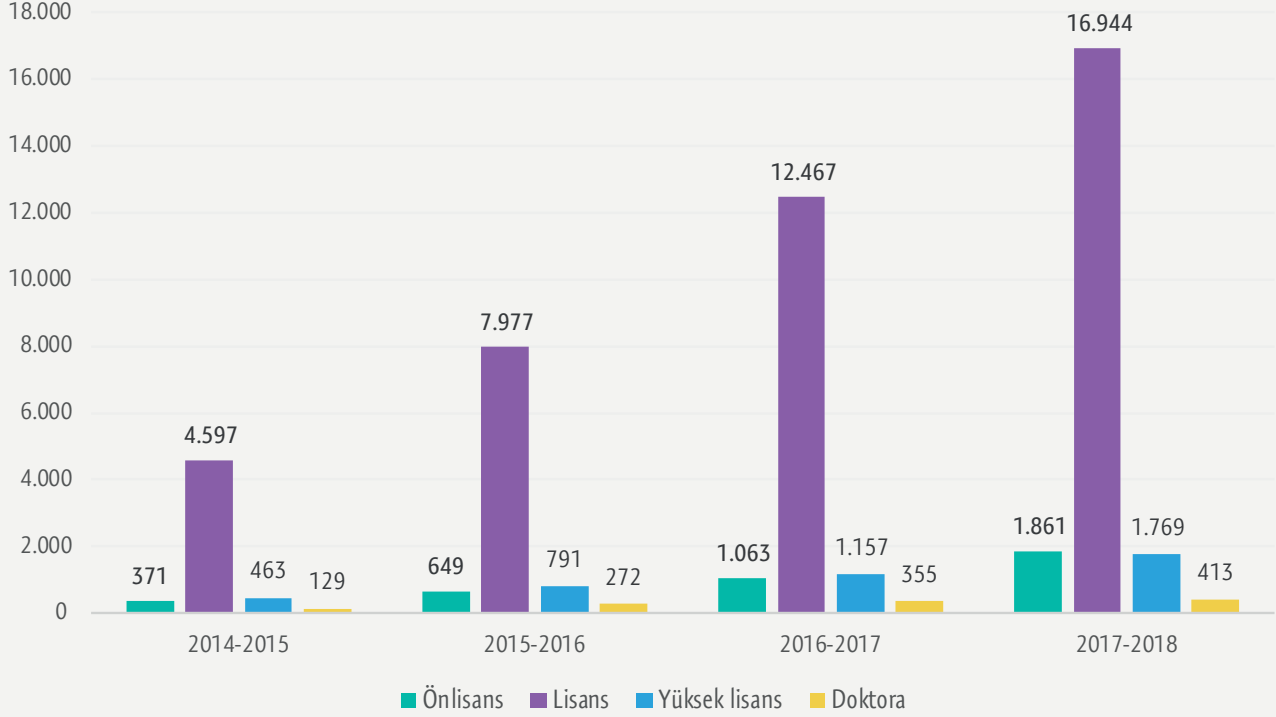
Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Aralık 2019’da MEB tarafından TEDMEM ile paylaşılan verilere göre 19 ilde, yapımına başlanmamış 60 okul, yapılmakta olan 103 okul, yapımı tamamlanmış 57 okul olup eğitim öğretim faaliyetlerine başlanmış 28 okul bulunmaktadır. Eğitim Altyapısının Güçlendirilmesi projeleri kapsamında 57 okul, 1.142 derslikle yaklaşık 43.260 öğrenci için kapasite oluşturulduğu ifade edilmiştir.

Yükseköğretime erişimi sağlanan öğrenci sayılarının yıllar içindeki artışı, eğitime erişim fırsatlarının artırılması bakımından değerlidir. Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında 154.446 yabancı uyruklu öğrenci yükseköğretime kayıtlı iken, bu öğrencilerin 27.034’ü geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır (Grafik 1.1).

GRAFİK 1.1

Yükseköğretime Erişimi Sağlanan Öğrenci Sayısı



Kaynak HBÖGM, 2019.

Veri Tarihi: 11.10.2019.

III. MÜDÜR VE MÜDÜR YARDIMCILARI İLE İLGİLİ GELİŞMELER

2019'da ne oldu?

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin görevlendirilmelerine ilişkin usul ve esasları içeren *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*'nde, 2019 yılında iki değişiklik gerçekleştirilmiştir.

İlk değişiklik, 12 Ocak 2019 tarihli ve 30653 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kapsamda yönetici görevlendirmede izlenecek yöntemler arasında yer alan yazılı

sınavın yapılışı, yazılı sınav konuları ve ağırlıkları ile müdür olarak ilk defa görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanlarının ağırlığı yeniden düzenlenmiştir. Bu çerçevede gerçekleştirilen değişikliklerden biri müdür ve müdür yardımcısı olarak ilk defa görevlendirilecekleri belirlemek amacıyla yapılan test usulü yazılı sınavın yalnızca Bakanlık Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından değil, ÖSYM tarafından da yapılabilecek olmasıdır. Söz konusu düzenleme sonrasında MEB ile ÖSYM arasında protokol imzalanarak Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı (EKYS) uygulamaya konmuştur.

Ocak ayında yapılan düzenlemede dikkat çeken bir diğer gelişme, 2018’de gerçekleştirilen değişiklik bir yılını dahi tamamlamadan yazılı sınav konularının tekrar değiştirilmesidir. İlgili yönetmelikteki yazılı sınav konuları ile puan değerleri Tablo 1.8’de karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur. Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olup müdür olarak ilk defa

görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanları ise; yazılı sınav puanının %80’i ile sözlü sınav puanının %20’si dikkate alınarak belirlenecektir. 21 Haziran 2018 tarihli yönetmelikte söz konusu sınav puanlarının ağırlıkları sırasıyla %60 ve %40 olarak düzenlenmiştir.

TABLO 1.8

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişen Yazılı Sınav Konuları

6 Ekim 2015 tarihli yönetmelik		21 Haziran 2018 tarihli yönetmelik		12 Ocak 2019 tarihli yönetmelik	
Yazılı sınav konuları	Puan değeri	Yazılı sınav konuları	Puan değeri	Yazılı sınav konuları	Puan değeri
Türkçe-dil bilgisi	10	Okul yönetimi ve halkla ilişkiler	10	Genel kültür ve genel yetenek	35
Genel kültür	10	Türkçe ve dil bilgisi	10	Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi	10
Resmî yazışma kuralları	4	Genel kültür	10	Değerler eğitimi	5
Halkla ilişkiler ve iletişim becerileri	4	Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi	10	Eğitim ve öğretimde etik	5
Okul yönetimi	4	Resmî yazışma kuralları ve protokol kuralları	5	Eğitim bilimleri	35
Yönetimde insan ilişkileri	4	Değerler eğitimi	5	Mevzuat	10
Okul geliştirme	4	Eğitim ve öğretimde etik	5		
Eğitim ve öğretimde etik	5	Yaşam becerileri ve sosyal etkinlik	5		
Türk idare sistemi ve protokol kuralları	5	Mevzuat	40		
Mevzuat	50				

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik, 2015; Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018; Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2019.

9 Şubat 2019 tarihinde 30681 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren düzenleme kapsamında müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlara ek yapılmıştır. Buna göre mevcut şartlara ek olarak meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak

görevlendirileceklerde, atölye ve laboratuvar öğretmenleri kapsamında olma, imam hatip liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde ise imam hatip lisesi meslek dersleri alan öğretmeni olma şartları aranacaktır. Müdürlüğe ilk defa görevlendirmelerde kurum türü ve adayların

alan uyumu için görevlendirmeye esas puana beş puan, müdürlüğe yeniden görevlendirmelerde ise değerlendirme formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucu belirlenen puana beş puan daha ilave edilmekteydi. Bu düzenlemeler genel itibarıyla korunmuş olmakla birlikte imam hatip lisesi meslek dersleri alan öğretmenlerinden imam hatip liselerine müdür olarak görevlendirilme isteğinde bulunanlar ile atölye ve laboratuvar öğretmenlerinden meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirilme isteğinde bulunanlar, bir önceki düzenleme gereği bu kapsamdan çıkarılmıştır.

Değerlendirme ve öneriler

2019 yılında eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin tartışmaların bir boyutu yönetici görevlendirmelerinde izlenecek yöntemler ve esasları iken, bir diğer boyutu da görevlendirme sürecindeki fiili uygulamalara yöneliktir. Bu bölümde her iki boyutun bütüncül değerlendirilebilmesi amacıyla eski mevzuat düzenlemeleri de göz önünde bulundurularak eğitim yöneticilerinin görevlendirme sürecinin etkililiği ele alınacaktır.

Hatırlanacağı üzere 21 Haziran 2018 tarihinde *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği* yürürlüğe girmiş, bu kapsamda “ilk kez görevlendirme” ve “yeniden görevlendirme” ayrımı getirilmiş, ilk kez yapılacak görevlendirmeler yazılı sınav ve mülakat ile, yeniden görevlendirmeler ise *Yönetici Değerlendirme Formu* ile gerçekleştirilmek üzere düzenlemeler yapılmıştı. Bunların yanı sıra yazılı ve sözlü sınavın yapısı, konuları ve puan değerleri, sözlü sınav komisyonunun yapısı ve görevleri, müdür yardımcılığı için aranan özel şartlar, görevlendirmeye esas puanların hesaplanması ile ilgili kriterler ile kurum tercihleri de yeniden düzenlenmiştir.

2014 yılından itibaren yönetici görevlendirmelerinde sınavlı ve sınavsız olmak üzere görevlendirmeler yapılmış, değişen sınav tür ve içerikleri başta nesnellığın ve tarafsızlığın sağlanması, yöneticilerin performans ve potansiyelinin nitelikli bir şekilde ölçülüp ölçülemediği, mülakat sonuçlarının güvenilirliği gibi tartışma başlıkları etrafında ele alınmıştır (TEDMEM, 2019). 2019 yılında gerçekleştirilen değişiklikler doğrultusunda yazılı sınav konuları arasından okul yönetimi ve halkla ilişkiler, Türkçe ve dil bilgisi, resmî yazışma kuralları ve protokol kuralları, yaşam becerileri ve sosyal etkinlik çıkarılmış, genel kültür konu başlığına genel yetenek eklenmiştir. Bu noktada tartışılması gereken belirli konu başlıklarının tekil olarak yazılı sınav içeriğinde olup olmamasından ziyade, okul yöneticilerinin görevlerini esas alması beklenen ölçme değerlendirme araçlarının içerik ve niteliğidir. Yazılı sınavlara bir bütün olarak bakıldığında, geçmişten gelen sınırlılıkların hâlâ mevcut olduğu söylenebilir. Zira görevlendirme sürecinde kullanılan yol ve yöntemlerde yönetici adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin zenginliği, okulun tüm idari ve eğitimsel süreçleri için gelişim ve çözüm odaklılık bakımından yüksek potansiyel sahibi olma durumunu yansıtan ölçme, değerlendirme ve görevlendirme yapısının kurulmasına duyulan ihtiyaç devam etmektedir.

Yazılı sınavların ÖSYM tarafından da yapılabilecek olmasının nedeni ÖSYM'nin kurumsal yetkinliği ve deneyimi ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum Bakanlığın son yıllarda kendi alanındaki sınavları ÖSYM'den alarak Bakanlık bünyesinde yapma eğiliminden geri dönüş olarak da görülebilir. Ancak süreçteki asıl ihtiyacın sınavı kimin yaptığından ziyade, ölçme değerlendirme araç ve süreçlerinin niteliği ile ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

Son on yıldır 10'dan fazla kez düzenlenen yönetici atama esas ve kriterlerinin devamlılık içermemesi, süreci bütüncül ele almaktan uzak olması, Bakanlığın kurumsal birikiminin bu anlamda

oluşmaması, mevzuat düzenlemelerinin diğer yasal düzenlemeleri dikkate almamasından kaynaklı hatalar ve hak ihlalleri, konuya ilişkin sorunların başında gelmektedir. Bunun son örneği ise yönetici görevlendirmelerinde uygulamaya konan ancak mevzuatta yer bulmayan fiili kaidelerdir. Mart 2019'da Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamalarda yönetici adaylarında güvenlikle ilgili bir sorun olmaması durumunda, mülakatlarda tüm adaylara yazılı sınav puanının verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2019i). Mülakatlarda tarafsızlığın sağlanamaması ve kayırmacılık sebepleriyle yöneltilen eleştiriler karşısında, böyle bir uygulamanın edilmesi objektiflik, liyakat ve adaleti esas alan bir yönetici seçme ve görevlendirme/atama sistemi tesis etme yerine, söz konusu eleştirileri ortadan kaldırmaya veya palyatif bir çözüm üretmeye yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. İlk defa görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanlarının yazılı sınavın %80'inin, sözlü sınav puanının ise %20'sinin dikkate alınarak oluşturulmasına yönelik düzenlemeler, Bakanlığın mülakatlarda yaşanan sorun karşısındaki farkındalığının bir göstergesi olabilir. Ancak yazılı sınav puanının sözlü sınav puanı olarak verilmesi gibi yasal zemini bulunmayan bir uygulamanın adaylar açısından hiçbir güvence sağlamaması ve kamuoyu güveninin zedelenmesi bir yana, bir bakanlığın yönetsel kapasitesi açısından soru işaretleri oluşturmaktadır. Eğer yönetici adaylarında güvenlik ile ilgili bir sorun varsa bu sorun mülakat komisyonunun takdiri ile işlem yapılacak nitelikte bir sorun değildir. Soruna ilişkin adli veya idari bir işlem tesis edilecekse, bu ancak ilgili kurum veya kuruluşların ilgili mevzuatı doğrultusunda gerçekleştirilebilir. Söz konusu fiili kaide aynı zamanda mülakatı işlevsizleştirmektedir. Dolayısıyla mevcut soruna böylesi bir "pratik" çözümün bulunmasındansa, öncelikle yönetici görevlendirmelerinde mülakata hangi kapsamda ihtiyaç bulunduğu, bunun diğer hangi yol ve yöntemlerle ikame edilebileceği,

süreçte yaşanan sorunların tespiti ve giderilmesi için ne tür stratejilerin oluşturulabileceği tartışılmalıdır. Bu tartışmaların ardından, mülakatın kaldırılması sonucuna ulaşılır ise, hukuk devleti normlarına uygun olarak ilgili mevzuatın yeniden düzenlenmesi yoluyla mülakatların kaldırılması en uygun adım olacaktır. Mülakat gerekli ise, bu durumda da mülakat sürecinin ve sonuçlarının adalet ve liyakat temelinde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Öte yandan Bakanlık tarafından 2018 yılının sonunda, Şubat 2019'da yayımlanmak üzere üçlü sacayağı üzerinde kurgulanacak bir yönetici atama modelinin yol haritasının paylaşılacağı duyurulmuştu. Bu modele göre yönetici seçimi sınavla gerçekleştirilecek, yönetici seçme sınavını kazananlar hizmet içi eğitime alınacak ve yöneticiler yüksek lisans yapacaktı. Aralık 2019 itibarıyla Bakanlık tarafından böyle bir yol haritası paylaşılmamıştır. Okul yöneticiliği boyunca bir müdürün sahip olması gereken tüm bilgi, beceri ve donanım öncelikle hizmet öncesi eğitimle ve okul deneyimi ile edinilmektedir. Bu kapsamdaki niteliklerin doğru bir şekilde ölçülmesi ve akabinde geliştirilmesi planlanan yüksek lisansın da dâhil edilebileceği bireyselleştirilmiş hizmet içi eğitim ve oryantasyon programlarıyla eğitim yöneticilerinin desteklenmesi önemli görülmektedir.



Yönetici görevlendirmelerinde mülakata hangi kapsamda ihtiyaç bulunduğu, bunun diğer hangi yol ve yöntemlerle ikame edilebileceği, süreçte yaşanan sorunların tespiti ve giderilmesi için ne tür stratejilerin oluşturulabileceği tartışılmalıdır.

IV. BAKANLIK MAARİF MÜFETTİŞLERİ İLE İLGİLİ GELİŞMELER

2019'da ne oldu?

2019 yılında maarif müfettişlerine ilişkin iki önemli gelişme yaşanmıştır. Bunlardan ilki Müfettiş Gelişim Platformu (MÜFGEP)'nin oluşturulması ve içerik çalışmalarına başlanmasıdır. MÜFGEP'in, Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından Bakanlık Maarif Müfettişleri arasında açık erişim uygulama toplulukları ile (e-tabanlı ve işbirlikli) müfettişlerin; mesleki gelişimlerinde sürekliliğin sağlanması, teknoloji kullanım becerilerinin artırılması, mesleki iş doyum düzeyinin ve motivasyonunun yükseltilmesi, iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesi ve kurumsal rehberliğe katkı sağlaması amacı taşıdığı belirtilmiştir. Ocak 2019 itibarıyla platformun teknik altyapısının tamamlandığı duyurulmuştur. MÜFGEP sayesinde;

- bilgi, deneyim, yöntem, araç ve doküman paylaşımında süreklilik sağlanması,
- müfettişler arasında zamandan ve mekândan bağımsız ekip çalışması kültürünün geliştirilmesi,
- müfettişlik mesleği ve eğitim alanındaki gelişmelerin izlenmesi ve dinamik (hızlı ve sürekli) olarak paylaşılması,
- müfettişlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının izlenmesi ve eğitim etkinliklerinin daha etkili gerçekleştirilmesi

planlanmaktadır. Ayrıca platformun etkin kullanımı için içeriklerin oluşturulması ve üniversitelerle işbirliği sağlanması gibi çalışmaların gerçekleştirileceği duyurulmuştur.

Maarif müfettişleriyle ilgili yaşanan ikinci gelişme, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları'nın Haziran 2019'da yayımlanmasıdır (MEB, 2019d). Söz konusu standartların amacı;

“görevlerin amacına uygun, verimli ve etkin bir şekilde yerine getirilmesini, görev sonuçlarının adil, hukuka uygun ve güvenilir olmasını temin üzere Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığında görev yapan Bakanlık Maarif Başmüfettişleri, Bakanlık Maarif Müfettişleri ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcılarının uymaları gereken genel ilke ve kuralları belirlemek, görevlerin yürütülmesinde uygulama birliğini sağlamak” (MEB, 2019d)

olarak ifade edilmiştir. Standartların kapsamı içinde Bakanlık Maarif Müfettişleri ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcıları tarafından yerine getirilen denetim, rehberlik, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma, izleme-değerlendirme ve diğer tüm görevlere yer verilmiş ve bu görevlerin kapsamı ve yürütülmesine ilişkin usuller tanımlanmıştır. Görev Standartları altında Genel Standartlar, Çalışma Alanı Ortak Standartları, Denetim Standartları, İnceleme, Soruşturma ve Ön İnceleme Standartları, Araştırma Standartları, İzleme ve Değerlendirme Standartları, Diğer Görev Standartları ile Raporlama Standartları yer almaktadır. Görevlerin Yönetimi ve Kalite Kontrol Standartları kapsamında Kurumsal İlkeler ve Politikalar, Görevlendirme Esasları, Kalite Kontrol ile Standartlara Uyum başlıklarına yer verilmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yer verilen ana başlıklardan biri de Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri'di. Kurumsal rehberlik ve teftiş hizmetlerinin yapılandırılması kapsamında bir ana hedef ve dört alt hedef belirlenmişti. Söz konusu hedeflerin ana odağında kurumsal rehberlik ile inceleme, araştırma ve soruşturma bileşenlerinin ayrılmasıyla teftiş sisteminin özel bir uzmanlık alanı olması ve rehberlik odaklı bir anlayışın geliştirilmesi ön plana çıkmaktaydı. 2019'da yaşanan gelişmeler ise

bu bağlamdaki bir dönüşümden ziyade, mevcut yaklaşımlar çerçevesinde kurumsal rehberlik ve teftiş hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik adımlar olarak değerlendirilmektedir.

2019 yılında yayımlanan *Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları*, maarif müfettişleri tarafından yerine getirilen görevler için standart bir referans sağlama potansiyeline sahiptir. Bu aynı zamanda hem eğitim sisteminin geneline ilişkin, hem de okul düzeyindeki eğitsel ve yönetsel süreçlerin belirli bir nitelikte gerçekleşmesi için ortak bir eşğin oluşmasına da katkı sağlayabilir. Müfettiş Gelişim Platformu'nun oluşturulması ve içeriklerle desteklenmesi de bu anlamda tamamlayıcı bir rol oynayabilir. Ancak söz konusu platformun iyi örnekler, kapsayıcı ve odaklı içeriklerle beslenmesi amacıyla ne tür çalışmaların yapılacağı belirleyici olacaktır. Öte yandan okulların teftişin ötesinde rehberlik ve gelişim desteği yaklaşımıyla maarif müfettişlerinin izleme ve değerlendirmesi kapsamında yer alması için çalışmaların çeşitlendirilmesine ve eğitim sistemi içinde birbiriyle bağlantılı mekanizmaların oluşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Rehberlik ile inceleme, araştırma ve soruşturma bileşenlerinin ayrılması hedefinin *Okul Profili Değerlendirme Projesi*'yle birlikte ele alınması da, anlamlı sonuçlar üretebilecektir.

V. EĞİTİM FİNANSMANI

2019'da ne oldu?

Plan ve Bütçe Komisyonu 2019 yılı bütçe görüşmelerini 7 Kasım 2018 tarihinde tamamlamış; MEB, YÖK ve ÖSYM'nin 2019 yılı bütçeleri kabul edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan bütçe sunuşunda, eğitim bütçesinin 2019 yılında merkezî yönetim bütçesinin yaklaşık %17'sine denk düşecek şekilde 161 milyar 612 milyon TL olarak belirlendiği ifade edilmiştir (TBMM Tutanak Hizmetleri

Başkanlığı, 2018). 31 Aralık 2018 tarihli ve 30642 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *2019 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu*'nda 2019 bütçesinde eğitime ayrılan kaynak 161.611.901.000 TL, bunun içinden Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan ödenek ise 113.813.013.000 TL olarak kabul edilmiştir.

2019 bütçesinde eğitime ayrılan kaynaklara ilişkin olarak *2019 Bütçesi Bütçe Rehberi*'nde paylaşılan verilere göre (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a);

- * Eğitime ayrılan kaynak, 2019 yılında 161,1 milyar TL'ye çıkarılmıştır. Böylelikle bütçe giderlerinin yaklaşık yüzde 17'si tek başına eğitime ayrılmaktadır.
- * 2 milyon öğrencinin faydalanacağı burs ve öğrenim kredisi için 11,4 milyar TL kaynak ayrılmaktadır.
- * 1 milyon 366 bin öğrencinin faydalanacağı taşınmalı eğitim ve yemek yardımı programına 4,2 milyar TL kaynak ayrılmaktadır.
- * Pansiyonlarda barınan 349 bin öğrenciye barınma desteği olarak 1,2 milyar TL ödenek ayrılmaktadır.
- * 18 milyon öğrenci bu yıl eğitimlerine başlarken ders kitaplarına ücretsiz bir şekilde erişmiştir. Bu hizmeti gerçekleştirmek üzere 2019 yılı bütçesinden 1,4 milyar TL kaynak ayrılmaktadır.
- * Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu takviye eğitim Devlet tarafından sağlanmaya başlanmış; bu çerçevede 2019 yılı bütçesinden 1,7 milyar TL kaynak ayrılmaktadır.
- * 412 bin engellinin faydalanacağı eğitim programları için 2019 yılı bütçesinden yaklaşık 3,4 milyar TL kaynak ayrılmaktadır.

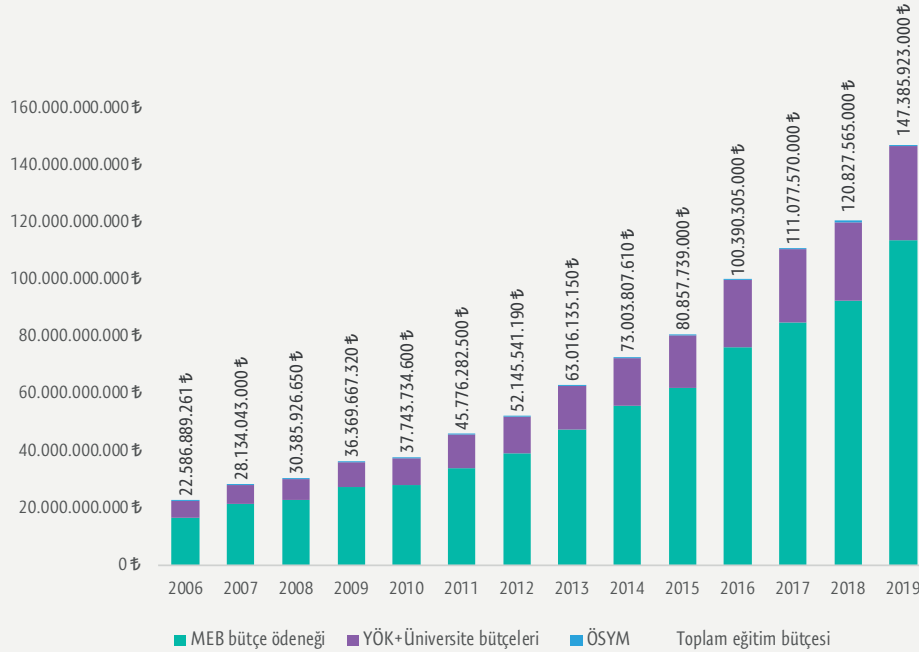
- * Yükseköğretime bütçeden her sene artan ölçüde kaynak ayrılmaktadır. Yükseköğretime merkezi yönetim bütçesinden ayrılan kaynak 2002 yılı bütçesine göre 12 kat artışla 3,6 milyar TL' den 2019 yılında 47,2 milyar TL'ye çıkarılmaktadır. Böylece 2002 yılında merkezi yönetim bütçesinden yükseköğretime ayrılan pay yüzde 3 olarak gerçekleşmişken, bu oran 2019 yılında yüzde 5'e yükseltilmiştir.
- * Yükseköğretim öğrencilerine verilen burs ve kredi tutarı 2019 yılında 470 TL'den 500 TL'ye çıkarılmıştır
- * Özel okullara devam eden 310 bin öğrenciye eğitim ve öğretim desteği yapılması amacıyla, 6 milyar TL kaynak ayrılmıştır.

- * 2 milyon 100 bin üniversite öğrencisi harç ödemediği üniversite eğitimlerine devam etmektedir. Bu öğrenciler adına 552 milyon TL kaynak Devlet bütçesinden üniversitelere aktarılacaktır.

Eğitime ayrılan bütçe 2006 yılından itibaren miktar olarak kademeli bir şekilde yükselmeye devam etmektedir (Grafik 1.2). Kurumlar bazında bakıldığında 2019 yılında MEB'e 113.813.013.000 TL, YÖK, Yükseköğretim Kalite Kurulu ve üniversitelere 33.023.355.000 TL, ÖSYM'ye ise 549.555.000 TL ayrılmıştır. Toplam eğitim bütçesi ise 147.385.923.000 TL'dir. Yükseköğretim Kredi ve Yurtlar Kurumu'na ayrılan 14.225.998.000 TL ile birlikte, toplam eğitim bütçesi 161.611.901.000 TL'ye ulaşmıştır.

GRAFİK 1.2

Yıllara Göre Eğitim Bütçesi



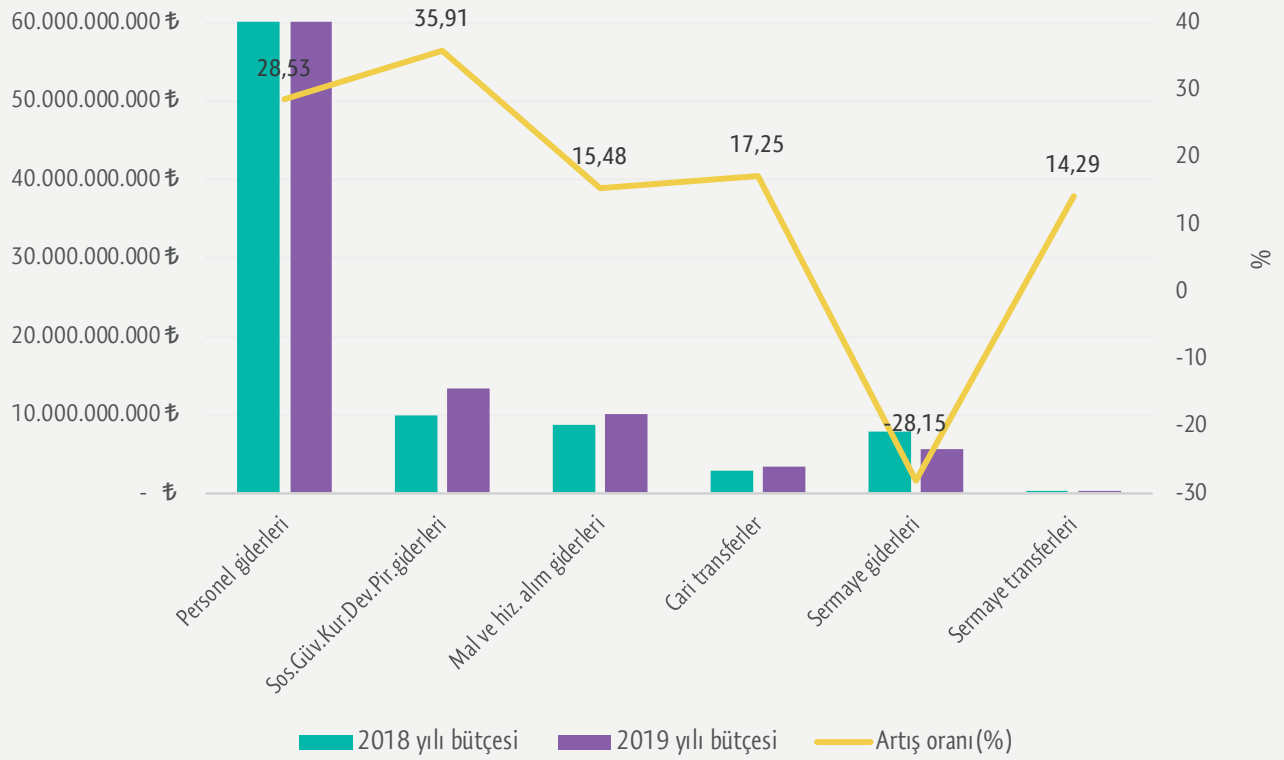
Kaynak: MEB, 2019e.

2019'da MEB'in ödenek türlerine göre ayrılan bütçe büyüklükleri personel giderleri için 81.622.485.000 TL, Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri için 13.299.983.000 TL, mal ve hizmet alımı giderleri için 10.038.497.000 TL, cari transferler için 3.265.157.000 TL,

sermaye giderleri için 5.558.886.000 TL, sermaye transferleri için ise 28.005.000 TL'dir (MEB, 2019e). Ekonomik sınıflandırmaya göre 2018 ve 2019 yılı karşılaştırmalarına Grafik 1.3'te yer verilmiştir.

GRAFİK 1.3

2019 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı ve 2018 Yılı Bütçe Ödeneğine Oranı



Kaynak: MEB, 2019e.

2019 yılı için genel müdürlükler bazında öğrenci başına düşen harcama miktarları ise Tablo 1.9'da yer almaktadır.

TABLO 1.9

2019 Yılında Genel Müdürlükler Bazında Öğrenci Başına Yapılan Harcama Miktarı (TL)

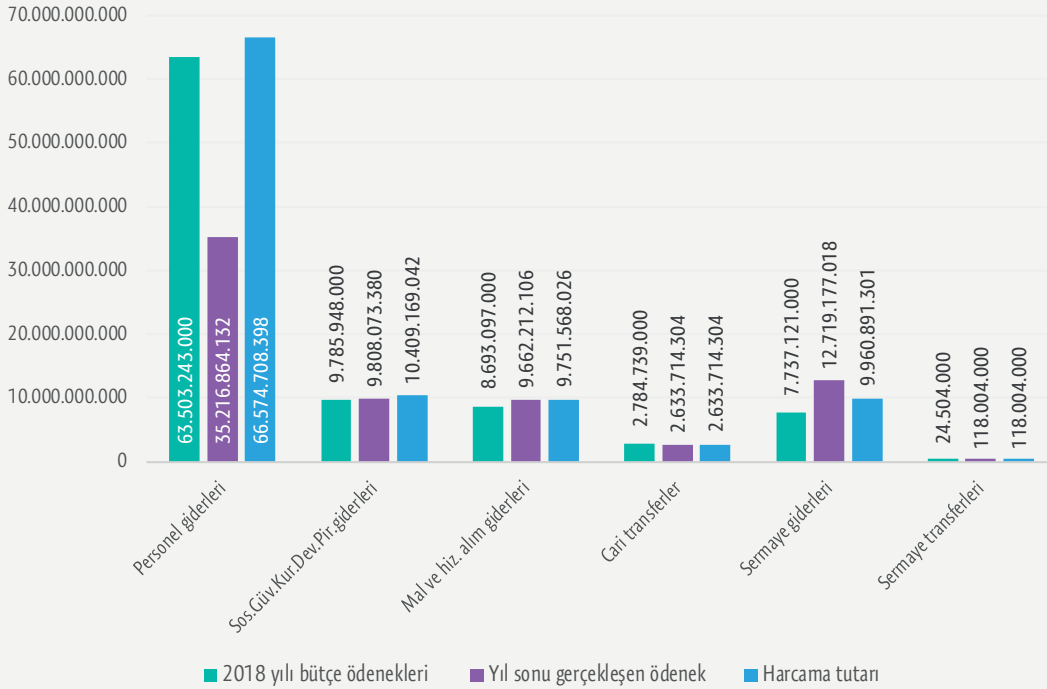
	Genel müdürlük bütçesi	Öğrenci başına yapılan harcama miktarı
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	55.451.158.000	5.951,28
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	8.679.715.000	6.889,83
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	12.110.823.000	7.260,31
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	14.747.515.000	9.928,79

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Mart 2019'da yayımlanan *MEB 2018 Faaliyet Raporu*'nda ise bütçe uygulama sonuçları 2018 yılı ile karşılaştırmalı olarak paylaşılmıştır. Eylül 2019'da yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu*'nda ise 2018 sonu itibarıyla gerçekleşen ödenek ve harcamalara yer verilmiştir (Grafik 1.4).

GRAFİK 1.4

Bütçe Uygulama Sonuçları (TL)



Kaynak: T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019.

2019 yılında MEB yatırım ödeneği 5.558.886.000 TL olarak belirlenmiştir (MEB, 2019e). 2019 yılı kamu yatırımlarının bütçe türlerine göre dağılımına bakıldığında ise merkezi yönetim bütçesinden eğitime ayrılan yatırım miktarının 10.705.919.000 TL olduğu görülmektedir. Bu miktarın 7.970.817.000 TL'si genel bütçeden, 2.735.102.000

TL'si ise özel bütçeden ayrılmaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019c). Tablo 1.10'da 2019 yılında öğretim kademeleri/okul türleri bazında ayrılan yatırım bütçelerine, Tablo 1.11'de ise lise türleri bazında ayrılan yatırım bütçelerine yer verilmiştir.

TABLO 1.10**2019 Yılı Öğretim Kademeleri ve Okul Türleri Bazında Ayrılan Yatırım Bütçesi**

		Yatırım bütçesi (TL)
Temel eğitim	Okul öncesi	149.453.849,63
	İlköğretim	3.119.760.063,43
	Temel eğitim toplamı	3.269.213.913,06
Ortaöğretim	Genel ortaöğretim	791.130.188,92
	Meslekî ve teknik ortaöğretim	961.678.695,74
	Din öğretimi	616.946.120,58
	Ortaöğretim toplamı	2.369.755.005,24

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

TABLO 1.11**Ortaöğretimde Okul Türlerine Göre Ayrılan Yatırım Bütçesi (TL)**

Yıl	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Anadolu lisesi	457.124.000	559.322.000	398.592.000	463.000.000	380.000.000	325.000.000
Anadolu imam hatip lisesi	343.000.000	685.000.000	719.000.000	575.000.000	550.000.000	460.000.000
Fen lisesi	19.000.000	30.500.000	30.000.000	42.000.000	40.000.000	30.000.000
Meslekî ve teknik Anadolu lisesi	684.536.000	904.000.000	1.250.000.000	1.070.000.000	1.000.000.000	708.862.000

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

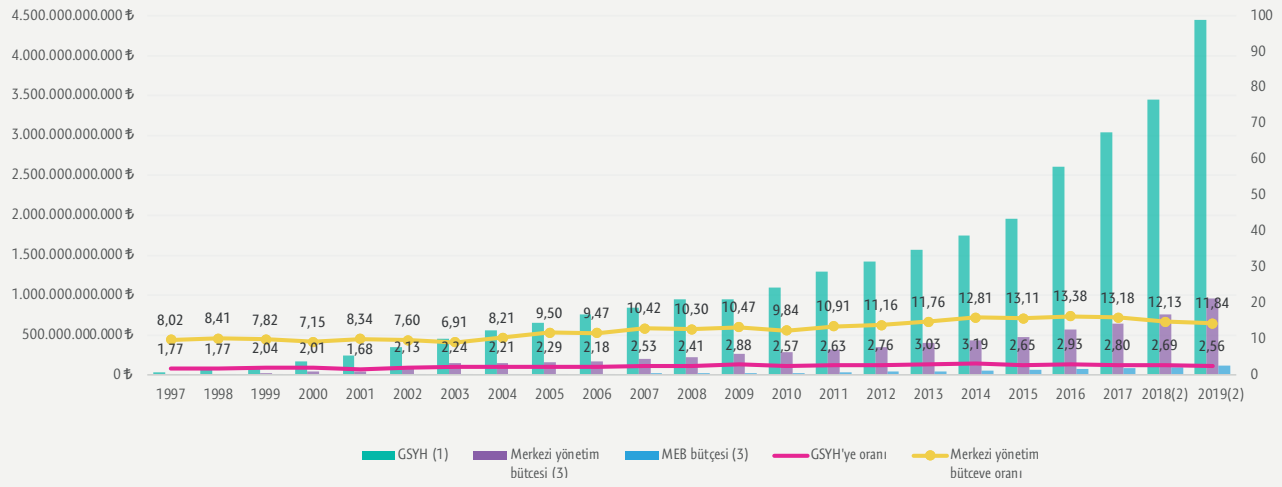
Değerlendirme ve öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı bütçesi 2019 yılında 113.813.013.000 TL, Bakanlığın yatırım ödeneği ise 5.558.886.000 TL olarak karşılaştırılmıştır. 2018 ve 2019 bütçeleri karşılaştırıldığında, MEB bütçe ödeneğinde %23'lük bir artış olduğu görülmektedir. MEB bütçe ödeneğindeki artışın yorumlanmasında

başvurulması gereken iki parametre, bütçenin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla'ya (GSYH) oranı ve merkezi yönetim bütçesindeki payıdır. MEB bütçesinin son 20 yılda GSYH'ye oranı %1,77'den %2,56'ya; merkezi yönetim bütçesindeki payı %8,02'den %11,84'e ulaşmıştır (Grafik 1.5).

GRAFİK 1.5

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



Not. GSYH rakamları, TÜİK'in yeni hesaplama yöntemiyle elde ettiği rakamlar doğrultusunda kullanılmaya başlanmıştır.

(1) 2018 yılına kadar Türkiye İstatistik Kurumu'nun www.tuik.gov.tr adresinden alınmıştır. Her yıl güncellenmektedir.

(2) GSYH'nin Gerçekleşmesi tahminidir. 2019 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu Tasarısından alınmıştır.

(3) Bütçe Kanunlarından alınmıştır.

Kaynak: MEB, 2019e.

2019'da GSYH'nin 4.450.000.000.000 TL, merkezi yönetim bütçesinin 960.976.000.000 TL olarak gerçekleşmesi tahmin edilmektedir (MEB, 2019e). Bu doğrultuda 2019 yılında MEB bütçesi GSYH'nin %2,56'sına, merkezi yönetim bütçesinin ise %11,84'üne karşılık gelmektedir. 2018'de bu oranlar sırasıyla %2,69 ve %12,13 olarak gerçekleşmiştir. MEB bütçesinin GSYH'ye oranı 2014'te %3,19 olarak kaydedilmiş ve bu tarihten itibaren belirgin bir azalma yaşanmıştır (MEB, 2019e). MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payının en yüksek

olduğu yıl ise 2016'dır; 2019 için öngörülen oran ise 2013 yılında kaydedilen orana doğru gerilemiştir. Bu çerçevede MEB bütçe büyüklüğü %23 oranında artsa da, bütçenin hem GSYH'ye oranı, hem de merkezi yönetim bütçesi içindeki payının son dört yılda düzenli bir düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan kaynağın büyüklüğü aslında eğitim öğretim hizmetleri sınıfı ve idari personel sayısının fazla olmasından ileri gelmektedir. Zira örgün eğitimdeki toplam

öğretmen sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 1.077.307'e ulaşmıştır (MEB, 2019e); 1 milyonun üzerindeki öğretmen kadrosuyla MEB bütçesinin yaklaşık %83'ünü personel giderleri ile Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri oluşturmaktadır. 2018 yılı ile karşılaştırıldığında söz konusu oranın yaklaşık %79'dan %83'e çıkmıştır. MEB bütçesinin GSYH'ye oranı ve merkezi yönetim bütçesindeki payı bakımından yaşanan düşüş, personel giderlerindeki artışla birlikte ele alındığında, personel giderleri dışında eğitim öğretim için kullanılabilir kaynağın kademeli olarak azaldığı görülmektedir.

Bu noktada uluslararası karşılaştırmalardaki öğrenci başına yapılan harcamalar da bir referans noktası oluşturmaktadır. *Bir Bakışta Eğitim 2019* verilerine göre Türkiye, OECD ortalamasının yarısından daha az bir miktarda öğrenci başına harcama yapmaktadır. OECD genelinde ilköğretim, ortaöğretim ile ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademeler için öğrenci başına yapılan ortalama harcama 9.357 dolar iken, Türkiye'de yapılan harcama 4.505 dolardır¹ (OECD, 2019). Türkiye öğrenci başına yapılan harcamalar

¹ Satın alma gücü paritesine göre dönüştürülmüş değeri ifade etmektedir.

bakımından OECD ülkeleri arasında en alt sıralarda yer almaktadır.

Öğrenci başına yapılan harcamalar başta öğretmen sayısı ve maaşları, öğrenci sayısı, öğretim materyalleri, kademenin ya da türün gerektirdiği eğitim öğretime ilişkin altyapısal ihtiyaçlar, öğretim materyal ve programları ile öğretim süresine bağlı olarak belirlenmektedir. Dolayısıyla kademe ve türe göre öğrenci başına yapılan harcamaların farklılaşması doğal bir sonuçtur. Öğrenci başına yapılan harcamalar 2018 yılı ile kıyaslanarak incelendiğinde, kademelere ve okul türlerine göre öğrenci sayılarındaki artış ile öğrenci başına yapılan harcamalar arasında fark incelemeye değerdir. Örneğin Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı %5,8 artarken, öğrenci başına yapılan harcama %11,9 artış göstermiştir. Oysa Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullara öğrenim gören öğrencilerin sayısında %10,4 azalmaya karşı, öğrenci başına yapılan harcama miktarında %32,3 artış yaşanmıştır (Tablo 1.12). 2018 yılında Bakanlığın proje ve işbirlikleri konusunda yoğunlaştığı alanların başında mesleki ve teknik eğitim gelmesi, bu kademedeki öğrenci başına yapılan harcama miktarlarındaki artışı açıklayabilir.

TABLO 1.12

2018'den 2019'a Öğrenci Sayıları ve Öğrenci Başına Yapılan Harcama Miktarlarındaki Artış Oranları

	Toplam öğrenci sayısı (açık öğretim dâhil) (%)	Genel müdürlük bütçesi (%)	Öğrenci başına yapılan harcama miktarı (%)
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	1,2	23,8	22,3
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	1,3	30,8	28,6
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	5,8	21,7	11,9
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	-10,4	18,3	32,3

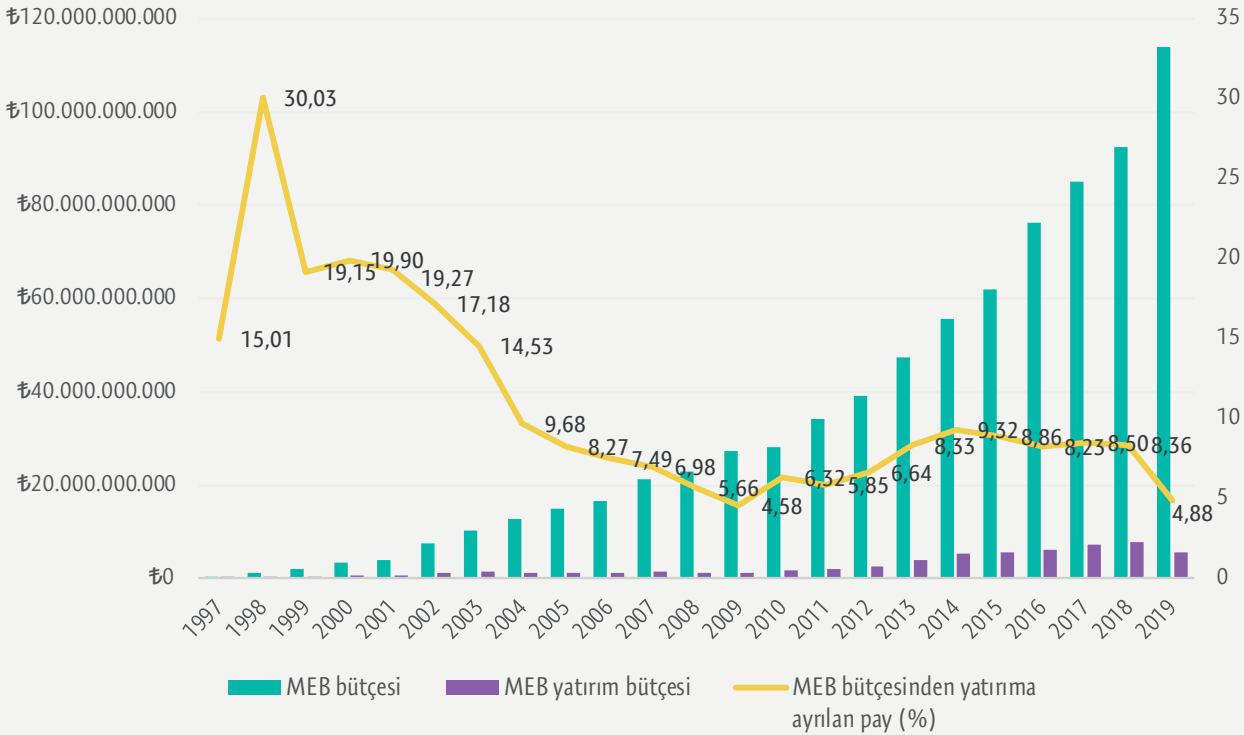
Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden yatırımlara ayrılan payın yıllar içindeki dağılımı da önemli veriler sunmaktadır. 1997-2019 yılları arası dönem incelendiğinde, ilk on yıl içinde yatırımlara ayrılan payın yarı yarıya azaldığı görülmektedir. 1998'de %30 ile en yüksek yatırım oranı yakalanmış ve bu oran 2010'a kadar kademeli bir düşüş ile %4,5'e gerilemiştir. 2010 sonrası dönemde yatırıma ayrılan pay %4,88 ile %9,32 arasında gerçekleşmiştir (MEB, 2019e). Bu tabloda en dikkat çekici veri

2019 yılına aittir. 2018'de 7.737.121.000 TL olan MEB yatırım bütçesi, 2019'da 5.558.886.000 TL olarak belirlenmiş ve yaklaşık %28'lik bir azalma yaşanmıştır. MEB bütçesinden yatırıma ayrılan pay ise %8,36'dan %4,88'e düşüş göstermiştir. Grafik 1.6'da MEB bütçesi ve MEB yatırım bütçesi büyüklükleri grafiksel olarak gösterilmiş, yıllara göre MEB bütçesinden yatırıma ayrılan paylar sunulmuştur.

GRAFİK 1.6

Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinden Yatırımlara Ayrılan Pay



Kaynak: MEB, 2019d.

Söz konusu veriler bir bütün olarak incelendiğinde, 2019 yılında ek maliyet gerektiren ikili eğitimin sonlandırılması hedefine ulaşılmayacağı görülmektedir (Tablo 4.4). İkili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranı 2018 yılında kaydedilen %37,39'dan ancak %30'a düşürülmüştür

(MEB, 2019a). 2019 Bütçe sunuşunda Bakan tarafından yapımı devam eden dersliklerin bitiminden sonra ikili eğitimin sonlandırılması için 29.442 dersliğe ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (MEB, 2019c). Tablo 1.13'te ise yıllara göre yapımı tamamlanan derslik sayılarına yer verilmiştir.

TABLO 1.13

Yeni Yapılan(Tamamlanan) Derslik Sayıları

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Okul öncesi	-	-	451	467	431	575
İlköğretim	20.438*	10.036*	9.521	7.416	6.047	8.173
Ortaöğretim	4.477	2.948	2.722	2.157	1.992	1.501
Din öğretimi	-	-	3.699	2.234	1.945	1.305
Mesleki ve teknik	3.765	2.160	2.556	1.839	1.932	1.688
Toplam	8.242	5.108	18.498	13.646	11.916	12.667

* 2014 ve 2015 yılı ilkokul rakamlarına anaokulu dâhildir.

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Öğretim kademeleri ve okul türleri bazında ayrılan yatırım bütçelerinin toplam yatırım bütçesi içindeki payları, 2018 yılı ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Tablo 1.14'te görüleceği üzere en dikkat çeken kademe okul öncesidir. 2018 yılında bu kademe için ayrılan yatırım bütçesi toplam yatırım bütçesinin %7,76'sına karşılık gelirken, bu oran 2019'da %2,69'a düşmüştür. Kaydedilen bu oran 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Programı'nda belirtilen "Önümüzdeki dönemde erken çocukluk eğitiminin 5 yaş için zorunlu olması sağlanacak ve bu eğitim kademesinin niteliğinin artırılmasına yönelik ortak kalite standartları getirilecektir." hedefi ile uyumsuz görünmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı,

2019b). Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmasına ilişkin olarak 2019 Yılı Performans Programı'ndaki "2019 yılında erken çocukluk eğitiminin niteliği ve yaygınlığı artırılacaktır." performans hedefinin göstergelerinde %63,25 olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranının %70' çıkarılması hedefinin 2019 yılı sonu tahmini gerçekleşme oranı %72,67 olarak öngörülmüştür (MEB, 2019a). 2019-2023 Stratejik Planı'nda, 2023 yılında söz konusu oranın %100'e ulaşılması planlandığından, okul öncesine ayrılan yatırım paylarının, bu hedef için gerekli derslik ve altyapı tesisini mümkün kılacak düzeyde tutulması önemli görülmektedir.

TABLO 1.14

Öğretim Kademeleri ve Okul Türleri Bazında Ayrılan Yatırım Bütçeleri

		Ayrılan yatırım bütçesi (TL)		Ayrılan yatırım bütçesinin toplam yatırım bütçesi içindeki payı (%)	
		2018	2019	2018	2019
Temel eğitim	Okul öncesi	600.151.806,58	149.453.849,63	7,76	2,69
	İlköğretim	4.033.218.551,82	3.119.760.063,43	52,13	56,12
	Temel eğitim toplamı	4.633.370.358,40	3.269.213.913,06	59,88	58,81
Ortaöğretim	Genel ortaöğretim	1.683.895.064,26	791.130.188,92	21,76	14,23
	Mesleki ve teknik ortaöğretim	2.036.432.927,48	961.678.695,74	26,32	17,3
	Din öğretimi	1.184.323.483,75	616.946.120,58	15,31	11,1
	Ortaöğretim toplamı	4.904.651.475,49	2.369.755.005,24	63,39	42,63

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

VI. TÜRKİYE MAARİF VAKFI

2019'da ne oldu?

28 Haziran 2016 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan 6721 Sayılı Türkiye Maarif Vakfı Kanunu ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı'na, 2019 yılında kaynak aktarımı gerçekleştirilmiştir. 26 Haziran 2019 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan 1203 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı ile Türkiye Maarif Vakfına, Vakfın amaçlarını gerçekleştirmek için yapacağı hizmetlere ilişkin giderlerin karşılanmasına yönelik olarak, 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden 541 milyon Türk Lirası kaynak aktarılmıştır.

Değerlendirme ve öneriler

Türkiye Maarif Vakfının amacı şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Türkiye Maarif Vakfı, kültür ve medeniyet etkileşimini ortak iyi'ye ulaştıracak bir yol olarak gören Türkiye'nin uluslararası eğitimde dünyaya açılan kapısıdır. 17.06.2016 tarihli

6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur.” (Türkiye Maarif Vakfı, 2019)

Türkiye Maarif Vakfının faaliyet alanları dört başlık altında derlenmiştir. Bunlardan ilki altında okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları açmak ile yaygın eğitim amaçlı kurslar, etüt merkezleri ve kültür merkezleri gibi tesisler kurmak olan “Eğitim - Öğretim” başlığıdır. İkinci başlık olan “Eğitim Destek” kapsamında Vakıf eğitim-öğretim sürecinin tamamlayıcı birimleri olarak kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat ve spor tesisleri kurmak; Kariyer Takip ve Rehberlik Sistemiyle mezunların kariyer planlamalarına destek olmak yer almaktadır. “Yayın” başlığı altındaki faaliyetlerinde eğitim amaçlı yayın organları kurmak; eğitim program ve içeriklerini geliştirmek, üretmek ve

yayımlamak; eğitim metot ve usulleri ile içerik ve müfredata yönelik bilimsel araştırmalar ile Ar-Ge çalışmaları yapmak; süreli ve süresiz yayınlar yapmak, sempozyum, konferans ve çalıştaylar düzenlemek ve bu alanda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak yer almaktadır. “Burs ve Barınma” başlığı altında ise okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar bütün eğitim süreçlerinde öğrencilere; eğitim amaçlı burslar ile nakdî destekler ve defter, kitap, kıyafet, bilgisayar ve yazılım gibi eğitim materyalleri ile aynî destekler sağlama ile eğitim kurumlarında hizmet veren ve eğitim alan kişilerin barınma ihtiyacını karşılayacak yurt, pansiyon ve lojman gibi tesisler kurma faaliyetleri bulunmaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Söz konusu faaliyetler için vakfa kuruluş aşamasında 1.000.000 TL, 3 Ekim 2016 tarihli kararla 90.000.000 TL, 17 Ağustos 2017 tarihli Türkiye Maarif Vakfına, Genel Bütçeden ve İlgili Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Kaynak Aktarılması Hakkında Karar ile 241.000.000 TL, 13 Haziran 2018 tarihli kararla 351.000.000 TL'ye ek olarak, 2019 yılında 541.000.000 TL daha kaynak aktarılmıştır. Ayrıca 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda Türkiye Maarif Vakfına 31 Aralık 2017 tarihinde 2018 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu kapsamında yapılan yardım tutarı 64.500.000 TL olarak kaydedilmiştir. Vakfa aktarılan kaynakların MEB'e ayrılan bütçe büyüklüğü ile karşılaştırılması, önemli bir tablo ortaya koymaktadır. MEB bütçesine ayrılan pay 2016 yılından 2019 yılına yaklaşık 1.5 katına çıkarken, aynı dönemde Vakfa aktarılan kaynak 5 kattan fazla artmıştır.

1 Ağustos 2019 tarihinde cevaplanan bir soru önergesinde 2016 yılı itibarıyla Devlet bütçesinden 723.2 milyon TL'nin vakfa aktarıldığı bildirilmektedir. Yukarıda yer verilen kaynak miktarları dikkate alındığında ise 1.287.500.000 TL üzerinde bir kaynak aktarımı olduğu tahmin edilmektedir. Aynı soru önergesine verilen yanıtta vakıf tarafından toplanan nakdi bağış miktarı 18.569.083 TL olarak belirtilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu'nda MEB bütçesinden yapılan ödenek transferleri kapsamında aktarılan kaynaklara ilişkin olarak şu ifadeler yer verilmiştir:

“Vakfın kuruluş aşamasında ve faaliyete geçtikten sonra Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden önemli tutarlarda ödenek transferi gerçekleştirilmiştir. Anılan Kanun'un geçici 1 inci maddesi ile, Vakfın kuruluşu sürecinde kullanılmak üzere Bakanlık bütçesinden bir milyon Türk lirası aktarılmıştır. Kanunda Vakfın gelirleri arasında sayılan “Cumhurbaşkanı kararı ile genel bütçeden ve ilgili kamu kurum ve kuruluşlarından aktarılacak tutarlar” kapsamında Millî Eğitim Bakanlığının 2016 yılı bütçesinden (1 milyon TL'ye ilave olarak) 63.500.000 TL; 2017 yılı bütçesinden (138.700.000 TL'si ek ödenek olmak üzere) 163.700,000 TL; 2018 yılı bütçesinden ise 270.000.000 TL olmak üzere 3 yıl içerisinde Vakfa 498.200.000 TL aktarılmıştır.” (Sayıştay Başkanlığı, 2019)

Türkiye Maarif Vakfına yönelik verilen yazılı soru önergeleri kapsamında Vakfın faaliyetlerine, aktarılan kaynaklara, kaynak talebinin nedenlerine ve kullanım alanlarına ilişkin pek çok soru sorulmuştur.

Bu kapsamda bir soru önergesine 21 Ağustos 2019 tarihinde verilen yazılı cevapta²; Vakfın 2018 yılı itibarıyla 32 ülkede 179 okulda 16.713 öğrenci ile faaliyette bulunduğu, Ağustos 2019 itibarıyla ise 34 ülkede 293 okul, 41 yurt ve 1 yükseköğretim kurumu ile eğitim faaliyeti yürüttüğü bildirilmiştir. Ayrıca 2019 yaz dönemi mezunları da dâhil edildiğinde toplam öğrenci sayısı 28.794 olarak belirtilmiştir. 2018 yılı ile 2019 yılının ilk sekiz ayı kıyaslandığında okul sayısındaki artışın %51, derslik

² Türkiye Maarif Vakfı için bütçeden ayrılan kaynak tutarına ilişkin soru önergesine verilen cevap. Esas no 7/14911 <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-14911c.pdf> adresinden erişildi.

sayısındaki artışın %37, öğrenci sayısındaki artışın ise %77 oranında olduğu; dolayısıyla finansman ihtiyacının bütçe artışına sebep olduğu ifade edilmiştir.

Başka bir soru önermesine 1 Ağustos 2019 tarihinde verilen yazılı cevapta³ ise vakfın Temmuz 2019 itibarıyla 55 ülkede faaliyet gösterdiği, 34 ülkede 217'si FETÖ/PDY iltisaklı kurumlardan devralınan olmak üzere 1 yükseköğretim kurumu 291 okul ile faaliyet yürütüldüğü, 263'ü TC vatandaşı olmak üzere 5.124 personelin ilgili okullarda istihdam edildiği paylaşılmıştır.

Bir diğer soru önermesine 16 Eylül 2019 tarihinde verilen yazılı cevapta⁴ vakfın eğitim faaliyetlerinin fiilen 34 ülkede 293 okulun desteklenmesi, yurtdışında yaşayan Türklerin eğitim ihtiyaçlarına katkı verilmesi, Suriye "Fırat Kalkanı ve Zeytinalı" hareketi bölgelerindeki eğitimci giderlerinin oluşturulduğu, Ağustos 2019 itibarıyla FETÖ/PDY iltisaklı kurumlardan 217 okulun vakıf tarafından devralındığı aktarılmıştır.

Öte yandan vakıf başkanı Birol Akgün tarafından Temmuz 2019'da verilen rakamlar vakfın 41 ülkede, 307 eğitim kurumu, 41 yurt binası, 6.000'e yakın idareci, eğitici ve destek personeli, 33.00'i aşkın öğrenciye eğitim-öğretim, barınma ve burs hizmeti verdiği, 55 ülkede temsilciliklerin, 35 ülkede ise eğitim faaliyetleri, işbirlikleri gerçekleştirdiği, eğitim fuarları düzenlendiği ifade edilmiştir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Yurt dışında açılan okulların bir bölümü T.C. Büyükelçilikleri bünyesinde ve MEB denetiminde

³ Türkiye Maarif Vakfına bağlı okulların bulunduğu ülkelere ve sayısına ilişkin soru önermesine verilen cevap. Esas no 7 / 14050. <http://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-14050c.pdf> adresinden erişildi.

⁴ Türkiye Maarif Vakfına yapılan kaynak aktarımına ve azınlık okullarının yaşadığı maddi sıkıntılara ilişkin soru önermesine verilen cevap. Esas no 7/15482. <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-15482c.pdf> adresinden erişildi.

faaliyet gösteren eğitim öğretim kurumları iken, bir bölümü de buldukları ülkelerin eğitim bakanlıklarına ve/veya otoritelerine ve mevzuatına bağlı olarak yürütülen eğitim öğretim kurumlarıdır (TEDMEM, 2018). 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında Türkiye, buldukları ülkelerin eğitim bakanlıklarına ve/veya 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 (TEDMEM, 2018). Ancak vakıf yapısının denetim bakımından zayıflığı ve faaliyet kapsamının kamuoyuyla paylaşılmadığı paydaşlar tarafından dile getirilmektedir. Örneğin vakfın resmî belgelere yansıyan tek faaliyetine, 2019 *Mali Beklentiler Raporu*'nda, "Afrika ülkelerinin eğitim alanındaki taleplerine etkin çözüm geliştirmek amacıyla Dışişleri Bakanlığı, TİKA ve Türkiye Maarif Vakfının katkılarıyla Bakanlığımız birimlerince eğitim modülleri geliştirilecektir." ifadeleriyle yer verilmiştir.

Vakıf denetimlerinin MEB ve Maliye Bakanlığı temsilcilerinin de yer aldığı Türkiye Maarif Vakfı Denetim Kurulu tarafından üç aylık periyotlarla gerçekleştirilmekte ve vakfın Mütevelli Heyeti adına Vakıflar Genel Müdürlüğüne sunulmak üzere faaliyet ve hesapların raporlanması sağlanması, Vakfın yasal bir yükümlülüğüdür. Ancak kaynak kullanımına ve denetimdeki eksikliklere *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu*'nda da tartışıldığı üzere; Türkiye Maarif Vakfının Denetim Kurulunun oluşumunda, kuruluş yasasında öngörülmesi olmasına rağmen Millî Eğitim Bakanlığı ile Hazine ve Maliye Bakanlığının temsilcilerine yer verilmediği tespit edilmiş, temsilcilerin Bakanlıklar adına yetki ve sorumluluk üstlenecek deneyim, birikim ve uzmanlığa sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada sorulması gereken soru ilgili kurumlardan gelecek kişilerin denetim, şeffaflık ve hesap verebilirlik kapsamındaki görev ve yetkilerinin nasıl kullanılacağıdır. Maarif

Vakfına aktarılan kamu kaynaklarının mali denetim kapsamında değerlendirilmesi, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri gereği aktarılmış olan bütçelerin ne için, nerede ve nasıl kullanıldığının kamuoyuna açık olarak sunulmasına yönelik ihtiyaç hâlâ devam etmektedir. Yukarıda soru önergelerinde verilen veriler arasında tutarlılık olmadığı da göz önünde bulundurulur; başta kuruma ilişkin veriler ile faaliyet içeriklerine ilişkin bilgilerin kamuoyuna açık ve güncel tutulması önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- 1203 Sayılı Cumhurbaşkanı Kararı. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30813 (2019). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/06/20190626-12.pdf> adresinden erişildi.
- 2019 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30642 (Mükerrer) (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/12/20181231M1-1.htm> adresinden erişildi.
- 6721 Sayılı Türkiye Maarif Vakfı Kanunu, Resmî Gazete Sayı: 29756. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/06/20160628-17.htm> adresinden erişildi.
- Anadolu Ajansı. (2019). Dezavantajlı 40 bin çocuk için 'yaz okulu' başlıyor. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/dezavantajli-40-bin-cocuk-icin-yaz-okulu-basliyor/1496722> adresinden erişildi.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/06141131_11Ekim2019internetBulteni.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_EYitim_Bakanlyy_2018_YYiy_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 2019 yılı performans programı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140550_2019_PP_yayYn.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). 2023 eğitim vizyonu yolunda büyük bir adım: "okul profili değerlendirme". <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-yolunda-buyuk-bir-adim-okul-profilidegerlendirme/haber/18208/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). Bakan Selçuk, 2018 yılı bütçesi ile ilgili TBMM Genel Kuruluna hitap etti. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-2018-yili-butcesi-ile-igili-tbmm-genel-kuruluna-hitap-etti/haber/17661/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019d). Bakanlık maarif müfettişleri görev standartları. Teftiş Kurulu Başkanlığı. MEB, Ankara. http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlyk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019e). MEB istatistikleri örgün eğitim 2018-2019 raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1994.pdf> adresinden erişildi.

- MEB. (2019g). Okul öncesi eğitime erişimi olmayan 40 bin çocuğa anaokulu eğitimi. <http://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitime-erisimi-olmayan-40-bin-cocuga-anaokulu-egitimi/haber/19003/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019h). Okul profili değerlendirme sunumu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/13162022_OPDSUNUM.pptx
- MEB. (2019i.) Ziya Selçuk: “Yönetici atama mülakatlarında sınav puanının aynısı verilecek”. http://mehmetadilkasapseckin.meb.k12.tr/icerikler/ziya-selcuk-yonetici-atama-mulakatlarinda-sinav-puaninin-aynisi-verilecek_6834601.html adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 29494 (2015). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30455 (2018). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30455 (2019). <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.24694&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=y%C3%B6netici%20g%C3%B6revlendirme> adresinden erişildi.
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu. <https://bit.ly/2qoBdNr> adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019a). 2019 Bütçesi Bütçe Rehberi. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/01/Vatanda%C5%9F-B%C3%BCt%C3%A7e-Rehberi-2019.BASKI_.pdf adresinden erişilmiştir.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019b). 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/2019_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019c). 2019 Yılı Yatırım Programı. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/03/2019_Yili_Yatirim_Programi.pdf adresinden erişildi.
- TBMM Tutanak Hizmetleri Başkanlığı. (2018). Türkiye Büyük Millet Meclisi Plan ve Bütçe Komisyonu Tutanak Dergisi, 11’inci Toplantı 7 Kasım 2018 Çarşamba. Dönem 27, Cilt:0, Yasama yılı:2.
- TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkiye Maarif Vakfı Kanunu. T.C. Resmî Gazete, Sayı 29756 (2016). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/06/20160628-17.htm> adresinden erişildi.

Türkiye Maarif Vakfı. 2019. Maarif. Yıl 3, Sayı 5. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/bulten/MaarifBulten_Sayi5.pdf 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.

Türkiye Maarif Vakfına, Genel Bütçeden ve İlgili Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Kaynak Aktarılması Hakkında Karar. (2018). Resmi Gazete Sayı: 29862. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180624-4.pdf> adresinden erişildi.

Türkiye Maarif Vakfına Kaynak Aktarılması Hakkında Karar (Karar Sayısı: 1203). Resmi Gazete Sayı: 30813. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/06/20190626-12.pdf> adresinden erişildi.

UNHCR. (2019a). Stepping up: refugee education in crisis. Switzerland: UNHCR. <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf> adresinden erişildi.

UNHCR. (2019b). Syria Regional Refugee Response. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/113> adresinden erişildi.



BÖLÜM 2

Öğretmenlik ve Mesleki Süreç

Gamze Çetinkaya Aydın



tedmem

I. İSTİHDAM VE ATAMALAR

2019'da ne oldu?

Bu başlık altında 2019 yılında gerçekleştirilen sözleşmeli öğretmen, engelli öğretmen ve millî sporcu atamaları ile Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (KPSS/ÖABT) sonuçları ele alınmıştır.

Sözleşmeli öğretmen atamaları

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 16 Kasım 2018'de 78 alandan 20.000 kontenjana sözleşmeli öğretmen ataması yapılmasına ilişkin *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu* yapılmıştır (MEB, 2018f). Atama için toplam 129.850 aday başvurmuş, 59.945 aday sözlü sınava çağrılmıştır (MEB, 2018b). Adana, Ankara, Antalya, Bursa, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Konya, Malatya, Mardin, Muğla, Kocaeli, Samsun, Sivas,

Trabzon ve Van olmak üzere toplam 17 ildeki sözlü sınav merkezlerinde 10-31 Aralık 2018 tarihleri arasında yapılan sözlü sınavların sonucu 15 Ocak 2019'da ilan edilmiş, sözlü sınavdan 60 ve üzeri puan alan adaylar tercih yapma hakkı elde etmiştir. Atama işlemleri 8 Şubat 2019 tarihinde sonuçlandırılmıştır.

Duyuruda en yüksek kontenjan ayrılan öğretmenlik alanları için kontenjan, başvuru sayısı, taban sözlü sınav puanı, taban KPSS puanı ve atama sayısına ilişkin bilgiler Tablo 2.1'de yer almaktadır. En yüksek kontenjan ayrılan alanlarda atama sonucu oluşan taban puanlar KPSS ve sözlü sınav için paralellik göstermektedir. En yüksek kontenjan ayrılan alanlar için atama sonucu oluşan taban puanlar incelendiğinde, en düşük atama taban puanının 71 ile İngilizce alanında, en yüksek atama taban puanının ise 81 ile rehberlik alanında olduğu görülmektedir.

TABLO 2.1

Şubat 2019 Sözleşmeli Öğretmen Atamasında En Yüksek Kontenjan Ayrılan Alanlara İlişkin Veriler

Alan adı	Kontenjan sayısı	Başvuru sayısı	Taban sözlü sınav puanı	Taban KPSS puanı	Atama sayısı
Sınıf öğretmenliği	3.047	12.855	75	74,8	3.047
İngilizce	2.038	7.698	71	70,6	2.038
Din kültürü ve ahlak bilgisi	1.910	11.284	78	77,6	1.910
Okul öncesi öğretmenliği	1.601	10.762	79	78,8	1.601
İlköğretim matematik öğretmenliği	1.401	5.794	75	75,1	1.401
Türkçe	1.093	6.218	79	79,4	1.093
Rehberlik	1.056	6.648	81	81,5	1.056
Özel eğitim	1.002	3.145	76	75,6	1.002
Fen bilimleri/fen ve teknoloji	919	6.413	78	78,1	919
Beden eğitimi	845	5.813	79	79,5	845
Diğer	5.088	53.220	-	-	5.084
Toplam	20.000	129.850	-	-	19.996

Kaynak: MEB, 2018b, 2019c.

Ayrıca 2018 Temmuz sözleşmeli öğretmen ataması kapsamında atanma hakkı kazanan, ancak şartları taşımadıkları için ataması iptal edilen veya süresi içinde göreve başlamayan adaylardan boş kalan 200 kontenjana 8 Şubat 2019'da ek atama yapılmıştır.

Şubat 2019 atamasının ardından, MEB tarafından 21 Mart 2019'da 92 alandan 20.000 kontenjana¹ sözleşmeli öğretmen ataması yapılmasına ilişkin *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu* yapılmıştır (MEB, 2019n). Atama için toplam 98.223 aday başvurmuş, 57.778 aday sözlü sınava çağırılmıştır (MEB, 2019f). Toplam 17 ildeki sözlü sınav merkezlerinde 12-30 Haziran 2019 tarihleri arasında yapılan sözlü sınavların sonucu 4 Temmuz 2019'da ilan edilmiş, sözlü sınavdan 60 ve üzeri puan alan adaylar tercih yapma hakkı elde etmiştir.

Geçtiğimiz yıllarda, kadrolu öğretmen atamalarında adaylara 40 tercih hakkı verilirken, sözleşmeli öğretmen atamalarında adaylara 20 tercih hakkı

¹ Beden eğitimi alanına ayrılan toplam 867 kontenjanın 86'sı duyurusu daha sonra yapılan millî sporcuların atama işlemi için kullanılmıştır.

verilmekteydi. 20 Temmuz 2019 tarihli ve 30837 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*'in yürürlüğe girmesiyle birlikte "Atama başvurusu ve tercihler" başlıklı 14. maddede yer alan "Sözleşmeli öğretmenliğe atanma isteğinde bulunanlara en fazla 20 tercih hakkı verilir" ifadesinde geçen 20 ibaresi 40 olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklik, 2019 Mart sözleşmeli öğretmen atama duyurusu kapsamında 30 Temmuz-5 Ağustos 2019 tarihleri arasında tercih yapan adaylara 40 tercih hakkı verilmesiyle birlikte ilk kez uygulanmıştır. Atama işlemleri 9 Ağustos 2019 tarihinde sonuçlandırılmıştır.

Ağustos 2019 sözleşmeli öğretmen ataması kapsamında en yüksek kontenjan ayrılan öğretmenlik alanları için kontenjan, başvuru sayısı, taban sözlü sınav puanı, taban KPSS puanı ve atama sayısına ilişkin bilgiler Tablo 2.2'de yer almaktadır. En yüksek kontenjan ayrılan alanlar için atama sonucu oluşan taban puanlar incelendiğinde, en düşük atama taban puanının 66 ile İngilizce alanında, en yüksek atama taban puanının ise 79 ile rehberlik alanında olduğu görülmektedir.



Temmuz 2019'da gerçekleştirilen yönetmelik değişikliğiyle birlikte, sözleşmeli öğretmen atamalarında adaylara tanınan tercih hakkı sayısı 20'den 40'a çıkarıldı.

TABLO 2.2

Ağustos 2019 Sözleşmeli Öğretmen Atamasında En Yüksek Kontenjan Ayrılan Alanlara İlişkin Veriler

Alan adı	Kontenjan sayısı	Başvuru sayısı	Taban sözlü sınav puanı	Taban KPSS puanı	Atama sayısı
Sınıf öğretmenliği	2.011	8.346	72	72,2	2.011
İngilizce	1.960	5.569	66	66,3	1.960
Din kültürü ve ahlak bilgisi	1.922	9.127	75	74,7	1.922
Okul öncesi öğretmenliği	1.599	8.270	76	76,4	1.599
İlköğretim matematik öğretmenliği	1.448	4.319	71	70,8	1.448
Özel eğitim	1.410	2.635	68	68,3	1.410
Fen bilimleri/fen ve teknoloji	1.149	5.671	75	75,2	1.149
Türkçe	1.149	5.127	77	77,2	1.149
Rehberlik	1.120	4.931	79	79,4	1.120
Beden eğitimi	781	4.309	77	76,7	781
Diğer	5.365	39.919	-	-	5.324
Toplam	19.914	98.223	-	-	19.873

Kaynak: MEB, 2019f, 2019b.

Engelli öğretmen atamaları

MEB tarafından 25 Aralık 2018'de 2019 Yılı Engelli Öğretmen Ataması Duyurusu yapılmıştır (MEB, 2018d). Duyuruda 73 alandan 500 kontenjana engelli öğretmen alımı yapılacağı, başvuruların 23-29 Ocak 2019 tarihleri arasında gerçekleştirileceği ve atamaların 1 Şubat 2019'da yapılacağı ifade edilmiştir. Ancak 1 Şubat 2019'da yayımlanan yeni bir duyuruyla engelli öğretmen kontenjanının 750'ye çıkarıldığı ve atamaların 05 Şubat 2019'da yapılacağı bildirilmiştir (MEB, 2019d). Engelli öğretmen atamaları kapsamında en çok kontenjan ayrılan üç alan 81 kontenjan ile tarih, 75 kontenjan ile Türk dili ve edebiyatı ve 61 kontenjan ile sosyal bilgiler olmuştur (MEB, 2019e).

Millî sporcu öğretmen atamaları

MEB tarafından 2019 Millî Sporcuların Beden Eğitimi Alanına Sözleşmeli Öğretmen Olarak Atama Duyurusu 25 Aralık 2018'de yapılmıştır (MEB, 2018c). Beden eğitimi alanında 200 kontenjana "Millî Sporcuların Atamalarında Esas Alınacak Öncelik Sıralaması" (MEB, 2019k) dikkate alınarak yapılacak atamalar için başvurular 23-29 Ocak 2019 tarihleri arasında alınmış, atama sonuçları 1 Şubat 2019'da açıklanmıştır.

Ayrıca, 2019 Ağustos sözleşmeli öğretmen ataması kapsamında beden eğitimi alanına ayrılan 867 kontenjandan 86'sı millî sporcu öğretmen atamaları için kullanılmıştır. MEB tarafından duyurusu 7 Mayıs 2019'da yapılan ve 7-11 Mayıs 2019 tarihleri arasında başvuruları alınan atamalar 9 Ağustos 2019 tarihinde sonuçlandırılmıştır.

KPSS/ÖABT sonuçları

Öğretmen kadrolarına atanmak isteyen tüm adayların KPSS’de *Genel Yetenek ve Genel Kültür* testlerinin yanı sıra *Eğitim Bilimleri* sınavına ve alanlarına bağlı olarak *Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi*’ne (ÖABT) katılmaları zorunludur. Öğretmen

atamalarında sözlü sınava çağrılacak adaylar belirlenirken alana göre KPSS10, KPSS120 veya KPSS121 puan türü kullanılmaktadır. Tablo 2.3’te bu puan türlerinin hesaplanmasına ilişkin bilgiler ve ilgili puan kullanılarak atama yapılan alanlara örnekler verilmiştir.

TABLO 2.3

Öğretmen Atamalarına Esas Olan KPSS Puan Türlerinin Hesaplanması ve Kullanıldığı Atama Alanları

Puan türü	Testlerin ağırlıkları	Örnek atama alanları
KPSS10	Genel yetenek: 0,30	Bilişim teknolojileri, felsefe, müzik, görsel sanatlar, muhasebe ve finansman, teknoloji ve tasarım vd.
	Genel kültür: 0,30	
	Eğitim bilimleri: 0,40	
KPSS120	Genel yetenek: 0,15	ÖABT kapsamında sınav yapılmayan yabancı dil alanları (Almanca, Arapça, Çince, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Rusça)
	Genel kültür: 0,15	
	Eğitim bilimleri: 0,20	
	İlgili yılda alınan YDS/1 veya e-YDS puanı: 0,50	
KPSS121	Genel yetenek: 0,15	Türkçe, ilköğretim matematik, fen bilimleri/fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, tarih, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, rehberlik vd.
	Genel kültür: 0,15	
	Eğitim bilimleri: 0,20	
	ÖABT: 0,50	

Kaynak: ÖSYM, 2019a.

KPSS Eğitim Bilimleri oturumu 14 Temmuz 2019’da gerçekleşmiş, 359.728 adayın 80 sorudaki doğru cevap ortalaması 33,6 (SS=12,9) olarak hesaplanmıştır (ÖSYM, 2019b). 28 Temmuz 2019’da yapılan ÖABT’de tüm alanlarda soru sayısı 50’den 75’e çıkarılmış ve konu dağılımları ilgili alanlardaki akademisyenlerden oluşturulan komisyonlar tarafından yeniden düzenlenmiştir. Sınıf öğretmenliği ve yabancı dil (İngilizce) alanlarında alan bilgisi ile ilgili 45 soru (%60), alan eğitimi ile ilgili 30 soru (%40); diğer tüm alan testlerinde ise alan bilgisi ile ilgili 60 soru

(%80), alan eğitimi ile ilgili 15 soru (%20) yer almıştır. 2019 yılında dâhil edilen *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği* alanlarıyla birlikte toplam 18 alanda ÖABT uygulanmıştır (ÖSYM, 2019c). Sınavı geçerli olan toplam aday sayısı 285.666’dır. Tablo 2.4’te sunulan verilere göre öğretmen adaylarının doğru cevap ortalamasının en düşük olduğu alan 24,3 (SS=12,4) ile matematik (lise) olurken, en yüksek olduğu alan 50,6 (SS=11,5) ile rehberliktir (ÖSYM, 2019b).

TABLO 2.4

ÖABT 2019'a İlişkin Sayısal Bilgiler

Testler	Ortalama	Standart sapma	Aday sayısı	Soru sayısı
Matematik (lise)	24,3	12,4	12.860	75
Fen bilimleri/fen ve teknoloji	24,5	8,4	17.460	75
Biyoloji	25,2	10,8	5.662	75
Beden eğitimi öğretmenliği	26,5	8,3	24.057	75
Türk dili ve edebiyatı	28,0	13,9	34.056	75
Kimya	28,3	14,4	4.046	75
İlköğretim matematik	30,7	10,4	9.480	75
Fizik	32,0	15,7	4.025	75
Sınıf öğretmenliği	32,4	8,8	20.747	75
Tarih	32,5	13,6	20.200	75
Yabancı dil (İngilizce)	33,9	14,3	12.255	75
Coğrafya	35,3	12,4	8.197	75
Okul öncesi öğretmenliği	37,4	10,6	25.034	75
Sosyal bilgiler	37,6	11,6	17.664	75
İmam hatip lisesi meslek dersleri	38,1	10,4	28.864	75
Din kültürü ve ahlâk bilgisi	42,6	11,6	36.179	75
Türkçe	48,4	10,2	16.548	75
Rehber öğretmen	50,6	11,5	16.916	75

Kaynak: ÖSYM, 2019b.

KPSS kapsamında öğretmen adaylarına yalnızca bir ÖABT alanında sınava girme hakkı tanınmaktadır. Ancak bu yıl imam hatip lisesi meslek dersleri alanının da sınav kapsamına eklenmesiyle birlikte hem bu alanda hem de din kültürü ve ahlâk bilgisi alanında atanma hakkı bulunan aday öğretmenlere (ilahiyat fakültesi/ilahiyat bilimleri fakültesi/uluslararası İslam ve din bilimleri fakültesi/dinî ilimler fakültesi/İslami ilimler fakültesi öğrencileri/mezunları) her iki ÖABT alanında da sınava girme hakkı tanınmıştır (ÖSYM, 2019a). İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenliği alanı sınavı diğer ÖABT oturumlarıyla aynı günde ancak farklı bir saatte gerçekleştirilmiştir.

KPSS ile ilgili 2019 yılında yaşanan bir diğer değişiklik de sınav puanının geçerlilik süresiyle ilgilidir. 2018 yılına kadar KPSS puanının geçerlilik süresi öğretmen adayları için bir yıl olacak şekilde sınırlandırılmıştı. 15 Ağustos 2018 tarihli ve 30510 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren *Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*'le birlikte "öğretmen adayları için KPSS'de elde edilecek puanın geçerlilik süresi bir yıldır" ifadesi yürürlükten kaldırılmış ve öğretmen atamalarında kullanılacak KPSS puanının geçerlilik süresi iki yıla çıkarılmıştı. Ancak 7 Kasım 2019 tarihli ve 30941

sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren değişiklikle birlikte “öğretmen adayları için KPSS’de elde edilecek puanın geçerlilik süresi bir yıldır” ifadesi yeniden yönetmeliğe eklenmiştir. Bununla birlikte, geçici bir madde eklenerek 2018 ve 2019 yıllarında elde edilen puanların geçerliliğinin iki yıl olarak kalacağı ifade edilmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

Eylül 2019 tarihi itibarıyla MEB’e bağlı resmî eğitim kurumlarında 103.225’i sözleşmeli statüde olmak üzere toplam 946.095 öğretmen görev yapmaktadır. 2019 yılında gerçekleştirilen toplam atama sayısı ise 41.160’dır (MEB, 2019h). Bununla birlikte, öğretmen istihdamı ve atamalarla ilgili en çok tartışılan konulardan biri “atama bekleyen öğretmen adayları” olmaya devam etmektedir. Ancak bu sorunun çözülmesine yönelik somut bir adım atılmadığı gibi, sürdürülen politikalar neticesinde öğretmen adayı sayısı her yıl artmaya devam etmektedir. 2018-2019 yılı yükseköğretim istatistiklerine göre Türkiye’de 94 eğitim/egitim bilimleri fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerde öğrenim gören lisans öğrencisi sayısı 48.123’ü yeni kayıt olmak üzere toplam 219.454’tür (YÖK, 2019). Bunun yanı sıra, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları -her ne kadar yakın bir tarihte kaldırılacağı ifade edilse de- kontenjan kısıtlaması olmaksızın öğrenci almaya devam etmektedir. Bu yıl KPSS eğitim bilimleri oturumuna giren aday sayısı ise 359.728’dir (ÖSYM, 2019b). Tüm bu veriler göstermektedir ki, Türkiye öğretmen ihtiyacından çok daha fazla atama bekleyen öğretmen adayına sahiptir ve hâlâ ihtiyaçtan fazla sayıda öğretmen adayı yetiştirmeye devam etmektedir. Eğitim fakültelerinin kontenjanları öğretmen ihtiyacı dikkate alınacak şekilde sınırlandırılmadığı ve pedagojik formasyon uygulaması ihtiyaç ile uyumlu hale getirilmediği müddetçe “atama bekleyen öğretmen adayı” sayısının azalması mümkün görünmemektedir.

Buna karşın, belirli alanlarda ve bölgelerde öğretmen ihtiyacı sürmektedir. Millî Eğitim Bakanı

tarafından 2 Mayıs 2019 tarihinde öğretmen ihtiyacına ilişkin soru önergesine verilen cevapta “04.04.2019 tarihli MEBBİS verilerine göre resmî eğitim kurumlarında alanlar bazında net öğretmen ihtiyacı 92.165’tir” ifadesine yer verilmiştir². Bir yanda öğretmen ihtiyacından sayıca daha fazla atanmayı bekleyen öğretmen adayı varken bir yanda öğretmen ihtiyacı devam etmekte ve bu ihtiyaç ücretli öğretmenlik uygulamasıyla telafi edilmeye çalışılmaktadır. Son yıllarda norm kadro doluluk oranları ülke genelinde artmış olsa da sorun hâlâ çözülememiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı sistemdeki ücretli öğretmen sayısına ilişkin verileri açıklamamaktadır. Ancak Türk Eğitim-Sen tarafından gerçekleştirilen ücretli öğretmen araştırması sonuçlarına göre Türkiye genelinde ücretli öğretmen sayısı 80.583’tür (Türk Eğitim-Sen, 2019). Bununla birlikte, 2019-2023 Stratejik Planı’na göre 2019 yılında başlangıç değeri %8 olan ücretli öğretmen oranının yıl sonunda %7,5 olması hedeflenmiş, 2023 yılı itibarıyla ise %5,5’a düşmesi planlanmıştır (MEB, 2019g). Her ne kadar ücretli öğretmen sayısı kesin olarak bilinmiyor olsa da Eylül 2019 itibarıyla resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 946.095 olduğuna göre, 2019 yılı sonunda ücretli öğretmen sayısının yaklaşık 76 bine düşürülmesinin hedeflendiği hesaplanabilmektedir.

Buna göre, kısa vadede ücretli öğretmenlik uygulamasını bütünüyle ortadan kaldırmaya yönelik bir hedef olmadığı, ancak bu uygulamayı kademeli olarak azaltmaya yönelik çalışmaların yapılacağı çıkarımı yapılabilmektedir. Atanmayı bekleyen binlerce öğretmen adayı varken, eğitim/egitim bilimleri fakültelerinde binlerce öğrenci öğretmenlik eğitimi almaktayken ve bazı bölgelerde önemli sayıda öğretmen fazlası bulunuyorken, hâlâ

² 16 Ocak 2019 tarihi itibarıyla Bakanlıkta farklı istihdam biçimlerine göre çalışan öğretmen sayısına ve öğretmen açığına ilişkin soru önergesine verilen cevap. Esas no 7 /7971 (2019).

https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=243796 adresinden erişildi.

ücretli öğretmenlik uygulamasının sürdürülüyor olması hem öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve mesleğe yönelik toplumsal algıyı zedelemekte hem de özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin nitelikli eğitim alma hakkını olumsuz etkilemektedir. Ön lisans mezunlarının dahi sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve/veya özel eğitim öğretmeni olarak görevlendirilmesine imkân sağlayan ücretli öğretmenlik uygulamasına bir an önce son verilmesi, tüm çocukların nitelikli eğitime erişme hakkının güvence altına alınabilmesi için atılması gereken ilk adımlardan biridir.

Ancak, yalnızca sayısal olarak öğretmen ihtiyacının azalması veya norm kadro doluluk oranlarının artması, nitelikli eğitim hedefine ulaşıldığı anlamına gelmeyecektir. Nitelikli eğitimin birinci koşulu nitelikli öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirmeden atama ve istihdam süreçlerine kadar tüm aşamalarda “nitelikli öğretmen” hedefi göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Mevcut durumda öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirme işlemlerinde ilgili puan türünde en düşük 300.000 sıralamaya sahip olma şartı bulunmaktadır. Ancak sıralama şartı öğretmen niteliğini sağlamak için yeterli değildir. Öğretmenlik mesleği doğası gereği akademik yeterliklerin yanı sıra pek çok sosyal duygusal yeterliğe sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik programlarına öğrenci alımında giriş sınavının yanı sıra ilgili programa özel seçim ölçütleri belirlenmesinin ve bunların çoklu değerlendirme yöntemleri aracılığıyla değerlendirilmesine imkân veren yeni bir öğrenci yerleştirme sistemi tasarlanmasının mesleğe uygun adayların seçilmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir (Komisyon, 2017).

Ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirebilme amacı doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının süreç ve çıktılarının standartlarının tanımlanması ve bu standartların kalite güvencesi altına alınması gerekmektedir. Her bir öğretmen yetiştirme programının beklenen çıktılarının belirlenmesi,

programların içeriğinin buna göre şekillendirilmesi ve ihtiyaca göre belirli aralıklarla güncellenmesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin artırılması için oldukça önemli görülmektedir. Yetiştirilmesi hedeflenen öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğinin açıkça tanımlanması ve öğretmen atamalarında bu yeterliklerin bir kriter olarak kullanılması nitelikli öğretmen ve eğitim amaçlarına ulaşılabilmesi için bir ön koşuldur.

Mevcut uygulamada, öğretmen atamalarında KPSS puanı ve sözlü sınav puanı kullanılmaktadır. Sözleşmeli öğretmen atamalarında, her bir alanda belirlenen kontenjan sayısının üç katı kadar aday KPSS puanına göre sözlü sınava çağrılmaktadır. Sözlü sınav sonucunda 60 ve üzeri puan alan adaylar tercih yapma hakkı elde etmektedir. Atamalar adayların tercihleri de dikkate alınarak sözlü sınav puanı üstünlüğüne göre yapılmaktadır. Adayların puanlarının eşitliği hâlinde ise KPSS puan üstünlüğü dikkate alınmakta, eşitliğin devamı hâlinde atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenmektedir.

Sözlü sınav uygulamasıyla birlikte, KPSS puanı yalnızca sözlü sınava çağrılabilmek için bir ön koşul haline gelmiş; KPSS puanı yüksek adayların sözlü sınavda elenmesi fiili bir olasılık olarak ortaya çıkmıştır. Sözlü sınav uygulamasının başladığı 2016 yılında, Ekim ayında gerçekleştirilen atama sonucunda oluşan kurum bazlı taban puanlar incelendiğinde, bulunduğu okula tek öğretmen olarak atanan 11.183 öğretmenin büyük bir kısmının sözlü sınav puanları ve KPSS puanları arasında ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir (MEB, 2016). 2016 yılında bulunduğu okula tek öğretmen olarak atanan 11.183 öğretmenin 5.560'ının sözlü sınav puanı KPSS puanından en az 10 puan daha yüksektir. Sonraki yıllarda ise, sözlü sınav puanı ve KPSS puanı arasında önemli fark olan aday sayısı giderek azalmıştır. 2018 yılında³ bulunduğu okula

³ 2019 yılı atamalarına ilişkin kurum bazlı taban puanlar verileri paylaşılmadığı için 2018 yılı verileri kullanılmıştır.

tek öğretmen olarak atanan 15.132 öğretmenin yalnızca ikisinin sözlü sınav puanı KPSS puanından 10 puan daha yüksektir. Bununla birlikte, 15.109 öğretmenin sözlü sınav puanı ve KPSS puanı arasındaki fark birden daha azdır (MEB, 2018a).

Diğer yandan kamuoyunda KPSS puanı oldukça yüksek olan adayların sözlü sınavda 60 puan altında puanlar alarak elendiğine ilişkin haberler yer almaya devam etmektedir. 2019 yılı içinde buna ilişkin pek çok soru önergesi verilmiş olmasına rağmen, MEB tarafından sözlü sınavda elenen adaylara ilişkin veriler açıklanmamıştır. Ayrıca 2019 yılındaki atamalara ilişkin kurum bazlı taban puanlar paylaşılmamış ve konuyla ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Öğretmen atama sürecinin şeffaflığı ve güvenilirliği açısından hem atanan öğretmenlerin hem de elenen öğretmenlerin puan bilgilerinin paylaşılması oldukça önemlidir.

Sınırlı sayıdaki öğretmen kadrolarına olan yüksek talep göz önünde bulundurulduğunda adaylar arasından seçim yapabilmek için seçme sınavları uygulanması gayet normaldir. KPSS ve sözlü sınav uygulamasına ilişkin eleştirilecek pek çok nokta olduğu doğrudur; ancak, nitelikli öğretmenleri belirleyebilmek adına hem yazılı hem de sözlü sınavların bir arada uygulanıyor olması detaylı bir değerlendirme yapmaya imkân vermesi açısından olumludur. Bununla birlikte, her iki sınavın da ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili düzenlemeler yapılması, bu sınavların geçerliliklerin ve atamalarda etkisinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle sözlü sınavda, atamaya esas puanın yalnızca 10'u eğitim bilimleri konu başlığından gelmektedir. Geriye kalan 90 puan genel kültür; bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ile topluluk önünde

temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri konu başlıklarından gelmektedir. Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanı tarafından 2 Mayıs 2019'da sözlü sınav uygulamasına ilişkin soru önergesine verilen cevapta

“Aday değerlendirme formunun birinci bölümü cevap anahtarı mevcut olan eğitim bilimleri ve Genel Kültür soruları, ikinci bölümü ise

- * 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

ana başlığında 20 alt değerlendirme kriterinden oluşmaktadır.”

ifadesine yer verilmiştir⁴. Buna göre, sözlü sınavların yalnızca 20 puanlık bir kısmı (Genel Kültür: 10 puan; Eğitim Bilimleri: 10 puan) kesin cevapları olan net bir değerlendirmeden oluşurken, 80 puanlık kısım komisyonun değerlendirmesine bırakılmıştır. Nitelikli öğretmenleri belirleme amacı güden bir sınavın içeriğinin öğretmenlik bilgisinden daha çok öznel değerlendirmelere dayalı olması ve nesnel değerlendirme kriterlerinin olmaması hem sınavın amacıyla çalışmakta hem de adil bir ölçüm yapılabilmesini güçleştirmektedir.

⁴ Sözleşmeli öğretmenlik mülakatlarında uygulanan kriterlere, adaylara yapılan güvenlik soruşturmasına ve sürecin şeffaflık düzeyine ilişkin soru önergesine cevap. Esas no 7 / 8516 (2019).

https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=244478 adresinden erişildi.

Sözlü sınav uygulaması yazılı sınavlarla değerlendirilmesi mümkün olmayan bilgi ve becerileri değerlendirmeye imkân vermesi bakımından oldukça önemlidir. Ancak mevcut durumda sözlü sınav uygulamasının amacına hizmet etmediği, adaylara neredeyse KPSS puanına denk sözlü sınav puanları verildiği, sözlü sınavların bir ayırt ediciliğinin kalmadığı görülmektedir. Sözlü sınavların amacının öğretmen niteliğini daha iyi değerlendirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu uygulamayla ilgili düzenleme yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İlk uygulama yılında sözlü sınav ve KPSS puanları arasındaki farklar eleştiri konusu olmuşken, güncel durumda sözlü sınav puanlarının neredeyse KPSS puanıyla eşit olacak şekilde verilmesi uygulamanın gerekliliğinin ve geçerliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Sözlü sınav içeriğinin öğretmenlik yapılacak alanla ilgili bilgi ve becerileri de kapsayacak, örnek bir öğretmenlik uygulamasını değerlendirmeye imkân verecek şekilde genişletilmesi ve nesnel bir değerlendirme yapılabilecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Aksi takdirde, sözlü sınav amacından uzaklaşmış ve anlamını kaybetmiş olduğundan, sözlü sınavın bütünüyle terk edilmesi ve uygulamadan kaldırılması daha doğru olacaktır.

Ayrıca, atamalarda belirleyici olarak sözlü sınav puanlarının kullanılmasına yönelik uygulamanın da gözden geçirilmesinde fayda görülmektedir. Zira bu uygulama sürdüğü müddetçe sözlü sınav puanları her zaman tartışma konusu olmaya devam edecektir. Sözlü sınav puanı atamalarda neredeyse

tek belirleyici etken olduğu takdirde sözlü sınav ve KPSS puanı arasındaki büyük farklar adaletli bir değerlendirme yapılmadığına dair tepkilere neden olacaktır. Puanlar çok benzer olduğu durumda ise sözlü sınavın gerekliliği eleştirilebilir olacaktır. Bu nedenle hem sözlü sınav hem KPSS puanının etkili olacağı bir atama puanı hesaplanmasının ve atamalarda bu puanının kullanılmasının daha adaletli, daha geçerli ve daha güvenilir bir değerlendirme yapılmasına imkân vereceği düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, mesleğe seçme sınavlarının içeriği ile öğretmen yetiştirme lisans programlarının içeriği arasındaki kopukluklar hem sınavların amacına ulaşmasını engellemekte hem de nitelikli öğretmenleri mesleğe seçme amacıyla ters düşmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci yerleştirme aşamasından öğretmen atamalarına kadar tüm süreçler tutarlı hale getirilmelidir. Öncelikle biz nasıl bir öğretmen yetiştirmek istiyoruz sorusunun cevabı olan öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, ardından öğretmenlik programlarının ve mesleğe giriş sınavlarının içeriğinin “mesleğe en uygun adayları yetiştirme ve seçme” hedefi odağında yeniden şekillendirilmesinde fayda görülmektedir. Öğretmen atamalarında yalnızca çıktıya odaklanarak öğretmen yetiştirme sürecinin göz ardı edilmesi ve öğretmenlerin ağırlıklı olarak sözlü sınav puanlarına göre atanması nitelikli öğretmenleri mesleğe seçme hedefini güçleştirmektedir.



Öğretmen atamalarında belirleyici rol oynayan sözlü sınavlar amacından uzaklaşmış ve anlamını kaybetmiştir. Sözlü sınav uygulamasının gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

II. ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ DÜZENLEMELER

2019'da ne oldu?

Bu başlık altında sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev sürelerinin düşürülmesi, yeni eğitim öğretim çalışma takvimi dolayısıyla mesleki çalışma programlarında oluşan değişiklikler, güncellenen *Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği* ile yönetici ve öğretmenlerin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karardaki değişiklikler ele alınmıştır.

Sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev süreleri

2 Haziran 2011 tarihli ve 632 sayılı *Devlet Memurları Kanununun 4 üncü Maddesinin (B) Fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname* ile Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan sözleşmeli öğretmenlere memur kadrosuna geçiş imkânı tanınmış ve 2011-2016 yılları arasındaki tüm öğretmen atamaları kadrolu memur statüsünde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 25 Temmuz 2016 tarihli ve 668 sayılı *Olağanüstü Hal Kapsamında Alınması Gereken Tedbirler ile Bazı Kurum ve Kuruluşlara Dair Düzenleme Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* ile birlikte sözleşmeli öğretmen istihdamı tekrar başlamış ve bu tarihten sonra gerçekleştirilen tüm atamalar sözleşmeli öğretmenlik statüsünde yapılmıştır.

Bu kararnameyle birlikte, 25 Ağustos 2011 tarihli ve 652 sayılı *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*'ye eklenen ve sözleşmeli öğretmenlerin istihdamını düzenleyen ek dördüncü maddenin üçüncü fıkrasında sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçmeleri için gerekli süreler ve zorunlu hizmet süreleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bu madde uyarınca atanan sözleşmeli öğretmenler dört yıl süreyle başka bir yere atanamaz. Aile birliği mazeretine bağlı yer değiştirmelerde bu madde uyarınca istihdam edilen öğretmenin eşi bu öğretmene tabidir. Sözleşmeli öğretmenler, aday öğretmenler için öngörülen adaylık sürecine tabi tutulur. Sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayanlar talepleri halinde buldukları yerde öğretmen kadrolarına atanır. Öğretmen kadrolarına atananlar, aynı yerde en az iki yıl daha görev yapar, bunlar hakkında adaylık hükümleri uygulanmaz.”

Bu düzenlemeye göre, ataması gerçekleştirilen sözleşmeli öğretmenler atandıkları okulda dört yıl görev yaptıktan sonra kadroya atanma hakkı kazanıyor ve kadroya atandıktan sonra aynı yerde iki yıl daha görev yapması gerekiyordu. 5 Temmuz 2019 tarihli ve 30822 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* ile birlikte, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ek dördüncü maddesinin üçüncü fıkrasında yer alan “dört” ibareleri “üç” şeklinde ve “iki” ibaresi “bir” şeklinde değiştirilmiştir. Buna göre, sözleşmeli öğretmenlerin altı yıllık (4+2) zorunlu görev süresi dört yıla düşürülmüştür (3+1).

Bu değişikliğin ardından, Ekim 2019 itibarıyla 2016 yılında atanan sözleşmeli öğretmenlerin görev sürelerinin dolmasıyla birlikte sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçiş kararnamesi illere gönderilmeye başlamıştır. Ayrıca, 24 Ekim 2019’da MEB Personel Genel Müdürlüğü tarafından İl Millî Eğitim Müdürlüklerine gönderilen resmî yazıda kadrolu öğretmenliğe atanan sözleşmeli öğretmenlerin malî haklarının ödenmesine yönelik aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

1. Sözleşmeli öğretmen olarak geçirdikleri hizmet sürelerinin 657 sayılı Kanunun 36. maddesinde öngörülen memuriyete giriş derece ve kademeleri göz önünde bulundurularak kazanılmış hak aylık derece ve kademelerde değerlendirilmesi suretiyle terfi işlemlerinin yapılması,
2. Atandıkları kadrolu öğretmenlik görevine başladıkları tarihi takip eden ay başından (ayın 15'inden) itibaren, yapılan terfi işlemleri sonucunda belirlenen kazanılmış hak aylık derece ve kademeleri üzerinden kadrolu öğretmenler için öngörülen aylık ve diğer özlük haklardan yararlandırılmaları ve daha önce sözleşmeli öğretmen olarak aldıkları derecelere yönelik herhangi bir mahsuplaşma yapılmaması,
3. Ek ders ücretlerinin, göreve başladıkları tarihi takip eden ay başına (ayın 15'ine) kadar "sözleşmeli öğretmen" statüleri dikkate alınarak göreve başladıkları tarihi takip eden aybaşından (ayın 15'inden) itibaren ise "kadrolu öğretmen" statüleri dikkate alınarak hesaplanması

gerekmektedir (MEB, 2019j). Bu yazıyla birlikte, kadroya geçişi yapılan sözleşmeli öğretmenlerden maaş iadesi istenmesinin ve öğretmenlerin mağduriyet yaşamasının önüne geçilmiştir.

Eğitim öğretim çalışma takvimi ve mesleki çalışma programları

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 24 Haziran 2019 tarihli ve 12017312 sayılı 2019/9 nolu Genelgesi ile birlikte 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Çalışma Takvimi açıklanmıştır (MEB, 2019a). Bu takvimle birlikte 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren 13 haftalık yaz tatilinin iki haftasının, nisan ve kasım aylarında yapılacak birer haftalık ara tatil için kullanılacağı duyurulmuştur.

Bu değişiklikle birlikte öğretmenlerin mesleki çalışma programları takvimi de değişikliğe uğramıştır.

2019-2020 eğitim öğretim yılı öncesinde, öğretmenler "eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına ve derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe kadar" geçen sürede mesleki çalışma programlarına katılıyordu. Yeni eğitim öğretim yılı çalışma takviminin açıklanmasının ardından, 10 Temmuz 2019 tarihli ve 30827 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile 12 Temmuz 2019 tarihli ve 30829 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* kapsamında yürürlüğe giren değişikliklerle birlikte "ara tatil" ifadesi ilgili maddelere eklenerek yönetici ve öğretmenlerin "eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıç tarihine, derslerin kesimi tarihinden temmuz ayının ilk iş gününe kadar geçen süreler ile kasım ve nisan aylarında yapılacak ara tatillerde" mesleki çalışma yapacakları bildirilmiştir. Buna göre 2019-2020 eğitim öğretim döneminde öğretmenlerin mesleki çalışma tarihleri 2-6 Eylül 2019; 18-22 Kasım 2019; 6-10 Nisan 2020; ve 22-30 Haziran 2020 olarak düzenlenmiştir (MEB, 2019a).

Dönem başında, 2-6 Eylül 2019 tarihlerinde gerçekleştirilecek mesleki çalışmalar için okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar, ortaöğretim kurumları, meslekî ve teknik eğitim ortaöğretim kurumları, imam hatip ortaokulları ve liseleri, özel eğitim ve rehberlik hizmetleri kurumları ve hayat boyu öğrenme kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlere yönelik farklı mesleki çalışma programları hazırlanmıştır (MEB, 2019l). Ara tatildeki mesleki çalışmalar için ise tüm kurumları kapsayacak tek bir mesleki çalışma programı hazırlanmıştır.

Yeni çalışma takvimi tanıtımında, Millî Eğitim Bakanı her ara tatilin bir ana teması olacağını ve bilim, kültür, sanat, spor gibi çeşitli faaliyetlerin bu tema doğrultusunda yapılacağını ifade etmiştir (MEB, 2019i). Bu doğrultuda, 18-22 Kasım 2019 tarihlerindeki ara tatilde mesleki çalışma programının 15 Ekim 2019 tarihli ve 30919 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği* çerçevesinde “Öğretmene Vefa” temasında gerçekleştirileceği *Öğretmenlerin 2019 Kasım Dönemi Mesleki Çalışma Programı* ile duyurulmuştur. Çalışma programında okul müdürlükleri, ilçe/il millî eğitim müdürlükleri tarafından düzenlenecek sanatsal, sportif, sosyal-kültürel ve okul dışı etkinliklerin tüm öğretmenlere/alan öğretmenlerine yönelik olacağı ve öğrenci ve veli katılımıyla gerçekleştirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2019m).

Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği

Atatürk’ün Millet Mektepleri Başöğretmenliğini kabul buyurdıkları 24 Kasım tarihinin öğretmenler günü olarak kutlanmasına ilişkin usul ve esasları düzenleyen *Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği* 26 Kasım 1992 tarihli ve 21417 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 15 Ekim 2019 tarihli ve 30919 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren yeni *Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği* ile birlikte 1992 tarihli yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır.

Yürürlükten kaldırılan yönetmelik ve 2019 yılında yürürlüğe giren yönetmelik arasındaki farklar incelendiğinde göze çarpan temel farklılıklar aşağıda sunulmuştur:

- * Kutlama faaliyetleri ile ilgili maddelerde geçen “24 Kasım günü” ifadesi “24 Kasım gününü içine alan hafta boyunca” olarak değiştirilmiş ve kutlamaların tüm hafta boyunca devam edeceği vurgulanmıştır.
- * Öğretmenler gününün amacıyla ilgili dördüncü maddeye “Şehit ve gazi

öğretmenlerimiz ile eğitim personelini çeşitli etkinliklerle anarak hatıralarını canlı tutmaktır.” fıkrası eklenmiştir.

- * Öğretmenler günü kutlama programlarıyla ilgili altıncı maddeye “Şehit olmuş ve ebediyete irtihal etmiş öğretmenler ile eğitim personelinin kabirleri başında anılması; gazi, hasta ve emekli öğretmenler ile eğitim personelinin ziyaret edilmesi” fıkrası eklenmiştir.
- * Öğretmenler günü için kurulan kutlama kurullarının kapsamı genişletilerek “Okul/ Kurum kutlama kurulları” kurulmasına ilişkin madde eklenmiştir. İlgili maddede okul/ kurum kutlama kurullarının görevleri;
 - a) Her yıl eylül ayı içinde çevre özellikleri ve imkânları göz önünde bulundurularak kutlama faaliyetlerinin plan ve programlarını hazırlamak,
 - b) Merkez, il ve ilçe kutlama kurulları tarafından yayımlanan genelge ve emirlerin gereğini yapmak,
 - c) Hazırlanan kutlama faaliyetlerinin plan ve programlarını ekim ayı başında; bu konudaki çalışma raporunu da en geç ekim ayı sonuna kadar ilçe kutlama kuruluna göndermek,
 - d) Hazırlanan plan ve programlara göre Öğretmenler Günü anlam ve önemine yaraşır şekilde kutlamak,
 - e) Öğretmenler Günü törenlerini izleyen 15 gün içinde değerlendirme raporlarını ilçe kutlama kuruluna göndermek

olarak tanımlanmıştır.

- * Öğretmenlik mesleğine giriş ve yemin etme ile ilgili maddelerdeki “mesleğe yeni giren öğretmen” ifadesi “adaylık sürecini tamamlamış öğretmen” olarak değiştirilmiştir.

Nöbet görevleriyle ilgili düzenlemeler

10 Temmuz 2019 tarihli ve 30827 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ve 5 Eylül 2019 tarihli ve 30879 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* kapsamında yürürlüğe giren değişikliklerle birlikte öğretmenlerin nöbet görevinden muaf tutulma şartlarıyla ilgili değişiklik yapılmıştır. Daha önce ilköğretim yönetmeliğinde “engelli çocuğu bulunan”, ortaöğretim yönetmeliğinde ise “engelli öğretmenler ile engelli çocuğu bulunan öğretmenler” için nöbet görevinden muafiyet sağlanması, ancak istekleri halinde tercihlerine göre nöbet görevi verilmesini düzenleyen maddedeki ifadeler “engelli olan, engelli çocuğu bulunan ve bakmakla yükümlü olduğu engelli birey bulunan öğretmenler” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca, ortaöğretim yönetmeliğinde öğretmenlere nöbet görevi verilmesinin esaslarının yer aldığı madde kapsamında ilk dersten önce 15, son dersten sonra 15 dakika olan nöbet görevi “ilk dersten 30 dakika önce başlar, son ders bitiminden 30 dakika sonra biter. Ancak bu süre, okulun özelliğine göre öğretmenler kurulu kararıyla 15 dakikadan az olmamak kaydıyla kısaltılabilir” olarak düzenlenmiştir.

Ek ders saatlerine ilişkin değişiklik

18 Nisan 2019 tarihli ve 30749 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar* ile yatılı ve pansiyonlu okullarda öğrencilerin yeme, yatma, dinlenme, eğitim-öğretim ve benzeri hizmetlerinin yürütülmesinde belletici olarak görevlendirilen öğretmenlere bir ayda ödenebilecek ek ders ücretinde değişiklik yapılmıştır. Düzenlemeyle birlikte, 48 saat olan üst sınır sekiz saat artırılarak 56 saate çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki çalışma programı takviminin değişikliğe uğramasının ardından ek ders saatlerine ilişkin kararda bir değişiklik daha yapılmıştır. 29 Kasım 2019 tarihli ve 30963 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar* ile birlikte mesleki çalışma süreçlerinde ödenecek ek ders ücretlerini düzenleyen madde şu şekilde değiştirilmiştir.

“Öğretmenlere, ilgili mevzuatına göre yaptıkları meslekle ilgili çalışma sürelerinde bir öğretim yılında dört haftayı geçmemek üzere ve fiilen görev yapmaları kaydıyla haftada 15 saat ek ders ücreti ödenir.”

Bu değişiklikle birlikte, ara tatillerde yapılacak mesleki çalışmalar süresince öğretmenlere ek ders ücreti ödenmesi karara bağlanmıştır.

Değerlendirme ve öneriler

Öğretmenlerle ilgili 2019 yılında yaşanan gelişmelerden en önemlisi sözleşmeli öğretmenlerin görev sürelerinin kısaltılması olmuştur. 2018 yılında açıklanan *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde “Sözleşmeli öğretilerimizin görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yapılacaktır” ifadesi yer almıştı (MEB, 2018e). Temmuz 2019’da yapılan değişiklikle birlikte sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev süresi dört yıla (3+1) düşürülmüştür. Ekim 2016’da atanan sözleşmeli öğretmenlerin üç yıllık zorunlu görev sürelerinin dolmasıyla birlikte kadroya geçiş işlemleri ekim ayından itibaren yapılmaya başlanmıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev sürelerinin kısaltılmış olması olumlu bir gelişme olsa da sözleşmeli öğretmenlikle ilgili tek sorun kadroya geçiş için gerekli olan zorunlu görev sürelerinin uzunluğu değildir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında iş güvencesi, sosyal güvence, ek ders kesintisi, görevde yükselme gibi konularda özlük hakları farklılıkları hâlâ devam etmektedir. Aynı niteliklere sahip olan ve aynı işi

yapan öğretmenler arasında statü farkının ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Her ne kadar sözleşmeli öğretmenlik statüsü geçici bir görevlendirme gibi gözükse de, fiili olarak sözleşmeli statüde atanan öğretmenler üç yıl sonra kadrolu öğretmenliğe geçmektedir. Öğretmenler için zorunlu görev süresi uygulamasıyla, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun önüne geçilmesi hedeflenmektedir. Ancak sözleşmeli öğretmen istihdam etmenin gerekçesi sözleşmeli öğretmenlerin en az dört yıl bir okulda görev yapmalarını temin etmekse, öğretmen atamaları kadrolu statüde yapılarak, yeni bir yasal düzenleme ile öğretmenlere atandıkları yerde dört yıl görev yapma zorunluluğu da getirilebilir.

TALIS 2018 verilerine göre Türkiye mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmen oranında (%31,3) ve bu öğretmenlerin ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışma oranında (%40,4) 48 ülke arasında en yüksek değerlere sahip ülke konumundadır (TEDMEM, 2019). İlk atamada dezavantajlı bölgelere atanan, mesleğe zorlu çalışma koşullarında başlayan deneyimsiz bir öğretmenin en güç koşullarda, çoğu zaman tek başına kaldığı bir ortamda mesleğini icra etmek zorunda kalması hem öğretmenin mesleğe uyumunu ve mesleki gelişimini hem de verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Mevcut durumdaki atama politikalarıyla özellikle dezavantajlı bölgelerde karşılaşılan sorunlar çözülemediği gibi, öğretmenler ve öğrenciler açısından yeni dezavantajlar ortaya çıkmaktadır. Daimî öğretmen ihtiyacı olduğu bilinen dezavantajlı bölgelere ve kurumlara sözleşmeli öğretmen atanması sorunu çözmek değil kısa bir süre için ertelemek anlamına gelmektedir. Bu nedenle, dezavantajlı veya öğretmen sirkülasyonun fazla olduğu yerleşim birimlerinde çalışmayı teşvik edici ve kadrolu öğretmen sirkülasyonunu önleyici tedbirler alınması gerekir. Kaldı ki, mevcut öğretmen

açığının kapatılması halinde, öğretmenlerin emekliye ayrılması veya herhangi bir nedenle meslekten ayrılması dışında öğretmenlerin nakil ve yer değiştirmesi yoluyla öğretmen hareketliliği fiili bir zorunluluk olarak oldukça sınırlı bir oranda kalacaktır. Bu koşullarda sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını sürdürmenin de mevcut gerekçesi veya gerekçeleri geçerliliğini kaybedecektir.

Yıl içinde yapılan ve öğretmenleri etkileyen bir diğer düzenleme eğitim öğretim yılı çalışma takvimiyle ilgilidir. Yaz tatili süresinin iki haftasını dönem arasında ara tatil olarak düzenleyen yeni çalışma takvimi modeliyle birlikte, öğretmenlerin eğitim öğretim yılı başında ve sonunda katıldıkları ikişer haftalık mesleki çalışma programlarının birer haftası dönem içine alınmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte, öğretmenlerin yıllık çalışma sürelerinde bir değişiklik olmazken, öğretmenlere dönem ortasında hem kendilerini geliştirme hem de bir ara değerlendirme yapma fırsatı sunulmuştur.

Önceki yıllarda öğretmenler mesleki çalışma programlarının bir haftasına başka bir şehirde katılabiliyordu. Yeni takvimle birlikte öğretmenler tüm mesleki çalışmalara kendi görev yaptıkları okulda katılmaktadır. Böylece özellikle ara tatildeki mesleki çalışmalar öğretmenler arasında işbirliğinin artırılmasına ve okul içi uygulamaları geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasına fırsat sunması açısından önemli görülmektedir. Bu yıl ilk kez yapılan ara tatilde mesleki çalışma programlarının yanı sıra, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Güncellenen *Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği* çerçevesinde “Öğretmene Vefa” temasında gerçekleştirilen etkinliklerle öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir.

Dünyadaki örneklere bakıldığında, ara tatil uygulamasının oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Ancak, Türkiye’de özellikle bahar döneminde dezavantajlı bölgelerde görev yapan pek çok öğretmen mevsimlik tarım işçiliği yapan öğrencilerinin okula devamsızlık yapması

nedeniyle pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Eğitim öğretim yılının kapanmasındaki bu gecikmenin sorunu daha da kötü hale getirmemesi için gerekli önlemlerin alınması, yeni takvimin tüm öğrenci ve öğretmenler açısından verimliliği artırabilmesi için gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30822 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190705-1.htm> adresinden erişildi.
- Devlet Memurları Kanununun 4 üncü Maddesinin (B) Fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname. T.C. Resmî Gazete, Sayı 27954 (Mükerrer) (2011). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110604M1-1.htm> adresinden erişildi.
- Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30510 (2018). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2018/08/20180815.htm> adresinden erişildi.
- Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30941 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/11/20191107-22.pdf> adresinden erişildi.
- Komasyon. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2016). Öğretmenlik atamaları sonucu oluşan minimum puanlar. <https://personel.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-atamaları-sonucu-olusan-minimum-puanlar/icerik/675> adresinden erişildi.
- MEB. (2018a) 2018 Temmuz sözleşmeli ilk atama sonucu oluşan taban puanlar. <https://personel.meb.gov.tr/www/2018-temmuz-sozlesmeli-ilk-atama-sonucu-olusan-taban-puanlar/icerik/841> adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). 2018 yılı sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınav başvuruları taban puanları. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03172816_soz_2018_taban_puan.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018c). 2019 millî sporcuların beden eğitimi alanına sözleşmeli öğretmen olarak atama duyurusu. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/26091312_MYLLY_SPORCU_ATAMA_DUYURUSU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018d). 2019 yılı engelli öğretmen atama duyurusu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/25150522_engelli_YYretmen_alYmY_duyurusu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018e). 2023 eğitim vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2018f). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/19115854_20000_sYzleYmeli_atama_duyurusu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı çalışma takvimi (2019/9 Nolu Genelge). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2014.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). 2019 Ağustos sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/09151537_tabanpuan.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). 2019 Şubat sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/08150720_2019_subat_sozlesmeli_atama_taban_puan.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019d). 2019 yılı engelli öğretmen atamasına ilişkin açıklama. <https://personel.meb.gov.tr/www/2019-yili-engelli-ogretmen-atamasina-iliskin-aciklama/icerik/912> adresinden erişildi.
- MEB. (2019e). 2019 yılı engelli öğretmen atama sonucu oluşan alan bazlı taban puanlar. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/06100635_taban_puan_engelli.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). 2019 yılı sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınavına çağrılanlara ait taban puanlar (Mart 2019). http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08192255_taban_puan_Mart_2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019g). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 stratejik planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Millî_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019h). 2020 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140957_2020_Performans-ProgramY_12112019_1515.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019i). Bakan Selçuk, yeni eğitim-öğretim çalışma takvimi modeli'ni açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-yeni-egitim-ogretim-calisma-takvimi-modelini-acikladi/haber/18662/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019j). Kadrolu öğretmenliğe atanan sözleşmeli öğretmenlerin malî hakları. http://mus.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/28095012_Kadrolu_OYretmenliYe_Atanan_SozleYmeli_OYretmenlerin_Mali_HaklarY.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019k). Millî sporcuların atamalarında esas alınacak öncelik sıralaması. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/23151714_millî_sporcu_atama_esas_öncelik_sira.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019l). Öğretmenlerin 2019 eylül dönemi mesleki çalışma programı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/27223657_2019-2020-eylul-mesleki-calisma-programi.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2019m). Öğretmenlerin 2019 kasım dönemi mesleki çalışma programı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/18193654_Mesleki_CalYYma.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019n). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu (Mart 2019). http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/21174502_2019_Mart_SYzleYmeli_YYretmen_Atama_Duyurusu.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30827 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30829 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190712-10.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30879 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190905-6.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30919 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191015-4.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30749 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/04/20190418-3.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. T.C. Resmî Gazete, Sayı 28054 (2011). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden erişildi.
- Olağanüstü Hal Kapsamında Alınması Gereken Tedbirler ile Bazı Kurum ve Kuruluşlara Dair Düzenleme Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. T.C. Resmî Gazete, Sayı 29783 (2. Mükerrer) (2016). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727M2..htm> adresinden erişildi.
- Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, Sayı 21417 (1992). <https://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/21417.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019a). 2019 Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) kılavuzu – A grubu ve öğretmenlik. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/kilavuz22072019.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019b). 2019-KPSS A grubu ve öğretmenlik sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisalbilgiler29082019.pdf> adresinden erişildi.

ÖSYM. (2019c). Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT): Test konularının dağılımı ve yeni eklenen alanlara ait örnek sorular. <https://www.osym.gov.tr/TR,15611/ogretmenlik- alan-bilgisi-testi-oabt-test-konularinin-dagilimi-ve-yeni-eklenen- alanlara-ait-ornek-sorular-01022019.html> adresinden erişildi.

Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30837 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190720-7.htm> adresinden erişildi.

TEDMEM. (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Türk Eğitim-Sen. (2019). Genel başkan: “81 ilde 81 bin ücretli öğretmen çalıştırılıyor.” https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13456 adresinden erişildi.

YÖK. (2019). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi (Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları tablosu). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.



BÖLÜM 3

Uluslararası Alanda Türkiye

Gamze Çetinkaya Aydın



tedmem

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından 2019 yılı içinde çeşitli ülkelerde eğitime ilişkin değişkenlerin ele alındığı ve uluslararası karşılaştırmaların yer aldığı raporlar yayımlanmıştır. Bu bölümde, Türkiye'ye ilişkin önemli verilerin yer aldığı *TALIS 2018 Sonuçları: Hayat Boyu Öğrenen Öğretmenler ve Okul Liderleri* (OECD, 2019c); *Bir Bakışta Eğitim 2019* (OECD, 2019a) ve *PISA 2018 Sonuçları: Öğrenciler Neler Biliyor ve Yapabiliyor* (OECD, 2019b) raporlarına ilişkin TEDMEM tarafından hazırlanan yazı ve yayınların (TEDMEM, 2019b; 2019c; 2019d) bir özeti sunulmuştur.

I. TALIS 2018

OECD tarafından 2018 yılında üçüncü kez gerçekleştirilen TALIS (Teaching and Learning International Survey – Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) araştırması çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim politikalarını ve bu politikaların okullardaki yansımalarını öğretmen ve okul müdürlerinin gözünden incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda 30'u OECD üyesi olmak üzere toplam 48 ülke ve ekonomideki yaklaşık 240 bin öğretmen ve 13 bin okul müdüründen veri toplanmıştır. Türkiye'de ise toplam 825 okuldan 815 okul müdürüne ve yaklaşık 16 bin öğretmene TALIS 2018 anketleri uygulanmıştır.

TALIS'in hedef kitesinde ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, 2013 yılından itibaren isteyen ülkelerde ilkokul ve lise kademelerinde de veri toplanmaktadır. TALIS 2018 kapsamında, Türkiye'de ilkokul ve lise öğretmenlerinden de veri toplanmıştır, ancak bu bölümde yalnızca ortaokul öğretmenlerine ilişkin veriler ele alınmıştır. Türkiye'de ortaokul

kademesinden 196 okul müdürü ve 3.952 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Tam zamanlı veya yarı zamanlı sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiştir. Ancak müdür yardımcıları ve diğer eğitim personelleri genellikle aktif olarak derse girmedikleri için örnekleme alınmamıştır.

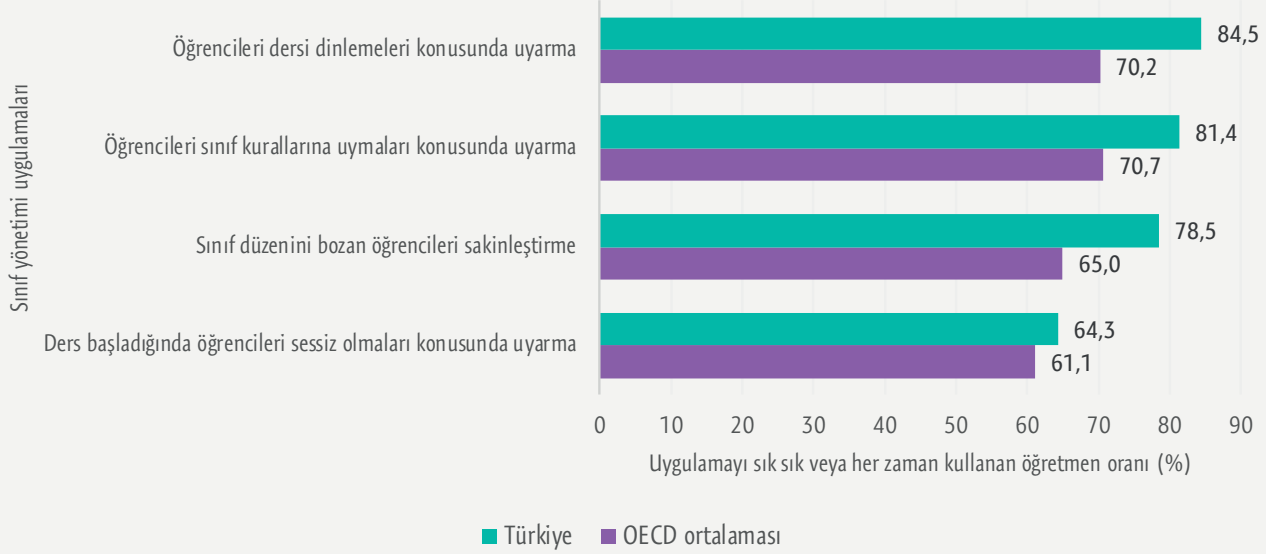
TALIS 2018 Sonuçları: Hayat Boyu Öğrenen Öğretmenler ve Okul Liderleri raporunda araştırmanın bulguları *öğretme ve öğrenme, öğretimin değişen yüzü, uygun adayların mesleğe seçilmesi ve etkili bir hazırlık sürecine tabi tutulması* ile *sürekli mesleki gelişim* başlıkları altında sunulmuştur (OECD, 2019c). Bu bölümde, bu başlıklarda Türkiye için öne çıkan bulgulara ve bunlara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Öğretme ve öğrenme

TALIS 2018'e katılan öğretmenlere, sınıftaki düzeni sağlamak veya düzeni yeniden kurmak için kullanılan uygulamaları ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Grafik 3.1'de görüldüğü üzere, TALIS'e katılan OECD ülke ve ekonomilerindeki öğretmenlerin %60'ından fazlası sık sık veya her zaman sınıf düzenine ilişkin uyarılarda bulunduğunu belirtmiştir. Hem OECD ortalamasında hem de Türkiye'de öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin en sık kullandıkları uygulamaların öğrencileri sınıf kurallarına uymaları ve dersi dinlemeleri konusunda uyarma olduğu görülmüştür. Türkiye'de öğretmenlerin %84,5'i dersi dinlemeleri konusunda, %81,4'ü ise sınıf kurallarına uymaları konusunda öğrencileri sık sık ya da her zaman uyardığını belirtmiştir. Sınıf düzenini bozan öğrencileri sık sık ya da her zaman sakinleştirdiğini belirten öğretmen oranı OECD ortalamasında %65,0, Türkiye'de ise %78,5'tir. Türkiye'ye ait oranların tümü OECD ortalamasından yüksektir.

GRAFİK 3.1

Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Sık Sık veya Her Zaman Kullanan Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.1.

TALIS 2018 kapsamında öğretmenlere bir ders saati sırasında *fiili öğretim*, *idari görevler* (devam çizelgesini doldurma vb.) ve *sınıf düzenini sağlamaya* ne oranda süre ayırdıkları sorulmuştur. OECD genelinde öğretmenler sınıf içi zamanın %78,1'ini fiili öğretime, %13,4'ünü sınıf düzenini sağlamaya, %8,0'ini ise idari görevlere harcadıklarını bildirmiştir. Türkiye'deki öğretmenler ise sınıf içi zamanın %72,5'ini fiili öğretime, %18,0'ini sınıf düzenini sağlamaya, %8,6'sını ise idari görevlere ayırdıklarını belirtmiştir. TALIS 2018 bulguları öğretmenlerin bir ders sırasında fiili öğretim ve öğrenmeye harcadıkları sürenin öğretmenin deneyimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. TALIS'e katılan tüm ülkeler ortalamasında genel olarak beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler, beş yıl veya daha az deneyime sahip olanlara göre fiili öğretime daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Türkiye'de beş yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha az

deneyime sahip öğretmenlere göre ders başına fiili öğretime ayırdıkları ortalama süre %4,7 puan daha fazladır.

Bunun yanı sıra, Türkiye'deki öğretmenler sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci oranının %30'dan fazla olduğu okullarda sınıf içi zamanın %69,8'ini, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci oranının %30 ve altında olduğu okullarda ise %73,1'ini fiili öğretime ayırdıklarını ifade etmiştir. Raporda ayrıca fiili öğretime ayrılan süreler 2008 yılında uygulanan TALIS ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular bir ders saatinde fiili öğretime ayrılan ortalama sürenin oranının en fazla azaldığı ülkenin Türkiye olduğunu göstermektedir. TALIS 2008 sonuçlarına göre Türkiye'deki öğretmenlerin bir derste ortalama fiili öğretime ayırdığı süre %78,2 iken 2018 yılında bu oran %72,5'e gerilemiştir. Bununla birlikte, sınıf düzenini sağlamaya ayrılan süre 2008'den 2018'e %13,8'den %18,0'e yükselmiştir.

TALIS 2018’de öğretmenlere TALIS uygulamasından önceki son takvim haftasında (hafta sonları, akşamları veya sınıf dışı diğer saatler arasında gerçekleştirilen görevler dâhil) öğretime hazırlık amacıyla çeşitli görevlere ne kadar zaman (saat) harcadıkları sorulmuştur. OECD genelinde öğretmenler bir haftanın ortalama 38,8 saatini meslekleriyle ilgili çalışmalara ayırmaktadır. Öğretmenler bu sürenin 20,6 saatinde sınıf içi öğretim yaptıklarını ifade etmiştir. Bu süre öğretmenlerin haftalık toplam çalışma sürelerinin yaklaşık %53’üne denk gelmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler haftada ortalama 31,6 saatlik toplam çalışma süresinin 24,5 saatinde sınıf içi öğretime ayırdıklarını ifade etmiştir. Bu süre haftalık toplam çalışma süresinin yaklaşık %78’ine denk gelmektedir. Bu oran ile Türkiye TALIS 2018’e katılan ülkeler içinde öğretmenlerin haftalık toplam çalışma saatinden öğretime ayırdıkları payın en fazla olduğu ülkeler arasındadır.

Öğretmenlerin öğretime hazırlık amacıyla zaman ayırdıkları görevlerden biri de planlama ve derse hazırlıktır. Buna göre OECD genelinde öğretmenler planlama ve derse hazırlık için haftada ortalama 6,5 saat harcamaktadır. Bu süre öğretmenlerin haftalık toplam çalışma sürelerinin %17’sine karşılık gelmektedir. Aralarında

Türkiye’nin de bulunduğu Finlandiya, Japonya ve İsveç gibi ülkelerde öğretmenler toplam çalışma zamanının %11 ila %15’ini planlama ve derse hazırlık için harcamaktadır. Türkiye notlandırma ve öğrenci çalışmalarını kontrol ve düzenleme için öğretmenlerin en az zaman ayırdığı ülkedir (2,3 saat). Ayrıca Türkiye’deki öğretmenler 1,9 saat ile Estonya’dan sonra meslektaşları ile en az takım çalışması yapan ve diyalogda bulunan öğretmenlerdir.

Öğretimin değişen yüzü

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yaş ve deneyim süreleri ile ilgili veriler atama, görevlendirme ve emeklilik gibi işlemleri kapsayan gelecek projeksiyonlarının belirlenmesi için değerli görülmektedir. Tablo 3.1’de görülebileceği üzere OECD genelinde ortaokul öğretmenlerinin yaş ortalaması 44,1’dir. Türkiye 35,5 yaş ortalamasıyla öğretmenlerin en genç yaş ortalamasına sahip olduğu ülkedir. 50 yaşın üzerindeki öğretmen oranı ise sadece %6,3’tür. OECD genelinde ortaokul müdürlerinin yaş ortalaması 52,2 olarak tespit edilmiştir. Türkiye’de ise ortaokul müdürlerinin yaş ortalaması 43,1’dir. Bu yaş ortalaması ile Türkiye, Suudi Arabistan’dan (42,9) sonra okul müdürlerinin yaş ortalamasının en düşük olduğu ülkedir.

TABLO 3.1

Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Yaşlarına İlişkin Veriler

	Öğretmen				Okul müdürü			
	Ortalama yaş (yıl)	30 yaş altı (%)	30-49 yaş arası (%)	50 yaş ve üzeri (%)	Ortalama yaş (yıl)	40 yaş altı (%)	40-59 yaş arası (%)	60 yaş ve üzeri (%)
Türkiye	35,5	25,9	67,9	6,3	43,1	35,2	57,7	7,2
OECD ortalaması	44,1	11,1	54,5	34,4	52,2	7,8	72,3	20,0

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.1 ve Tablo I.3.5.

OECD ortalamasında öğretmenlerin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi 17,0 yıl, mevcut okullarında ortalama çalışma süreleri ise 10,2 yıldır. Türkiye’de öğretmenlerin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi 10,9 yıl iken mevcut okullarında ortalama çalışma süreleri 3,9 yıldır. Ortaokul müdürlerinin öğretmenlik deneyimi süreleri OECD ortalamasında 19,9 yıl iken Türkiye’de 11,7 yıldır. Müdürlük deneyimi süreleri ise OECD ortalamasında 9,7 yıl, Türkiye’de 6,7 yıldır. Mevcut okullarında müdür olarak çalışma süreleri OECD ortalamasında 6,9 yıl iken Türkiye’de 3,2 yıldır.

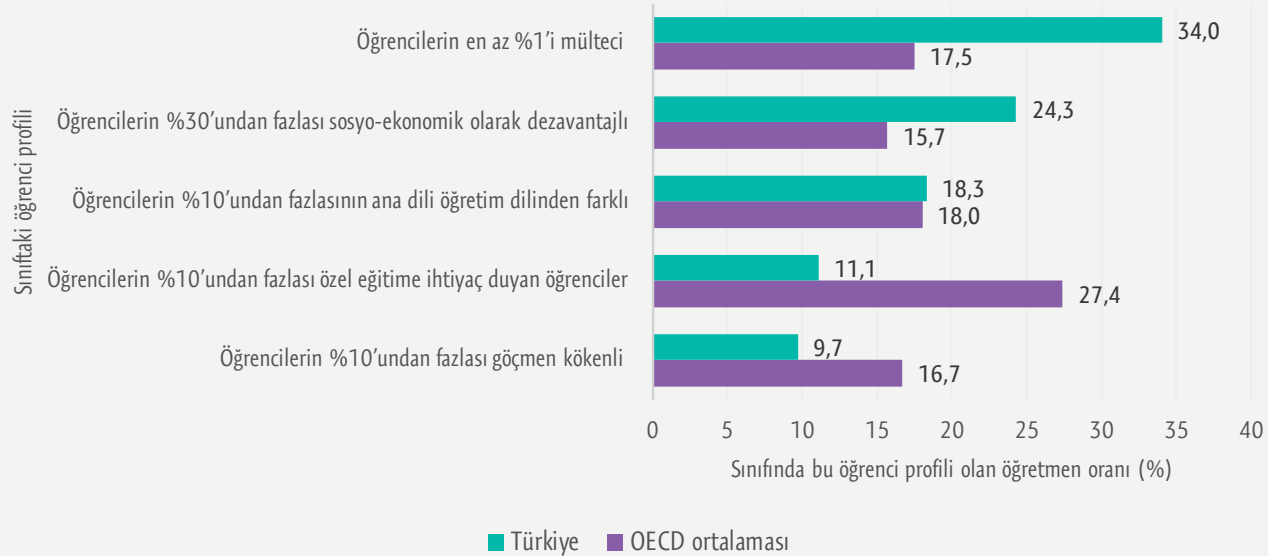
Meslekteki cinsiyet dağılımı dengesi kademeye, alana ve göreve göre değişebilmektedir. Kadın öğretmenler Japonya hariç tüm katılımcı ülkelerde çoğunluğu oluştururken okul müdürlerinin cinsiyet dağılımında kadınlar ülkelerin yaklaşık yarısında azınlık durumuna düşmektedir. OECD

ortalamasında kadın öğretmen oranı %68,3, okul müdürü oranı ise %47,0’dır. Türkiye’de ise öğretmenlerin %55,8’i kadinken, okul müdürlerinin sadece %7,2’si kadındır.

TALIS 2018 kapsamında sınıflarında belirli oranların üzerinde özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler, göçmen kökenli öğrenciler, ana dili öğretim dilinden farklı olan öğrenciler, mülteci öğrenciler olan öğretmenlerin oranları belirlenmiştir. Grafik 3.2’de yer alan verilere göre; Türkiye’de öğrencilerinin en az %1’i mülteci olan öğretmen oranı %34,0’tür ve OECD ortalamasının neredeyse iki katıdır. Öte yandan, Türkiye’de öğrencilerinin %10’undan fazlası özel eğitime ihtiyaç duyan öğretmen oranı %11,1 olup, bu oran OECD ortalamasının yarısından azdır.

GRAFİK 3.2

Çeşitli Profillerde Öğrencilere Sahip Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.28.

TALIS 2018’de ortaokul müdürlerine göre okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen faktörlere ilişkin sorular yöneltilmiştir. OECD ülkeleri genelinde ortaokul müdürlerine göre okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen ilk üç faktör; destek personeli eksikliği (%32,6), özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ders verme yetkinliği olan öğretmenlerin eksikliği (%32,1) ve öğretimsel liderlik için gereken sürenin yetersizliği (%31,9) olarak ifade edilmiştir. Türkiye’deki ortaokul müdürlerine göre ise ilk iki faktör aynı olmakla birlikte bu faktörler destek personeli eksikliği (%46,8), özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ders verme yetkinliği olan öğretmenlerin eksikliği (%36,8) ve kütüphane materyallerinin eksikliğidir (%29,7). Türkiye’deki okul müdürlerine göre okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini en az engelleyen faktör %14,8 ile mesleki eğitim öğretmeni eksikliği olurken, OECD ülkeleri genelinde %12,9 ile öğretim materyali eksikliği ya da yetersizliği olmuştur.

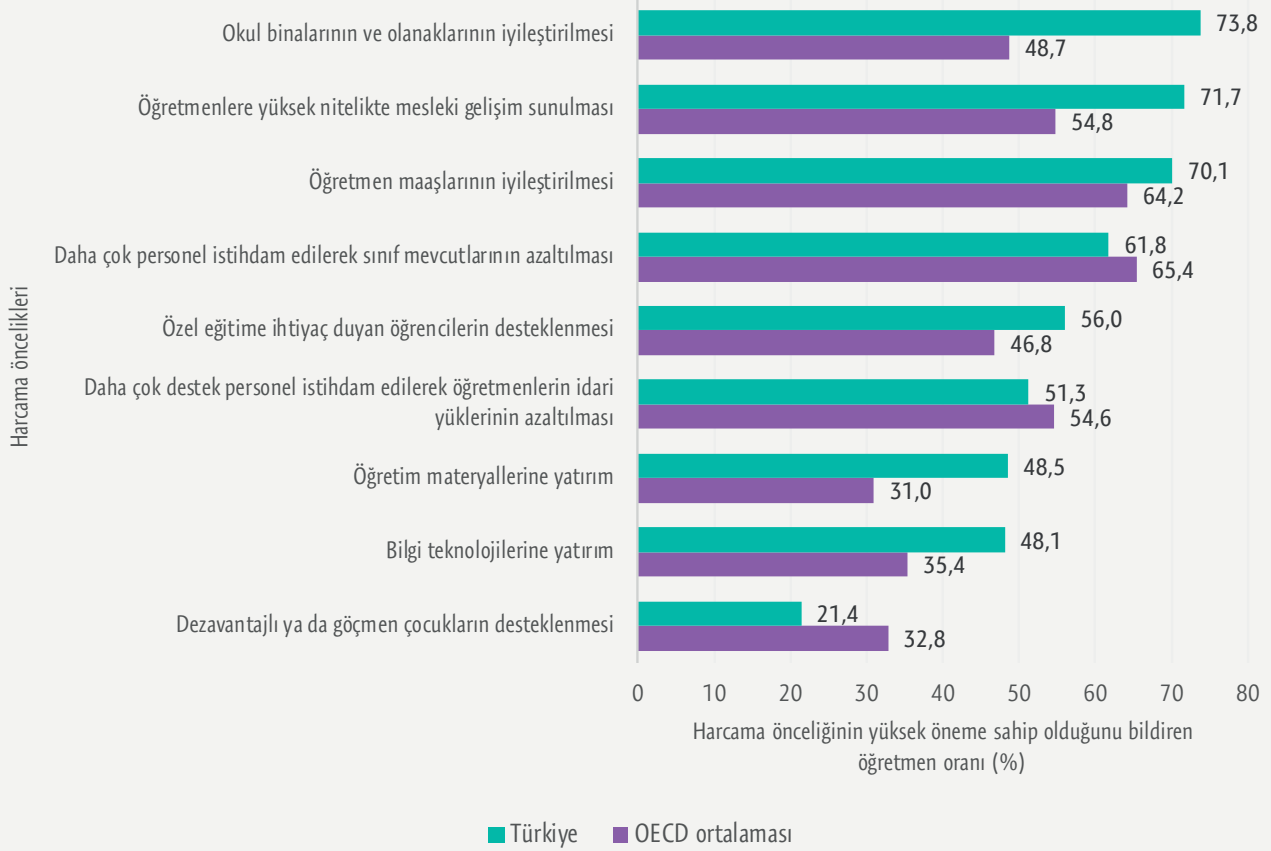
Eğitim sisteminde öncelikli harcama alanlarının belirlenmesinde politikaların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, TALIS 2018 kapsamında öğretmenlere öncelikli harcama alanları hakkında görüşleri sorulmuştur (Grafik 3.3). Buna göre OECD ortalamasında öğretmenlerin yarısından fazlasının harcama önceliği olarak gördüğü alanlar; daha çok personel istihdam edilerek sınıf mevcutlarının azaltılması (%65,4), öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi (%64,2), öğretmenlere yüksek nitelikli mesleki gelişim sunulması (%54,8) ve daha çok destek personeli istihdam edilerek öğretmenlerin idari yükünün azaltılması (%54,6) olmuştur. Türkiye’deki öğretmenlerin yüksek oranda öncelikli harcama alanı olarak gördüğü alanların başında ise okul binalarının ve olanaklarının iyileştirilmesi (%73,8) gelmektedir. Bunu takip eden alanlar ise öğretmenlere yüksek nitelikli mesleki gelişim sunulması (%71,7) öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi (%70,1) ve daha çok personel istihdam edilerek sınıf mevcutlarının azaltılmasıdır (%61,8).



TALIS 2018 verilerine göre, Türkiye’de her dört öğretmenden üçü okul binalarının ve olanaklarının iyileştirilmesini öncelikli harcama alanı olarak görmektedir.

GRAFİK 3.3

Çeşitli Harcama Önceliklerinin “Yüksek Öneme Sahip” Olduğunu Bildiren Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.66.

Uygun adayların mesleğe seçilmesi ve etkili bir hazırlık sürecine tabi tutulması

OECD ülkeleri genelinde öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin eğitim düzeyi daha yüksektir (Tablo 3.2). OECD ortalamasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans (%49,3) veya yüksek lisans (%44,2) mezunu iken okul müdürlerinin büyük çoğunluğu lisansüstü eğitime sahiptir (yüksek lisans

%62,8; doktora %3,5). OECD ortalamasından farklı olarak, Türkiye’de okul müdürlerinin %78,0’i lisans mezunu iken, yalnızca %17,7’si lisansüstü eğitime sahiptir. Türkiye’deki öğretmenlerin ise yalnızca %6,9’u yüksek lisans mezunu olup, %0,2’si ise doktora ve eş düzeyde eğitime sahiptir. Lisans mezunu öğretmen oranı %92,3 ile Türkiye, TALIS 2018’e katılan ülkeler arasında bu oranın en yüksek olduğu ikinci ülkedir.

TABLO 3.2**Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen ve Okul Müdürü Oranları (%)**

	Öğretmen		Okul müdürü	
	Türkiye	OECD ortalaması	Türkiye	OECD ortalaması
Yükseköğretimden düşük	0,0	1,9	0,0	0,4
Ön lisans	0,7	3,3	4,0	2,5
Lisans	92,3	49,3	78,0	30,8
Yüksek lisans	6,9	44,2	17,7	62,8
Doktora	0,2	1,3	0,3	3,5

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.8 ve Tablo I.4.24.

Eğitim düzeylerine ek olarak okul müdürlerine okul yönetimine ve eğitim liderliğine yönelik eğitim almadıkları da sorulmuştur. OECD ortalamasında okul müdürlerinin %53,9'u okul müdürü olmadan önce en az bir kez okul yönetimi ile ilgili bir eğitim aldığını belirtirken, Türkiye'de bu oran yalnızca %30,0'dur. Benzer şekilde, okul müdürü olmadan önce en az bir kez eğitim liderliği konusunda eğitim aldığını belirten okul müdürlerinin oranı OECD ortalamasında %53,7 iken, Türkiye'de %35,6'dır.

Raporda mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenler meslekte yeni olan öğretmenler olarak tanımlanmıştır. Türkiye'de mesleğinin ilk beş yılında olduğunu belirten öğretmen oranı %31,3 iken, OECD ortalamasında %19,3'tür. Ayrıca Türkiye'de bu öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%50,4) nüfusu 3000'in altında olan kırsal bölgelerde görev yaptığını ifade etmiştir. OECD ortalamasında ise bu oran %21,2'dir. Benzer şekilde sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin ağırlıklı olarak bulunduğu okullarda çalışan mesleklerinde yeni olan öğretmenlerin oranı Türkiye'de %40,4 iken

OECD ortalamasında %22,2'dir. Türkiye meslekte yeni olan öğretmen oranında ve bu öğretmenlerin kırsal kesim ile ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışma oranında 48 ülke arasında en yüksek değerlere sahip ülke konumundadır.

TALIS kapsamında mentorluk, deneyimli öğretmenlerin meslekte veya okulda yeni öğretmenlere rehberlik yapması olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürlerinin verdikleri cevaplara göre, OECD ortalamasında yaklaşık her üç okuldan ikisi (%64,1) meslekte ve/veya okulda yeni öğretmenlerini mentorluk programına dâhil ederken, Türkiye'de bu oran yaklaşık her dört okuldan üçüne (%74,0) karşılık gelmektedir. Okulunda mentorluk programı olduğunu belirten okul müdürlerine, mentorluk programının altı farklı çıktı özelinde ne derece önemli olduğu sorulmuştur (Grafik 3.4). Türkiye'de okulunda mentorluk programı uygulanan okul müdürlerinin en az yarısı her bir çıktının "yüksek öneme sahip" olduğunu belirtmiştir.

GRAFİK 3.4

Mentorluk Programının Çeşitli Çıktılarının “Yüksek Öneme Sahip” Olduğunu Bildiren Okul Müdürü Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.63.

Türkiye’de öğretmenlerin gelişimi ve öğrenci performansı açısından okul müdürlerinin mentorluk programına atfettiği öneme rağmen, daha deneyimli bir öğretmen tarafından kendisine mentorluk yapıldığını belirten meslekte yeni öğretmenlerin oranı %15,0 ile OECD ortalamasından (%21,9) daha düşüktür.

Araştırma kapsamında öğretmenlere ayrıca kendilerinin mentorluk yapıp yapmadığı da sorulmuştur. OECD ortalamasında beş yıldan daha

fazla deneyimli öğretmenlerin %12,6’sı, beş yıl veya daha az deneyimli öğretmenlerin ise %5,8’i en az bir öğretmene mentorluk yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak Türkiye’de tam tersi bir durum söz konusudur; kendisinin mentorluk yaptığını belirten öğretmen oranı daha az deneyimli öğretmenler için daha yüksektir. Türkiye’de beş yıldan daha fazla deneyimli öğretmenlerin %6,2’si, beş yıl veya daha az deneyimli öğretmenlerin ise %9,0’u mentorluk yaptığını belirtmiştir.

Sürekli mesleki gelişim

TALIS 2018 kapsamında öğretmenlerin ve okul müdürlerinin sürekli mesleki gelişim (SMG) etkinliklerine katılım durumu, son 12 ay içinde aşağıdaki etkinliklerinden en az birine katılmış olmalarına göre belirlenmiştir:

- * Yüz yüze kurs/seminerler,
- * Online kurs/seminerler,
- * Eğitim konferansları,
- * Nitelik kazandırmaya yönelik resmî programlar,
- * Farklı okullara yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- * İş yeri, kamu kurumu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- * Okul düzenlemeleri kapsamında, iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma,
- * Mesleki gelişim odaklı bir öğretmen ağına katılma,
- * Mesleki literatürü okuma,
- * Diğer mesleki gelişim etkinlikleri.

Buna göre, OECD ülke ve ekonomilerinde öğretmenlerin %94,5'inin, Türkiye'de ise %93,6'sının son 12 ayda en az bir SMG etkinliğine

katıldığı görülmüştür. Okul müdürleri için ise SMG etkinliklerine katılım oranı OECD ortalamasında %99,0, Türkiye'de ise %96,3 olarak bulunmuştur. Ancak bu noktada, SMG etkinliklerine katılımın Türkiye dâhil pek çok ülkede zorunlu olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin en çok katıldığı SMG etkinlikleri yüz yüze kurs/seminerler (öğretmen ortalaması: %86,0, okul müdürü ortalaması: %83,8) ve mesleki literatürü okuma (öğretmen ortalaması: %69,2, okul müdürü ortalaması: %71,6) olarak belirlenmiştir (Tablo 3.3). Öğretmenlerin katılım yüzdesinin en düşük olduğu SMG etkinlikleri iş yeri/kamu kurumu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem ziyaretleri (%19,0) ve okul düzenlemeleri kapsamında, iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma (%21,5) olurken; okul müdürlerinin katılımının en düşük olduğu etkinlik türü nitelik kazandırmaya yönelik resmî programlar (%15,7) olmuştur. OECD genelinde öğretmenlerin katılım yüzdesinin en yüksek olduğu SMG etkinliği Türkiye'ye benzer şekilde yüz yüze kurs/seminerler olurken, okul müdürlerinin en çok katıldığı etkinlik türü mesleki literatürü okuma olmuştur. OECD genelinde katılım yüzdesinin en düşük olduğu etkinlik türü hem öğretmenler hem de okul müdürleri için nitelik kazandırmaya yönelik resmî programlar olmuştur.



Türkiye'de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin en çok katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinliği yüz yüze kurs ve seminerlerdir.

TABLO 3.3

Çeşitli SMG Etkinliklerine Katılan Öğretmen ve Okul Müdürü Oranları (%)

	Öğretmen		Okul müdürü	
	Türkiye	OECD ortalaması	Türkiye	OECD ortalaması
Yüz yüze kurs/seminerler	86,0	75,6	83,8	77,4
Mesleki literatürü okuma	69,2	72,3	71,6	86,8
Eğitim konferansları	51,8	48,8	42,4	74,6
Online kurs/seminerler	46,3	35,7	50,0	35,9
Mesleki gelişim odaklı bir öğretmen/okul müdürü ağına katılma	43,1	39,9	54,1	61,0
Diğer mesleki gelişim etkinlikleri	37,2	33,3	57,4	43,4
Nitelik kazandırmaya yönelik resmî programlar	33,4	14,5	15,7	15,7
Farklı okullara yapılan gözlem ziyaretleri	25,6	25,9	-	-
Okul düzenlemeleri kapsamında, iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma	21,5	43,9	44,1	47,2
İş yeri, kamu kurumu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem ziyaretleri	19,0	17,4	-	-
Alan bilgisi, öğretim yöntemleri veya pedagoji konularıyla ilgili kurs/seminerler	-	-	46,9	72,0
Liderlik ile ilgili kurs/seminerler	-	-	46,3	72,7

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.7 ve Tablo I.5.10.

Öğretmenlere ayrıca katıldıkları SMG etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu bir etkisi olup olmadığı sorulmuştur. OECD ortalamasında öğretmenlerin %81,8'i SMG etkinliklerine katılımın öğretim uygulamalarına olumlu bir etkisi olduğunu belirtirken, Türkiye için bu oran %71,8 olarak bulunmuştur. Türkiye, SMG etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu etkisi olduğunu ifade eden öğretmenlerin yüzdesinin en düşük olduğu altıncı ülke olmuştur.

TALIS 2018'e katılan öğretmenlerden katıldıkları SMG etkinliklerinin içeriklerini belirleme amacıyla 14 madde arasından seçim yapmaları istenmiştir. Her bir madde için ayrıca öğretmenlerden bu alandaki SMG etkinliklerine ne kadar ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri istenmiştir. Buna

göre, Türkiye'deki öğretmenlerin katılımı SMG etkinliklerinin çoğunlukla öğretim programı bilgisi (%85,9) ve öğrenci değerlendirme uygulamaları (%65,7) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. OECD ortalamasında ise öğretmenlerin katıldığı SMG etkinliklerinin çoğunlukla öğretilen alanla ilgili bilgi ve anlayışa yönelik (%76,0) gerçekleştirildiği görülmüştür. OECD ortalamasına paralel şekilde, Türkiye'deki öğretmenlerin en az katıldığı SMG etkinlikleri çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim (%27,0) ve farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim (%23,0) olarak tespit edilmiştir. Bunun bir sonucu olarak da bu alanlar Türkiye'deki öğretmenlerin en çok SMG etkinliğine ihtiyaç duydukları alanlar olarak öne çıkmıştır. Türkiye'deki öğretmenlerin en çok farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla

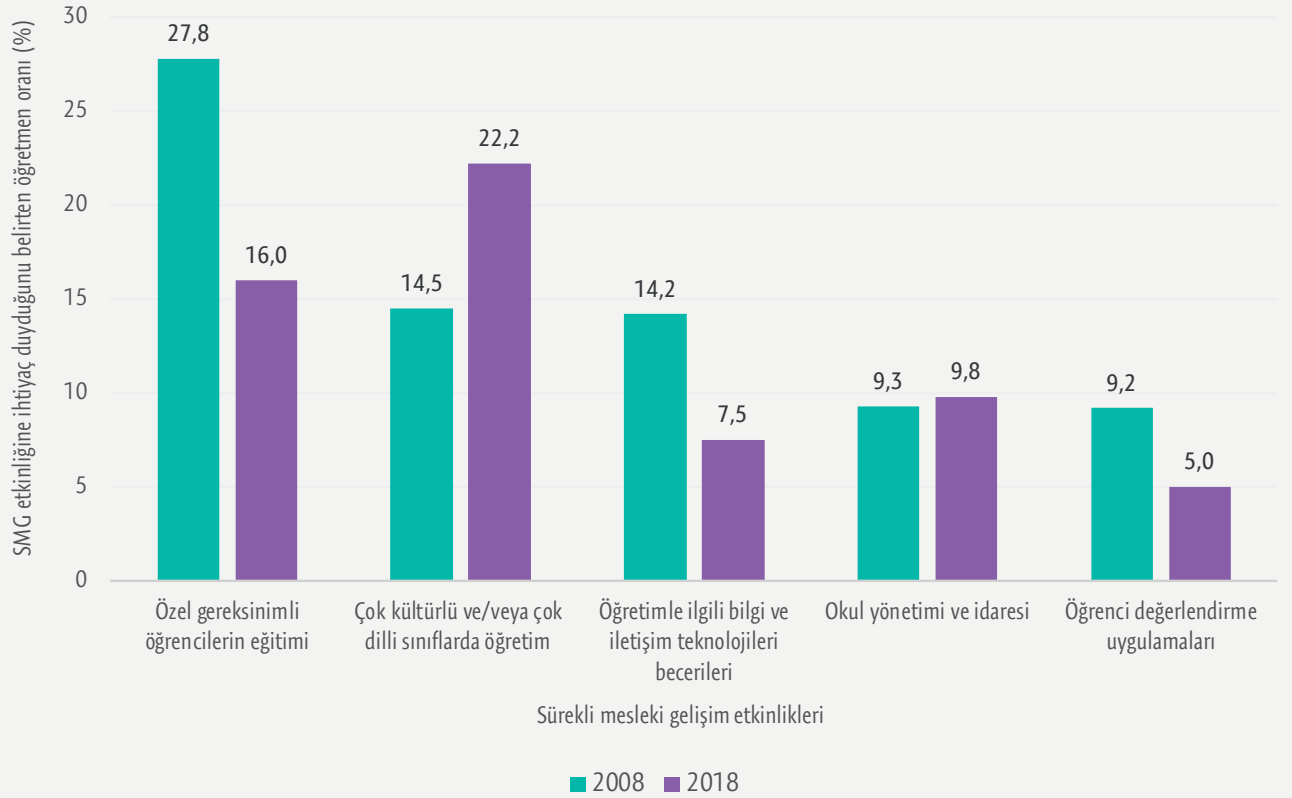
iletişim (%24,6), çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim (%22,2) ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi (%16,0) alanlarında SMG etkinliklerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. OECD ortalamasında ise öğretmenler en çok özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi (%22,2), öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri (%17,7) ve çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim (%15,0) alanlarında SMG etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

TALIS 2018'de yer verilen 14 SMG etkinliği alanından beşi ile ilgili TALIS 2008 kapsamında

da öğretmenlerden bu etkinlik alanlarına ne kadar ihtiyaç duyduklarına ilişkin veri toplanmıştır. Grafik 3.5'te sunulan verilere göre, Türkiye'deki öğretmenlerin çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim yapmayla ilgili SMG etkinliklerine ihtiyaç duyma oranları anlamlı bir artış göstermiş; 2008'de %14,5 olan oran, 2018'de %22,2 olmuştur. Öğrenci değerlendirme uygulamaları, öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanlarında SMG etkinliklerine duyulan ihtiyaç oranları ise son 10 yılda anlamlı bir düşüş göstermiştir.

GRAFİK 3.5

Türkiye'de TALIS 2008 ve 2018'de Çeşitli SMG Etkinliklerine İhtiyaç Duyduğunu Belirten Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.28.

TALIS 2018 kapsamında, öğretmenlerin SMG etkinliklerine katılımının sınıf içi uygulamalar ve öz yeterlik algısı gibi diğer değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizleri yapılmış ve Türkiye dâhil pek çok katılımcı ülkede anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Cinsiyet, mesleki deneyim gibi öğretmen özelliklerinin etkisi kontrol altına alındığında, öğretim uygulamalarına ilişkin SMG etkinliklerinden (öğretilen alanla ilgili pedagojik yeterlikler, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları ve öğretim programları arası öğretim yapma becerileri) en az birine katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda etkili öğretim yöntemlerini daha fazla kullandığı bulunmuştur. Benzer şekilde, öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi alanında SMG etkinliğine katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, Türkiye dâhil 41 katılımcı ülkede çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim ile farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim alanlarındaki SMG etkinliklerinden en az birine katılmış öğretmenlerin bu konudaki öz yeterlik algısı bu alanlarda hiçbir SMG etkinliğine katılmayan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Değerlendirme ve öneriler

TALIS 2018 raporunda yer alan *öğretme ve öğrenme, öğretimin değişen yüzü, uygun adayların mesleğe seçilmesi ve etkili bir hazırlık sürecine tabi tutulması* ile *sürekli mesleki gelişim* başlıkları altında Türkiye bağlamında dikkat çeken bulgulardan yola çıkılarak sunulan değerlendirme ve önerilere ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

Öğretme ve öğrenme

Türkiye’de öğretmenlerin OECD ortalamasına göre sınıfta düzen ve disiplini sağlamaya daha fazla çaba harcadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sessiz olma, dersi dinleme ve kurallara uyma konusunda öğrencileri sık sık

uyarmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Ancak bu veriler Türkiye’deki öğretmenlerle OECD ortalaması arasındaki farkın neden kaynaklandığı hakkında somut bir bilgi sağlamamaktadır. Bu durum Türkiye’deki öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin görece olarak OECD ortalamasından daha düşük olmasından kaynaklanabileceği gibi, okul ortamının ve ikliminin daha fazla disiplin sorunu oluşmasına neden olabilecek olumsuz özelliklere sahip olmasından da kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin çalışma zamanlarını kullanma şekilleri sınıf içinde ve okulda verilen öğretimin niteliği için oldukça önemlidir. Öğretimin niteliği ile bu tür göstergeler arasındaki ilişki nispeten karmaşık olsa da öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında çalışma zamanlarını nasıl kullandıklarını incelemek mümkündür. TALIS 2018 bulguları, Türkiye’deki öğretmenlerin sınıf içi zamanın yaklaşık %27’sini sınıf içi düzeni sağlama ve idari işlere ayırdığını göstermektedir. Bu oran, öğretmenin mesleki deneyimi, yaşı, okul türü ve öğrenci kompozisyonuna göre değişiklik gösterse de Türkiye’de sınıf düzenini sağlama ve idari işlere ayrılan sürenin oranı OECD ortalamasının üzerindedir. Söz konusu veriler aynı zamanda OECD ortalamasına kıyasla sınıf içi fiili öğretime ayrılan sürenin oransal olarak Türkiye’de daha az olduğu anlamına gelmektedir. Öyle ki TALIS 2008’den 2018’e Türkiye, bir ders saatinde fiili öğretime ayrılan ortalama sürenin oranının en fazla azaldığı ülkedir. Fiili öğretim süresindeki bu azalma büyük ölçüde sınıf düzenini sağlamak için harcanan sürenin ders başına ortalama %4,2 puan artması ile ilişkilidir. Sınıftaki öğretimi etkileyen istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltarak sınıf düzeninin sağlanması etkili öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin artırılması ile mümkün olabilir. Böylece hem öğretimin niteliği hem de sınıf içi öğretime ayrılan sürenin artması sağlanabilir.

İyi bir sınıf yönetimi öğrenme ve öğretme sürecinin verimi ile yakından ilişkilidir. TIMSS 2015 sonuçları Türkiye’de disiplin sorunlarının az olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansının, diğer okullardaki öğrencilerin performansından belirgin bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir (TEDMEM, 2018). İstenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle öğretimin sekteye uğramasının önüne geçebilmek için bölge, okul ve sınıf düzeyinde önleyici rehberlik hizmetleri odağında nedensel analizlerin yapıldığı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

TALIS 2018’in ortaya koyduğu dikkat çeken bulgulardan biri de sınıf içi öğretime ayrılan sürelerin oranının sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin fazla olduğu okullarda daha az olmasıdır. Bununla birlikte, Türkiye’de beş yıl veya daha az deneyime sahip öğretmenlerin %40,4’ü sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalıştığını belirtmiştir. Bu oran OECD ortalamasının neredeyse iki katıdır (%22,2). TALIS bulguları, öğretmenlerin deneyimi ve fiili öğretime ayrılan sürenin ilişkili olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular bir araya getirildiğinde, deneyimli öğretmenlerin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yapmasının fiili öğretim süresinin artışına ve nispeten öğretimin niteliğinin gelişmesine katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin atanması ve yer değiştirmesine ilişkin uygulamalar meslekte yeni olan öğretmenlerin görece olarak dezavantajlı okullarda çalışmasını ve mesleki kıdemleri arttıkça koşulları daha iyi olan okullara geçmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla koşulları görece olarak olumsuz ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okullarda daha çok meslekte yeni olan öğretmenler görev yapmaktadır.

Öğretimin değişen yüzü

Türkiye öğretmenlerin ve okul müdürlerinin en genç yaş ortalamasına sahip olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Öyle ki Türkiye’de her dört öğretmenden biri 30 yaş ve altında, her üç okul müdüründen biri ise 40 yaş ve altındadır. Türkiye’de öğretmen nüfusunun görece genç yaş ortalamasıyla paralel olarak deneyim azlığının beraberinde getirdiği bazı dezavantajlar da mevcuttur. Türkiye’de öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi süresi yaklaşık 11 yıl, OECD ortalamasında ise 17 yıldır. Benzer şekilde OECD ortalamasında okul müdürlerinin toplam öğretmenlik deneyimi süresi yaklaşık 20 yıl iken Türkiye’de ise 12 yıldır. Deneyimli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin sistemdeki varlığı ve birikimlerinden genç öğretmen ve okul müdürlerinin yetiştirilme sürecinde yararlanması noktasında Türkiye pek çok ülkeden farklı bir noktada kalmaktadır. Bununla birlikte, genç öğretmen ve okul müdürü nüfusunun sistemin etkin ve etkili aktörleri haline dönüşmesi sürecinde ihtiyaç duyacakları mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ilgili eğitimlerin sağlanmasında sistemin ciddi bir destek mekanizması sağlaması gerekmektedir.

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin profilleriyle ilgili dikkat çeken bir diğer bulgu meslekteki cinsiyet dağılımı dengesi ile ilgilidir. Türkiye’de öğretmenlerin %55,8’i kadınsa, okul müdürlerinin sadece %7,2’si kadındır. Bu oranlar, TALIS 2008’deki oranlar (kadın öğretmenler: %52,0 ve kadın okul müdürleri: %8,8) ile karşılaştırıldığında 2018’de Türkiye’de kadın öğretmen oranının arttığı, kadın okul müdürü oranının ise azaldığı görülmektedir. Türkiye’nin diğer ülkelere farklı bir tablo çizdiği kadın okul müdürü oranının bu kadar düşük olmasının sebeplerinin kadın öğretmenlerin tercihleriyle mi yoksa okul müdürü seçim süreçleriyle mi ilgili olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir.

TALIS 2018 kapsamında sınıflarında belirli oranların üzerinde özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler olan öğretmenlerin oranları belirlenmiştir. Türkiye’de öğrencilerinin %10’undan fazlasını özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin oluşturduğu öğretmen oranı %11,1’dir. OECD ortalamasında %27,4 olan bu oran; Şili, Belçika ve Birleşik Devletler gibi ülkelerde %50’nin üzerindedir. Bu oranlar ülkelerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik politikalarının ve tanılama süreçlerinin farklılaşmasının bir sonucu olması ile birlikte sistemin söz konusu öğrencileri kapsayıcılığına ilişkin de bir fikir vermektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan 257.770 öğrencinin 108.753’ü ortaokul öğrencisidir. Yaklaşık 5.400.000 öğrencinin örgün ortaokullara devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda ortaokullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenci oranı yaklaşık %2 olarak hesaplanmaktadır (MEB, 2018b). Türkiye’de son yıllarda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin örgün eğitimde yaşlılarıyla beraber eğitim almalarına olanak veren pek çok düzenleme gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, okul çağında olup okul dışında kalan, özel eğitime ihtiyacı olan çocuk sayısı hakkında veri bulunmamaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tümüne kapsayıcı ve nitelikli bir özel eğitim hizmeti sunmak için bu öğrencilerin okul dışında kalma nedenlerinin araştırılması ve bunlara çözüm üretilmesi gerekmektedir (TEDMEM, 2019a). Bunlara ek olarak sosyo-ekonomik arka planından bağımsız özel eğitime ihtiyaç duyan bütün öğrenciler için profesyonel tanıya erişim sağlanmalıdır.

Öğretmenlere eğitim sisteminde öncelikli harcama alanlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda Türkiye’deki öğretmenlerin öncelikli harcama alanı olarak gördüğü alanların başında okul binalarının ve olanaklarının iyileştirilmesi gelmektedir. Okul müdürlerine göre okulların

nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen faktörler arasında bu bulguyu destekleyecek çeşitli oranlar bulunmaktadır. Okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini fiziksel altyapı eksikliği ya da yetersizliğinin engellediğini düşünen okul müdürü oranı %26,1; öğretim için gerekli mekân eksikliği ya da yetersizliğinin engellediğini düşünen okul müdürü oranı %26,2; kütüphane materyallerinin eksikliği ya da yetersizliğinin engellediğini düşünen okul müdürü oranı ise %29,7 olarak belirlenmiştir. Türkiye’de son yıllarda okulların fiziki kapasitelerinin geliştirilmesi amacıyla pek çok adım atılmış olsa da *MEB 2018 Yılı Faaliyet Raporu*’na göre kütüphanesi olan okul oranı %40,0; çok amaçlı salon veya konferans salonu olan okul oranı %40,5; spor salonu olan okul oranı ise %8,9’dur (MEB, 2019a). Bu oranlar, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin cevaplarıyla birlikte ele alındığında okul binalarının ve olanaklarının iyileştirilmesi konusunda hâlâ ciddi bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde tasarım-beceri atölyeleri gibi okullarda yeni mekân ve imkân ihtiyacı doğuracak hedefler bulunmaktadır (MEB, 2018a). Eğitim sisteminde nitelik artırmayı amaçlayan faaliyetlerin yanında söz konusu ihtiyaçlara yönelik planlamaların da yapılması gerekliliğini korumaktadır.

Uygun adayların mesleğe seçilmesi ve etkili bir hazırlık sürecine tabi tutulması

Türkiye, meslekte yeni olan öğretmen oranında ve bu öğretmenlerin kırsal kesim ile ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışma oranında 48 ülke arasında en yüksek değerlere sahip ülke konumundadır. Meslekte yeterli deneyime sahip olmayan bu öğretmenlerin ilk atamalarının daha az zorlayıcı çalışma koşullarına sahip okullara yapılmasını sağlayacak bir atama ve yer değiştirme politikası oluşturulabilir. Böylelikle harcadıkları çabanın önemli bir kısmını kendi yeterliklerini geliştirmeye ayırabileceklerdir. Bu

durum aynı zamanda deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı okullarda çalışmaya teşvik edilmesini gerektirdiğinden, bu okullarda okuyan öğrencilerin daha nitelikli eğitime erişmesine de hizmet edecektir. Diğer yandan Türkiye’de öğretmen nüfusunun genç olduğu dikkate alındığında, öğretmen açığının kapatılmasını izleyen yıllarda öğretmenlerin kırsal kesimden ve dezavantajlı okullardan başka okullara geçişi de büyük ölçüde sonlanmış olacaktır. Bu durumda öğretmenlerin dezavantajlı okullardan görece olarak daha iyi koşullara sahip okullara geçişindeki hareketlilik azalacak ve dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin ortalama mesleki deneyim süresi de kendiliğinden yükselmeye başlayacaktır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okullara dağılımının düzenlenemeyeceği ve kırsal kesimde bulunan dezavantajlı okullara atanmasının kaçınılmaz olduğu eğitim sistemlerinde ise mesleğe uyum programı kapsamında verilecek etkinlikler çok daha önem kazanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%75,8) mesleğe ilk atandıkları okulda mesleğe uyum etkinliklerine katıldıklarını bildirmiştir. Bu oran OECD ülkeleri ortalamasından (%58,1) yüksek olmasına rağmen mentorluk programı aracılığı ile mesleki gelişimi desteklenen meslekte yeni öğretmenlerin oranı pek çok ülkeye kıyasla Türkiye’de daha düşüktür. Öyle ki Türkiye’de meslekte yeni öğretmenlerin sadece %15’i daha deneyimli bir öğretmen tarafından kendisine mentorluk yapıldığını ifade etmiştir. Türkiye’de mentorluk programının geliştirilebilmesi için mentorluk yapabilecek deneyimli öğretmenler belirlenerek bu öğretmenlerin mentorluk için harcadıkları zamanın ders yükü/iş yükü kapsamında değerlendirilmesi veya mentor öğretmenliğin kariyer ilerleme basamağı haline getirilmesi gibi teşvik mekanizmalarının oluşturulması gereklidir. Böylelikle meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenebilir, deneyimli öğretmenler için ise bu etkinliklerde yer almada bir motivasyon kaynağı oluşturulabilir.

Mesleki gelişim kapsamında alınan eğitimler meslekte yeni olan öğretmenler kadar meslekte yeni okul müdürleri veya aday okul müdürleri için de önemlidir. Okul müdürü olmadan önce eğitim liderliği ve okul idaresi ile ilgili en az bir kez eğitim aldığını belirten okul müdürü oranı OECD ortalamasına göre Türkiye’de daha düşüktür. Öyle ki bu oranlar yaklaşık olarak OECD genelinde her iki okul müdüründen birine, Türkiye’de ise her üç okul müdüründen birine denk gelmektedir. Bunun için Türkiye özelinde okul müdürlerinin hem hizmet öncesinde belirli eğitimleri alması ön koşul haline getirilebilir hem de hizmete başladıkları ilk yıllarda göreve uyumlarının ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için içeriği görev yapılan okulun şartlarına uygun şekilde yapılandırılmış eğitimler aracılığı ile gelişimleri desteklenebilir.

Sürekli mesleki gelişim

Eğitim öğretim ortamında, koşullarında, bireysel ve toplumsal beklentilerde yaşanan değişimlere ve ortaya çıkan yeni güçlüklerle koşut olarak, öğretmen ve okul müdürlerinin sürekli olarak kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi ve bu alanlarda nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması eğitimin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. TALIS 2018 verilerine göre, Türkiye’de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin en çok katıldığı SMG etkinliği yüz yüze kurs/seminerler olmuştur. Her yıl haziran ve eylül aylarında gerçekleştirilen mesleki çalışma programlarına katılımın öğretmen ve okul müdürleri için zorunlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durum oldukça normal gözükmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlere katıldığı etkinliklerin içerikleri sorulduğunda Türkiye’de öğretmenlerin katıldığı SMG etkinliklerinin çoğunlukla öğretim uygulamalarına ilişkin konulara (öğretim programı, ölçme-değerlendirme, alan bilgisi vb.) odaklandığı görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlere katıldıkları

SMG etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu bir etkisi olup olmadığı sorulduğunda Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık %30'u bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Yıl içinde öğretmen ve okul müdürlerine yönelik katılımın zorunlu olduğu mesleki çalışma programları düzenlenmesi katılım oranlarını artırması açısından olumlu bir tablo çizmesine karşın, bu etkinliklerin içeriklerinin gözden geçirilmesinde ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konulara göre yapılandırılmasında fayda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarını belirttikleri SMG etkinlikleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin en çok tercih ettiği alanlar farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim ve çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim olarak belirlenmiştir. Çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim ile ilgili SMG etkinliklerine ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenlerin oranı 2008 yılında %14,5 iken 2018 yılında %22,2 olmuştur. Son yıllarda özellikle Suriye'den kitlesel göçle ülkemize gelen yabancı öğrencilerin sayısındaki hızlı artış öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini geliştirme ihtiyacı duymasına neden olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre Eylül 2018 itibarıyla Türkiye'de ortaokul kademesinde geçici koruma altındaki 174.660 öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2019b). Her ne kadar MEB ve çeşitli kurumların işbirliğiyle geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitime entegrasyonunu kolaylaştırmak ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olmak adına pek çok proje kapsamında eğitimler düzenlenmiş ve yardımcı kaynaklar hazırlanmış olsa da TALIS verileri öğretmenlerimizin hâlâ bu anlamda desteğe ihtiyacı olduğuna işaret etmektedir. Çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi hem Türk öğrencilerin hem de göçmen öğrencilerin nitelikli eğitime erişme hakkının güvence altına alınabilmesi için bir ön koşuldur.

II. BİR BAKIŞTA EĞİTİM 2019

OECD tarafından her yıl yayımlanan *Bir Bakışta Eğitim* raporları serisi, eğitim sistemlerinin temel göstergeleri ve değişkenlerine ilişkin verilerin güncel durumunu *eğitim süreçlerinin çıktıları, eğitime erişim, eğitime ayrılan finansal kaynak* ile *öğrenme ortamları ve okullar* olmak üzere dört başlık altında sunmaktadır (OECD, 2019a). Bu bölümde, çeşitli göstergelerde öne çıkan veriler OECD ülkeleri ortalamasıyla karşılaştırmalı olarak Türkiye odağında incelenmiş ve Türkiye'nin genel görünümü değerlendirilmiştir.

Eğitim süreçlerinin çıktıları

Yetişkinlerin eğitim düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde, Türkiye'de OECD ortalamasına kıyasla 25-34 yaş aralığındaki ortaöğretim mezunu olmayan genç yetişkin oranının yüksekliği dikkat çekmektedir (Tablo 3.4). OECD genelinde 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin büyük çoğunluğu en az ortaöğretim düzeyinde eğitim görmüştür. Türkiye'de ise ortaöğretim mezunu olmayan genç yetişkin oranı %42,8 ile OECD ortalamasının oldukça üzerindedir. 25-34 yaş aralığındaki ortaöğretim mezunu olmayan genç yetişkin oranları cinsiyete göre incelendiğinde Türkiye'de kadın erkek arasındaki farkın son 10 yılda azalmakla birlikte devam ettiği görülmektedir. 2018 yılında, Türkiye'de 25-34 yaş aralığında ortaöğretim mezunu olmayan kadınların oranı %45,4 erkeklerin oranı %40,2'dir. OECD ortalamasında ise ortaöğretim mezunu olmayan erkeklerin oranı (%16,7) kadınlardan (%13,3) daha yüksektir.

TABLO 3.4**25-34 Yaş Aralığındaki Yetişkinlerin Eğitim Düzeylerinin Yıllara Göre Değişimi (%)**

		Türkiye		OECD	
		2008	2018	2008	2018
Ortaöğretim mezunu olmayan	Toplam	59,7	42,8	19,3	15,0
	Kadın	65,6	45,4	17,7	13,3
	Erkek	54,2	40,2	20,9	16,7
Ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan okullardan mezun	Toplam	24,8	23,9	45,8	41,1
	Kadın	20,2	20,7	42,8	36,4
	Erkek	29,2	27,1	48,7	45,5
Yükseköğretim mezunu	Toplam	15,5	33,3	35,5	44,3
	Kadın	14,3	33,9	40,0	50,7
	Erkek	16,6	32,7	31,0	38,3

Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933976365>

Türkiye’de, 25-34 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu yetişkin oranı son 10 yılda yaklaşık iki katına çıkarak %33,3’e ulaşmıştır. OECD ortalamasında ise bu oran %44,3’tür. Yükseköğretim mezunu yetişkin oranlarında Türkiye’de kadın erkek oranları benzer düzeyde seyretmektedir. 25-34 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu genç yetişkinlerin eğitim düzeylerinin ön lisans, lisans ve lisansüstü programlara göre dağılımı incelendiğinde Türkiye’de yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış yetişkin oranlarının OECD ortalamasının oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir (Tablo 3.5). Özellikle yüksek lisans kademesini tamamlamış genç yetişkinlerin oranı Türkiye’de %2,6 iken OECD ortalamasında %14,3’tür. Türkiye’deki ön lisans ve lisans mezunu genç yetişkinlerin oranları ise OECD ortalamasına benzer düzeydedir.

TABLO 3.5**25-34 Yaş Aralığındaki Yükseköğretim Mezunu Genç Yetişkinlerin Yükseköğretim Derecesine Göre Dağılımı (%)**

	Ön lisans	Lisans	Yüksek lisans	Doktora
Türkiye	9,2	21,2	2,6	0,2
OECD ortalaması	7,9	23,8	14,3	0,8

Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933980792>, Figure A1.3.

Eğitimin çıktıları kapsamında öne çıkan göstergelerden bir diğeri ne eğitimde ne istihdamda olan gençlerin oranıdır. Türkiye’de 18-24 yaş aralığındaki gençlerin durumu incelendiğinde ne eğitimde ne istihdamda olan gençlerin oranının %29,8 olduğu görülmektedir. Bu oran, OECD ülkeleri arasındaki en yüksek orandır. OECD ortalamasında 18-24 yaş aralığındaki gençlerin %14,3’ü ne eğitimde ne de istihdamdadır.

Türkiye’de 18-24 yaş aralığında ne istihdamda ne eğitimde olan kadın oranı %42,6’dır. Türkiye OECD ülkeleri arasında 18-24 yaş aralığında ne istihdamda ne eğitimde olan kadın oranının en yüksek olduğu ülkedir. Türkiye’de ne istihdamda ne eğitimde olan erkek oranı ise %17,7’dir. Buna göre, Türkiye yaklaşık %25 puan ile kadın erkek arasındaki farkın en yüksek olduğu ülkedir. OECD ortalamasında bu oran kadınlar için %15,7, erkekler için ise %12,9’dur.

25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin istihdam oranları hangi derecede eğitim düzeyine sahip olduklarına göre büyük ölçüde farklılaşmaktadır (Tablo 3.6). Türkiye’de ön lisans düzeyinde eğitim almış bireylerin istihdam oranı %65,9 ile OECD ortalamasında aynı kademe için en düşük orandır. Buna karşın, yüksek lisans veya doktora mezunu bireylerin istihdam oranları yaklaşık %84’tür. Bu oran OECD ortalamasının altındadır.

TABLO 3.6

25-34 Yaş Aralığındaki Genç Yetişkinlerin Eğitim Düzeyine Göre İstihdam Oranları

	Türkiye	OECD ortalaması
Ortaöğretim mezunu olmayan	54,0	60,3
Ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim kademesinde olmayan okullardan mezun	65,0	77,7
Ön lisans	65,9	84,5
Lisans	74,4	82,9
Yüksek lisans	83,8	87,0
Doktora	84,0	89,5

Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933976688> -
<https://doi.org/10.1787/888933976821>

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitim almış 25-34 yaş aralığındaki kadınların istihdam oranı 2008-2018 yılları arasında %70,2’den %61,7’ye erkeklerin oranı ise %85,7’den %84,0’e gerilemiştir. Yükseköğretim mezunu bireylerin istihdam oranında son 10 yılda yaklaşık %6 puanlık bir düşüş gerçekleşmiş, 2008’de %78,8 olan oran 2018’de %72,9’a gerilemiştir. Son 10 yılda ortaöğretim mezunu olmayan genç yetişkinlerin istihdam oranında %5 puanlık bir artış gerçekleşmiş, 2008’de %49,0 olan oran 2018’de %54,0’e yükselmiştir. Ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim kademesinde olmayan okullardan mezun bireylerin istihdam oranları ise yaklaşık %65 olarak sabit kalmıştır.

Eğitime erişim

Zorunlu eğitim çağı pek çok OECD ülkesinde altı yaş itibarıyla ilköğretim kademesiyle başlamakta, ortaöğretimin tamamlanmasıyla veya ortaöğretim yılları içinde yaklaşık 16 yaş civarında tamamlanmaktadır. Pek çok OECD ülkesinde çağ nüfusunun en az %90’ının eğitime katıldığı yaş aralığı¹ zorunlu eğitim yaş aralığının ötesine geçmektedir. OECD ortalamasında dört yaştan 17 yaşa kadar olan çağ nüfusunun en az %90’ı eğitime katılmaktadır. Türkiye için bu aralık 6-15 yaşa karşılık gelip, zorunlu eğitim yaş aralığının altında kalmaktadır. Okullaşma oranları yaş gruplarına göre incelendiğinde, Türkiye’de 15-19 yaşları arasındaki bireylerin okullaşma oranının (%72,5) OECD ortalamasının (%84,5) gerisinde kaldığı görülmektedir (Tablo 3.7). Buna rağmen, zorunlu eğitim çağının dışında kalan nüfus için (20-24, 25-29, 30-39 ve 40-64 yaş grupları) eğitime katılım oranları Türkiye’de OECD ortalamasından daha yüksektir.

¹ Çağ nüfusunun en az %90’ının eğitime katılması OECD tarafından tam katılım olarak nitelendirilmektedir.

TABLO 3.7**Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%)**

	6-14	15-19	20-24	25-29	30-39	40-64
Türkiye	99,0	72,5	51,0	30,2	13,1	2,5
OECD ortalaması	98,2	84,5	41,6	15,9	6,4	1,9

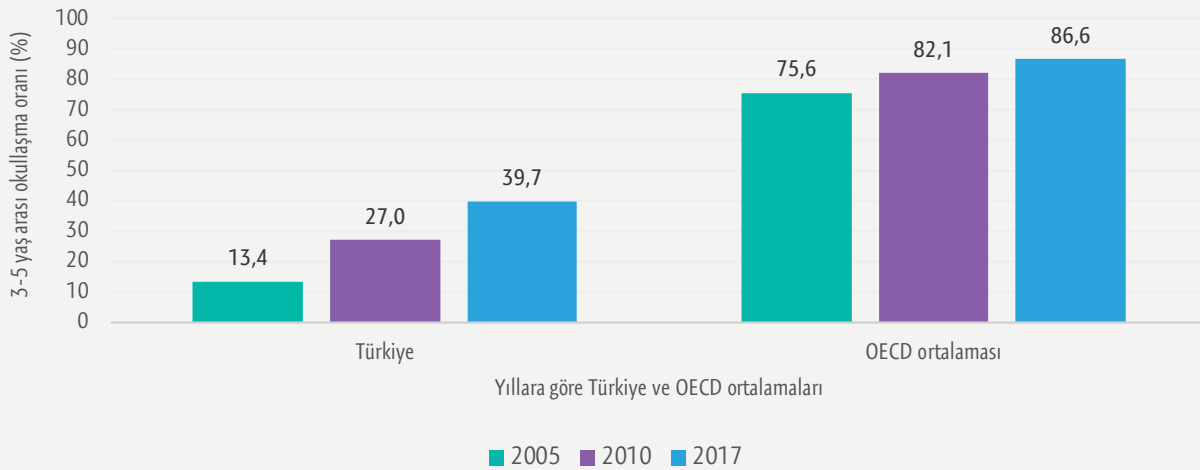
Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933977638>

OECD ortalamasına göre üç yaş altındaki her üç çocuktan biri erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanmaktadır. Ancak ülkeler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de üç yaş altındaki her 1000 çocuktan sadece üçü (%0,3) erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanırken, Danimarka, İzlanda, İsrail, Lüksemburg, Kore, Hollanda, Yeni Zelanda ve Norveç’te bu oran %50 ve üzerindedir. Türkiye’de 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranlarında gelişme kaydedilmiş ve 2005-2017 yılları arasında yaklaşık üç katına çıkmıştır (Grafik 3.6). Okul

öncesi eğitimde yaşanan bu ilerlemeye rağmen, okullaşma oranları OECD ortalamasının oldukça gerisindedir. Türkiye OECD ülkeleri arasında 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranı en düşük ülkedir. Ayrıca 3-5 yaş arasındaki çocukların eğitimine yönelik 2016 yılında çocuk başına yapılan yıllık harcama Türkiye’de 5.568 dolar² iken, OECD ortalamasında 8.605 dolardır.

² Bu ve devam eden bölümlerde kullanılan dolar ifadesi satın alma gücü paritesine göre dönüştürülmüş Amerikan Dolarını ifade etmektedir (USD, SAGP).

GRAFİK 3.6**Yıllara göre 3-5 Yaş Arası Okullaşma Oranı (%)**

Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933977866>

OECD tarafından hesaplanan mezuniyet oranları ülkelerin mevcut mezuniyet modellerine dayanarak ortaöğretimi tamamlayacak yaş grubunun tahmini yüzdesini göstermektedir. Bu tahminlere göre, Türkiye’de yıllar içinde ortaöğretimden mezun olması beklenen bireylerin oranı giderek artmıştır. 2010’da %54,2 olan bu oran, 2017’de %75,5’e ulaşmıştır. Bu artış, söz konusu yıllar arasında OECD ülkeleri içindeki en yüksek artıştır. Buna rağmen, 2017’de OECD ortalamasında %86,4 olarak tahmin edilen oranın gerisindedir.

Türkiye’de 2017 yılında ortaöğretimden mezun olması beklenen bireylerin yarısı (%50,5) mesleki ortaöğretimdendir. Bu oran OECD ortalamasında %40,1’dir. Mesleki ortaöğretimden mezun olma yaşı Türkiye’de ortalama 17,9 iken, OECD ortalamasında 22,3’tür. Türkiye’de yaş ortalamasının daha düşük olması eğitim sistemi içinde “ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan okulların” bulunmamasıdır. Pek çok OECD ülkesinde mesleki eğitim, ortaöğretim eğitiminin ardından ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan okullarda verilmektedir.

Yükseköğretime ilk kez girmesi beklenen bireylerin oranı, hayatının bir noktasında yükseköğretim programlarından birine girmesi beklenen nüfus oranını ifade etmektedir. Bu oranlar, belirli bir yaş grubunda belirli bir yükseköğretim kademesine ilk kez giren öğrenci sayısı ve o yaş grubunun tüm nüfus verilerinin kullanılmasıyla hesaplanan bir olasılığı ifade etmektedir. 2017 yılı hesaplamalarına göre Türkiye’de ilk defa yükseköğretime girmesi beklenenlerin oranı ön lisans düzeyinde %49,5; lisans düzeyinde %50,6; yüksek lisans düzeyinde %10,9; doktora düzeyinde ise %1,0’dır (Tablo 3.8). Bu oranlar OECD ortalamasına kıyaslandığında ön lisans düzeyinde öğrenim görmesi beklenen birey oranının oldukça yüksek, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmesi beklenen birey oranının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir.

TABLO 3.8

Yükseköğretim Programlarına İlk Kez Girmesi Beklenen Bireylerin Oranı (%)

	Ön lisans	Lisans	Yüksek lisans	Doktora
Türkiye	49,5	50,6	10,9	1,0
OECD ortalaması	16,8	57,9	23,8	2,3

Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933978094>

Eğitime ayrılan finansal kaynak

Ülkeler için öğrenci başına yapılan harcamalar, her bir öğrenci için yapılan yatırım niteliğindedir. Uluslararası düzeyde eğitime ayrılan kaynaklar için ideal bir düzey belirlenemese de ilgili karşılaştırmalar ülkeler için referans teşkil edebilir. OECD genelinde ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademeler için öğrenci başına yapılan ortalama harcama 9.357 dolar iken, Türkiye’de yapılan harcama 4.505 dolardır. Yükseköğretimde yapılan harcamalara bakıldığında ise bu farkın görece daha az olduğu görülmektedir. Tüm yükseköğretim kademelerinde, Ar-Ge dâhil olmak üzere, öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalaması için 15.556 dolar, Türkiye için 10.519 dolardır. OECD ortalamasında yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcama diğer kademelerde yapılan harcamanın yaklaşık 1,7 katı, Türkiye’de ise yaklaşık 2,3 katıdır.

OECD genelinde ilköğretimden yükseköğretime tüm kademeler için eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcama kişi başına düşen GSYH’nin %25,9’una, Türkiye’de ise %21,2’sine karşılık gelmektedir. OECD ortalamasında ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademeleri için %23,1 olan bu değer, tüm yükseköğretim için %37,6’dır. Türkiye’de ilköğretim,

ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademeleri için yapılan harcamalar, kişi başına düşen GSYH'nin %17,0'sine karşılık gelmektedir ve OECD ortalamasının altındadır. Yükseköğretimde ise OECD ortalamasını aşarak %39,7 oranına ulaşılmıştır; ancak bu Türkiye'nin OECD ortalamasından daha fazla harcama yaptığı anlamına gelmemektedir.

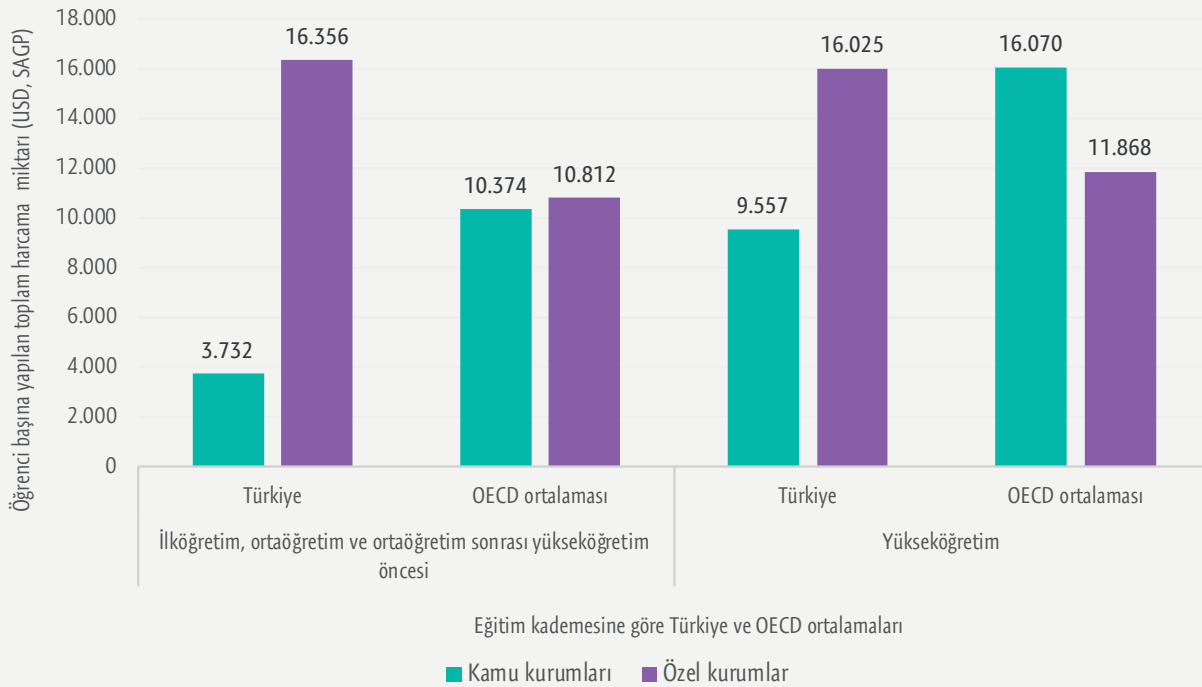
Kurum türüne göre öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarları ise, özel-kamu farkını ortaya koymada olduğu kadar özel öğretim politikaları bakımından da çarpıcı veriler sunmaktadır (Grafik 3.7). OECD ortalamasında kamu kurumları ve özel kurumlar tarafından öğrenci başına yapılan harcama miktarları oldukça yakındır. Türkiye'de ise ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademeleri için

kamu kurumları tarafından öğrenci başına yapılan harcama 3.732 dolar iken bu miktar özel öğretim kurumları için 16.356 dolara ulaşmaktadır. Türkiye'de özel kurumların öğrenci başına yaptığı harcama kamudakinin yaklaşık 4,4 katı olup bu fark OECD genelindeki en yüksek orandır.

Yükseköğretim kademesindeki veriler ise Türkiye'de kamu kurumlarında yapılan harcamalar açısından önemli bulgular sunmaktadır. OECD genelinde tüm yükseköğretim kademeleri için kamu kurumlarında öğrenci başına yapılan harcama miktarı 16.070 dolar iken, bu miktar özel kurumlarda 11.868 dolara düşmektedir. Türkiye'de ise öğrenci başına kamu kurumlarında 9.557 dolar, özel kurumlarda 16.025 dolar harcama yapılmaktadır.

GRAFİK 3.7

Kurum Türüne Göre Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama Miktarı (USD, SAGP)



Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933981058>, Tablo C1.5.

Eğitim kurumlarına yapılan harcamaların büyük bir kısmı, kamu kaynaklarından aktarılsa da kamu, özel ve uluslararası kaynakların eğitim kurumlarına yapılan harcamalar içindeki payları farklılık göstermektedir. Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademelerdeki harcamaların %75,0’i kamu kaynaklarından, %14,6’sı hanehalkı harcamalarından olmak üzere toplam %24,9’u özel kaynaklardan, %0,1’i ise uluslararası kaynaklardan aktarılmaktadır. Yükseköğretimde ise harcamaların %73,8’inin kamu kaynaklarından, %9,9’u hanehalkı olmak üzere %25,4’ünün özel kaynaklardan, %0,8’i ise uluslararası kaynaklardan aktarıldığı görülmektedir.

Türkiye’nin verileri OECD ortalamasıyla karşılaştırıldığında, OECD genelinde yükseköğretim öncesi kademelerde özel kaynakların payının daha az, yükseköğretimde ise daha fazla olduğu görülmektedir. OECD ortalamasına göre ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademelerdeki harcamaların %90,0’i kamu kaynaklarından, %8,0’inin hanehalkı harcamalarından olmak üzere toplam %10,0’u özel kaynaklardan, %0,3’ü ise uluslararası kaynaklardan aktarılmaktadır. Yükseköğretimde ise harcamaların %66,1’inin kamu kaynaklarından, %23,4’ü hanehalkı olmak üzere %31,8’inin özel kaynaklardan, %2,4’ünün ise uluslararası kaynaklardan aktarıldığı görülmektedir.

Öğrenme ortamı ve okullar

Zorunlu öğretim süresi, tüm devlet okullarında bütün öğrencilerin katılımının yasal düzenlemelerle zorunlu kılındığı öğretim sürelerini kapsamaktadır. OECD ortalamasında zorunlu öğretim süreleri ilkokul için altı yılda toplam 4.568 saat, ortaokul için üç yılda toplam 3.022 saattir. Türkiye’de ise

zorunlu öğretim süreleri ilkokul için dört yılda toplam 2.880 saat, ortaokul için dört yılda toplam 3.371 saattir. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul için toplam zorunlu öğretim süresi sekiz yılda 6.251 saat iken OECD ortalamasında dokuz yılda 7.590 saattir. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul kademelerine ayrılan toplam yıl ve yıllık zorunlu öğretim süreleri OECD ortalamasından düşüktür.

Eğitim harcamaları içinde en büyük paya sahip öğretmen ve okul müdürü maaşları mesleği seçme ve sürdürme konularında büyük bir etkiye sahiptir. Türkiye’de ve pek çok OECD ülkesinde öğretmenlik mesleğine girmek için gerekli olan asgari yeterlikler ve öğretmenlerin çoğunun sahip olduğu en yaygın yeterlikler arasında bir fark bulunmadığı için öğretmen maaşları sahip olunan yeterliklere göre değişmemektedir. Kimi ülkelerde öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklere göre maaş farkı ortaya çıktığı için OECD ortalaması değişmektedir. En yaygın yeterliklere sahip öğretmenler için hesaplanan veriler incelendiğinde, OECD ortalamasında mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin yıllık maaşının görev yaptığı kademe göre 31.276 (okul öncesi) ile 35.859 dolar (ortaöğretim, genel programlar) arasında değiştiği, öğretmenler en üst kıdeme ulaştığında ise yıllık maaşının okul öncesi kademesinde 51.484 dolara, ortaöğretim kademesinde 60.677 dolara ulaştığı görülmektedir. Türkiye’de ise farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin maaşları arasında bir fark bulunmamaktadır; mesleğe yeni başlayan bir öğretmen 25.955 dolar alırken en üst kıdemdeki öğretmen maaşı 32.953 dolardır (Tablo 3.9). OECD ortalamasında mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin maaşı ile en üst kıdemde alabileceği maaş arasında %65-70 arasında fark varken, Türkiye’de mesleğe başlayan bir öğretmen en üst kıdeme ulaştığında başlangıç maaşından yalnızca %27 oranında fazla maaş almaktadır.

TABLO 3.9**Ortaokul Kademesinde Deneyime Göre Yıllık Öğretmen Maaşları (USD, SAGP)**

	Türkiye	OECD ortalaması
Başlangıç maaşı	25.955	34.230
10 yıllık deneyim	26.956	44.784
15 yıllık deneyim	28.545	47.675
En üst kıdem	32.953	57.990

Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933979861>

Okul müdürü maaşları incelendiğinde ise asgari yeterliklere sahip bir okul müdürünün OECD ortalamasında minimum 38.570 dolar (okul öncesi) maksimum 87.420 dolar (ortaöğretim, genel programlar) maaş aldığı görülmektedir. Türkiye için ise okul müdürü maaşı minimum 26.489 (tüm kademeler) ve maksimum 33.157 dolardır (ortaöğretim, genel programlar).

Öğretmen ve okul müdürlerinin ortalama brüt maaşları, diğer yükseköğretim mezunu çalışanların ortalama brüt maaşı ile karşılaştırıldığında, Türkiye’de diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara kıyasla öğretmen maaşı %15, okul müdürü maaşı ise %3 daha düşüktür. OECD ortalamasında ise görev yaptığı eğitim kademesine göre öğretmenler %22 (okul öncesi) ile %7 (ortaöğretim, genel programlar) oranında daha düşük maaş almaktadır. Diğer yandan, OECD ortalamasında okul müdürleri diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara kıyasla %25 (ilkokul) ile %43 (ortaöğretim, genel programlar) oranında daha fazla maaş almaktadır.

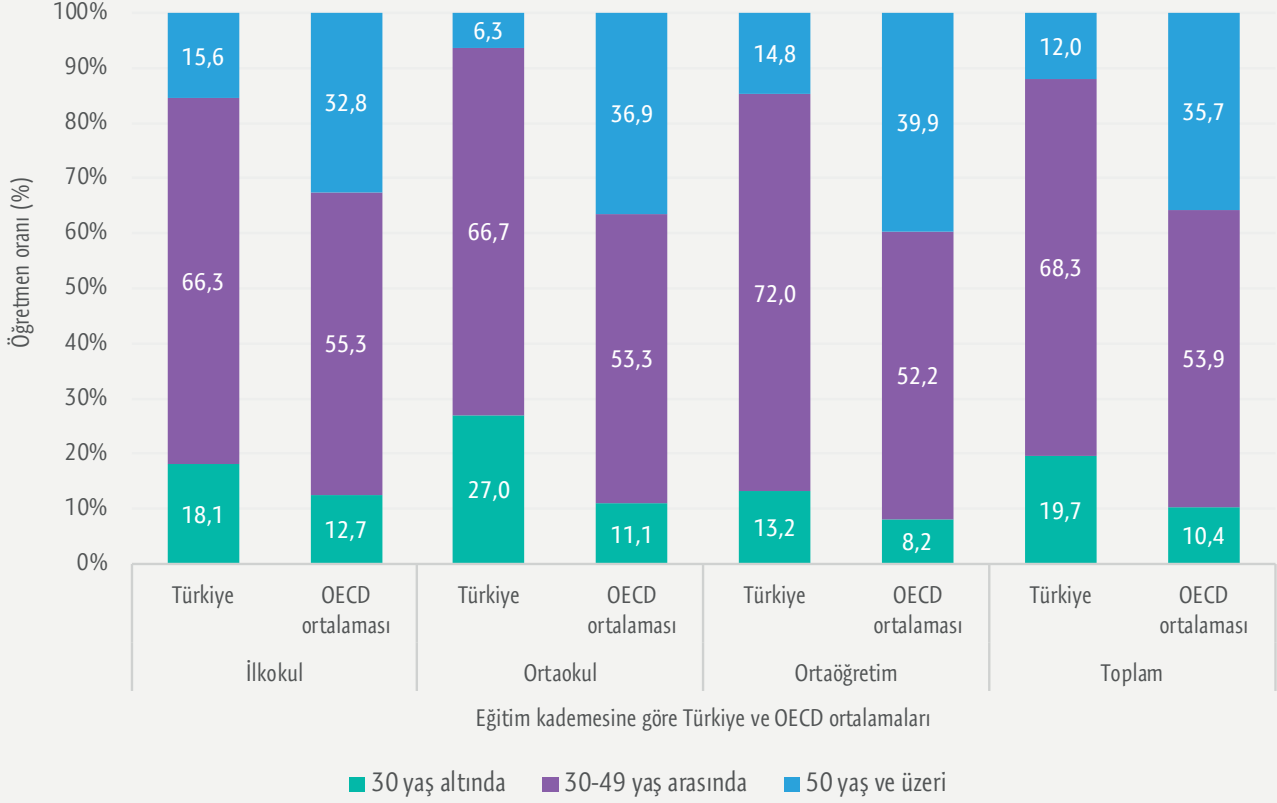
Öğretmenlerin yaş gruplarının dağılımı gelecek yıllarda ortaya çıkacak öğretmen ihtiyacını belirlemek adına önemli bir göstergedir. Emeklilik yaşına yakın öğretmen oranının fazla olması gelecek yıllarda öğretmen ihtiyacının artacağına işaret edebilir. OECD ortalamasına kıyasla Türkiye’de 30 yaş altındaki öğretmen oranı oldukça yüksek, 50 yaş üzerindeki öğretmen oranı ise oldukça düşüktür (Grafik 3.8). Türkiye ilköğretim ve ortaöğretimde toplam 30 yaş altındaki öğretmen oranının en yüksek olduğu üçüncü ülkedir.



Türkiye’de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ortalama brüt maaşları diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara kıyasla %3 ila %15 daha azdır.

GRAFİK 3.8

Farklı Kademelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Dağılımı (%)



Kaynak: OECD, 2019a.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888933980241>

Türkiye’de ve OECD ortalamasında tüm kademelerde öğretmenlerin çoğu 30-49 yaş aralığındadır ve ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmaktadır. Özellikle okul öncesi kademesinde kadın öğretmen oranı oldukça yüksektir; Türkiye’de ve OECD ortalamasında bu kademedeki öğretmenlerin %90’ından fazlası kadındır. Bununla

birlikte, Türkiye’de ve OECD ortalamasında eğitim kademesi yükseldikçe kadın öğretmen oranı azalmaktadır. Türkiye’de kadın öğretmen oranı ilköğretim kademesinde %61,1; ortaokul kademesinde %56,6; ortaöğretim kademesinde %49,3; yükseköğretim kademesinde %44,0’tür.

Değerlendirme ve öneriler

Bir Bakışta Eğitim 2019 raporunda yer alan *eğitim süreçlerinin çıktıları, eğitime erişim, eğitime ayrılan finansal kaynak ile öğrenme ortamları ve okullar başlıkları* altında Türkiye için öne çıkan verilerden hareketle sunulan değerlendirme ve önerilere ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

Eğitim süreçlerinin çıktıları

Eğitim düzeylerine ilişkin verilere göre, Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki ortaöğretim mezunu olmayan genç yetişkinlerin oranı OECD ortalamasının yaklaşık üç katına karşılık gelmektedir. Ortaöğretim düzeyine dahi erişememiş genç yetişkin nüfusun bu denli yüksekliği temel beceriler konusunda risklere işaret etmektedir. Son 10 yılda ortaöğretim mezunu olmayan kadın ve erkek oranları arasındaki fark azalsa da bu fark kadınlar aleyhine devam etmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu genç yetişkin oranı son 10 yılda yükselerek %32,7’ye ulaşmıştır. Ancak bu oran dahi OECD ortalamasının 10 yıl önceki yaklaşık oranına karşılık gelmektedir. Türkiye’de yükseköğretim mezunu genç yetişkinlerin çoğu ön lisans ve lisans düzeyinde yoğunlaşmış, lisansüstü mezunlarının oranı oldukça düşük kalmıştır. Öyle ki, OECD ortalamasında yüksek lisans eğitim düzeyine sahip yetişkin oranı Türkiye’nin yaklaşık 5,5 katıdır. Yükseköğretim mezunu yetişkin oranlarında Türkiye ile OECD ortalaması arasındaki fark büyük oranda Türkiye’de lisansüstü eğitim düzeyine sahip yetişkin oranının düşüklüğünden kaynaklanmaktadır.

Eğitim düzeyinin istihdam edilebilirliğe etkisi noktasında bu oranlar daha da önem kazanmaktadır. Bu anlamda ne eğitimde ne istihdamda yer alan genç yetişkin oranlarının kadınlar ve erkekler için OECD ülkeleri içindeki en yüksek oranlar arasında yer alması, üretime katkı sağlayan nitelikli nüfus oranı, sosyo-ekonomik yansımaları ve sürdürülebilir gelişim açısından risk oluşturmaktadır. Türkiye’de bu oranda kadın ve erkek arasında kadın aleyhine %20 puanın üzerinde fark olması kadın nüfusu açısından risklerin daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Türkiye’nin eğitim ve istihdam dışı genç yetişkin oranlarının yüksekliği ağırlıklı olarak eğitimden erken yaşta ayrılmış ve iş aramayan kadın oranının yüksekliği ile açıklanabilir. Öte yandan, Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitim almış bireylerin istihdam oranında da son 10 yılda kadın istihdam oranındaki düşüşe bağlı olarak %6 puanlık bir azalma gerçekleşmiştir. Bu verilerden hareketle, Türkiye’de istihdam alanlarının kadınlar için eğitim düzeyinden bağımsız olarak sınırlılığı görülürken, bu eşitsizliğin giderilmesi yönünde politikaların öncelenmesi fırsat eşitliği açısından önemlidir. Eğitim düzeyi düşük genç nüfusun becerilerinin ve niteliğinin artırılması için yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Eğitime erişim

OECD ortalamasında zorunlu eğitim altı yaş itibarıyla ilkokul kademesi ile başlamakta, ortaöğretimin çeşitli kademeleri dâhil edilerek ortalama 16 yaş itibarıyla sona ermektedir. Pek çok OECD ülkesinde nüfusun en az %90’ının eğitime

katıldığı yaş aralığı zorunlu eğitim çağının ötesine geçmektedir. Türkiye’de ise tersi bir durum söz konusudur. Zorunlu eğitim 12 yıl olmasına rağmen, çağ nüfusunun en az %90’ının eğitime katıldığı süre 10 yıldır. Bu da Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki pek çok çocuğun veya gencin okula erişim konusunda hâlâ sorun yaşadığını göstermektedir. Yaş gruplarına göre yapılan incelemeler bu sorunun önemli bir bölümünün ortaöğretime denk gelen 15-19 yaş aralığında olduğunu göstermektedir. Bu yaş aralığındaki okullaşma oranı (%72,5) ile Türkiye, Meksika ve İsrail’den sonra en düşük okullaşma oranına sahip OECD ülkesidir. Benzer şekilde ortaöğretimden mezun olması beklenen bireylerin oranı (%75,5) da OECD ortalamasının (%86,4) gerisinde kalmıştır. Türkiye verileri zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretime adil ve eşit şartlar altında erişmesini ve tamamlamasını sağlamak için yatırımların artırılması, teşvik mekanizmalarının geliştirilmesi ve dezavantajlı öğrencilere yönelik özel tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir.

Yükseköğretimde ilk kez eğitim alması beklenen birey oranında da Türkiye zamanla ilerleme kaydetmiştir. Buna rağmen, lisans, yüksek lisans ve doktora kademelerindeki oranlar OECD ortalamalarının gerisinde kalmıştır. Özellikle lisansüstü kademelerdeki oranlar OECD ortalamasında Türkiye’nin yaklaşık iki katıdır. Ülke olarak yükseköğretim derecesi almış birey oranını artırmak, nitelikli işgücü oluşturmak ve rekabet edebilirliği geliştirmek adına oldukça önemlidir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora mezunu

bireylerin ön lisans ve lisans mezunu bireylere kıyasla istihdam edilebilirliği daha fazladır. Ancak üniversitelerin ve öğretim üyelerinin niteliklerinden bağımsız olarak lisansüstü eğitim kontenjanlarının artırılması zamanla mezun sayılarının artmasını sağlasa da nitelikli işgücü ve rekabet edebilirliği artırmaz. Bunun için üniversitelerin araştırma fonları artırılmalı, öğretim üyelerinin nitelikleri ve lisansüstü program açma şartları gözden geçirilmeli, lisansüstü eğitim almak isteyen bireyler için teşvik mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Okul öncesi eğitim pek çok ülkede 3-5 yaş arası ile sınırlı kalmayıp üç yaş öncesini de dâhil edecek şekilde genişletilmektedir. OECD ortalamasında üç yaş altındaki her üç çocuktan biri erken çocukluk ve bakım hizmetlerinden faydalanırken, pek çok OECD ülkesinde bu oran her iki çocuktan birine yükselmektedir. Türkiye’de ise bu oran her 1000 çocuktan yalnızca üçüne denk gelmektedir. 3-5 yaş okullaşma oranlarında yaşanan tüm ilerlemelere rağmen Türkiye (%39,7) OECD ülkelerinin en gerisinde bulunmaktadır. Ayrıca 3-5 yaş aralığındaki çocukların eğitime yönelik 2015 yılında 3.591 dolar olan çocuk başına yapılan yıllık harcama miktarı 2016 yılında 5.568 dolara yükselmiş olsa da OECD ortalamasının (8.605 dolar) gerisindedir. Tüm bu veriler, Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için ciddi adımlar atılması gerektiğini göstermektedir. Yaygınlaştırma çalışmalarında eğitime erişimin yanında nitelikli okul öncesi eğitime erişimin sağlanması ve bunun çocukların bütüncül gelişimindeki rolü esas alınmalıdır.

Eğitime ayrılan finansal kaynak

Eğitime ayrılan finansal kaynakların çeşitliliği ve büyüklüğü her zaman niteliği garanti altına almamaktadır. Ancak her ülke için bir denge noktası olduğundan bahsedilebilir. Finansman kaynaklarına ilişkin veriler uluslararası karşılaştırmalar yapmak ve ülkeye özgü bir değerlendirme yapmak bakımından önemli görülmektedir. Öğrenci başına yapılan eğitim kurumları harcamasında Türkiye ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademeler için harcadığı 4.505 dolar ile en alt düzey harcama yapan ülkeler arasındadır. Ancak Türkiye'nin eğitim harcamaları kendi içinde değerlendirildiğinde farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Örneğin; Bakanlıkların 2018 yılı bütçeleri karşılaştırıldığında Maliye Bakanlığında sonra merkezi yönetim bütçesindeki ikinci en büyük paya sahip olan bakanlık, Millî Eğitim Bakanlığıdır (TEDMEM, 2019a). Ancak MEB bütçesinin %79'unu personel giderleri ile Sosyal Güvenlik Kurumu devlet pirimi giderleri oluşturmaktadır. Bu noktada eğitim harcamalarının ne kadarının doğrudan nitelik artırıcı girdiye dönüştüğü, izlenmesi gereken önemli göstergelerden biridir.

Eğitim harcamaları, öğretmen sayısı ve maaşlarının yanı sıra, öğretim materyalleri, öğretim programının niteliği, öğretim süresi, öğrenci sayısı gibi daha pek çok faktörden etkilenmektedir. Zira harcamaların büyük bölümünü yükseköğretim kademesi altında öğretim hizmetleri oluşturmakta, yükseköğretimde ise yan hizmetler ile Ar-Ge harcamaları oluşturmaktadır. Bu bağlamda, tüm sabit giderler ve yan hizmetler dışarıda bırakıldığında kaliteyi artırmaya yönelik olarak yapılacak harcamalar, kaynak verimliliği ve etkililiği için esas teşkil etmektedir. Türkiye'de kademelere göre eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına düşen GSYH içindeki oranı yükseköğretim altı kademeler için

OECD ortalamasına yakın, yükseköğretimde ise OECD ortalamasının üzerinde olmasına rağmen, harcamaların beklenen sonuçları yaratmada veya planlanan uygulamaların hayata geçirilmesinde yetersiz kaldığı görülmektedir (TEDMEM, 2019a).

Kamu harcamaları ve özel harcamaların toplam eğitim harcamaları içindeki payı, eğitim finansmanının temel kaynağı konumunda olan kamunun rolü bakımından önemlidir. Türkiye'de parasız ve nitelikli eğitimin ana sağlayıcısı olan kamunun, OECD ortalamasına kıyasla yükseköğretim altı kademelerde eğitim harcamaları içindeki payı daha azdır. Bu noktada hem özel öğretimin tercih edilme nedenlerinin, hem de özel öğretim politikaları ve teşvikleriyle sektördeki büyümenin incelenmesi, konuya ilişkin daha kapsamlı analizler yapmaya izin verecektir.

Öğrenme ortamı ve okullar

Türkiye'de bir yandan öğretmenlerin maaş karşılığı öğretime ayırması gereken süreler diğer yandan da öğretmen maaşları OECD ortalamasına kıyasla oldukça düşüktür. Ancak, bu veriler yorumlanırken öğretim sürelerinin maaş karşılığı girilmesi gereken ders saatlerine göre hesaplandığı ve maaşların da ek ödemeleri yansıtmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunun ek derslerle ve hafta sonu kurslarıyla birlikte haftalık girdiği ders saatinin çok daha fazla olduğu, ek derslerin de toplam net geliri etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle, sadece bu verilere dayanarak öğretmenlerin çalışma süreleri ve toplam net gelirleri hakkında kesin bir yargıda bulunmak mümkün olmayacaktır. Öte yandan, OECD verilerine göre Türkiye'de öğretmenlerin brüt maaşı diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara kıyasla %15 daha düşüktür. Öğretmen maaşlarının diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara göre daha düşük olması ve maaşların sahip olunan diğer niteliklere göre farklılaşmaması, öğretmenlerin

motivasyonunu ve çalışma performansını olumsuz etkileyebilir ve öğretmenlik mesleğinin daha başarılı adaylar tarafından tercih edilme olasılığını azaltabilir. Bu nedenle, Türkiye'deki öğretmenlerin maaşlarının ve çalışma koşullarının ülkedeki diğer yükseköğretim mezunu çalışanlara kıyaslanarak yorumlanması ve iyileştirme çalışmalarının buna göre planlanması gerekmektedir.

OECD ülkeleri içinde Türkiye eğitim öğretim yılı içinde yalnızca bir kez ara veren tek ülkedir. Ancak 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan *Yeni Eğitim Öğretim Çalışma Takvimi* ile birlikte artık Türkiye'de de pek çok ülkeye benzer şekilde dönem içinde birer haftalık ara verilecektir. Bu uygulamayla birlikte, öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere bir ara değerlendirme yapma ve eksiklikleri giderme fırsatı sunulurken verimlilik artışı hedeflendiği ifade edilmiştir. Açıklandığı haliyle uygulamaya geçirildiği takdirde, bu ara tatiller öğrencilere dinlenme, öğrenme eksikliklerini telafi etme ve kişisel ve sosyal gelişim etkinliklerine katılma şansı sunarak motivasyonu ve verimliliği artırabilir. Ancak bu ara tatillerin amacına ulaşabilmesi, öğrenciler ve öğretmenler açısından verimli geçebilmesi ciddi bir planlama ve çalışma gerektirmektedir.

Türkiye'de 30 yaş altındaki öğretmen oranları diğer ülkelere ve OECD ortalamasına kıyasla oldukça yüksektir. Türkiye'de ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan her beş öğretmeninden biri 30 yaş altındadır. Genç öğretmenlerin gelişime ve yeniliğe görece olarak daha açık olması, motivasyonlarının yüksek olması, bilgilerinin güncel olması gibi faktörler iyi değerlendirildiği takdirde genç öğretmenlerin potansiyelinden eğitim öğretim niteliğini artıracak şekilde faydalanılabilir. Öte yandan, etkili mesleki gelişim etkinlikleri, mentorluk programı gibi uygulamalar hayata geçirilmediği takdirde genç öğretmen nüfusunun deneyim azlığı bir dezavantaja da dönüşebilir.

III. PISA 2018

OECD tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen PISA araştırması örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencileri fen, matematik ve okuma alanlarında değerlendirmekte ve bu alanlardaki performans ile ilişkili olduğu düşünülen pek çok değişken hakkında bilgi sunmaktadır. Her değerlendirme döngüsünde bu üç alandan biri araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. PISA 2018'in odağında okuma becerileri yer almaktadır. PISA 2018 37'si OECD üyesi olmak üzere 79 ülke ve ekonomiden yaklaşık 32 milyon öğrenciyi temsil etmek üzere seçilen yaklaşık 600 bin öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Türkiye'den 186 okuldan 6.890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019c).

PISA araştırmasının sonuçları hem ülkelere yıllar içindeki değişim ve gelişimlerini takip etme fırsatı sunması hem de uluslararası karşılaştırmalar yapmaya imkân vermesi bakımından oldukça önemli görülmektedir. Bu bölümde, *PISA 2018 Sonuçları: Öğrenciler Neler Biliyor ve Yapabiliyor* (OECD, 2019b) raporunda yer alan Türkiye'nin performansına ilişkin temel bulgulara ve bunlara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Türkiye'nin PISA 2018 performansı

Türkiye'de örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin PISA 2018'deki performansı PISA 2015 performansı ile kıyaslandığında fende 43 puan, matematikte 34 puan ve okumada 38 puanlık bir iyileşme görülmektedir (Tablo 3.10). OECD ortalamasında ise 2018 yılı puanlarında 2015 yılına kıyasla fen ve okuma alanlarında kısmi bir düşüş, matematik alanında kısmi bir yükselme gerçekleşmiştir. Türkiye'nin her üç alanda da ortalama puanlarının yükselmiş olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Ancak Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin performansı OECD ortalamasından fende 21 puan, matematikte 35 puan ve okumada 21 puan daha

düşüktür. Türkiye'nin bir önceki döngüye kıyasla daha iyi bir performans yakalamış olması, OECD

ortalaması ile aradaki farkı kapatmada yeterli olmamıştır.

TABLO 3.10**Yıllara Göre Fen, Matematik ve Okuma Alanlarındaki Ortalama Puanlar**

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Fen	Matematik	Okuma	Fen*	Matematik**	Okuma***
PISA 2003	434	423	441	500	499	497
PISA 2006	424	424	447	494	497	495
PISA 2009	454	445	464	498	499	499
PISA 2012	463	448	475	498	496	501
PISA 2015	425	420	428	491	491	497
PISA 2018	468	454	466	489	494	493
Fark (PISA 2018 - PISA 2015)	43	34	38	-2	2	-4

* OECD ortalaması-36b.

** OECD ortalaması-29a.

*** OECD ortalaması-23.

Kaynak: OECD, 2019b.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888934029090>, Tablo I.B1.10, Tablo I.B1.11 ve Tablo I.B1.12.

Tablo 3.10'daki veriler incelendiğinde, Türkiye'nin performansının 2015 yılına kadar tüm alanlarda genel bir artış eğiliminde olduğu, ancak 2015 yılında bu eğilimin kırıldığı ve puanlarda ciddi bir düşüş gerçekleştiği görülmektedir. Bu nedenle, PISA 2018 puanlarının sadece 2015 yılını baz alarak değerlendirilmesi Türkiye'nin PISA performansının eğilimi hakkında abartılı bir iyileşme algısı oluşturabilir. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin performansı 2015 yılında ciddi bir düşüş göstermiş, 2018 yılında ise yeniden

bir iyileşme göstermiştir. Türkiye'nin 2018 yılı ortalamaları 2012 yılı ile kıyaslandığında; fende 5 puanlık bir artış, matematikte 6 puanlık bir artış, okumada ise 10 puanlık bir düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre, ne 2015 yılındaki düşüş ne de 2018 yılındaki yükseliş Türkiye'nin uzun dönem performans eğilimini tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Türkiye'nin üçer yıllık ortalama performans değişim eğilimi okumada +2,2 puan, matematikte +4,1 puan, fende ise +6,1 puandır.

Türkiye'nin başarı sıralamasındaki yeri

PISA 2018'e katılan ülke sayısı bir önceki değerlendirmeye göre artmasına rağmen, Türkiye'nin başarı sıralamasında iyileşme gerçekleşmiştir. Türkiye'nin 2018'de PISA çalışmasına katılan 79 ülke içindeki sıralaması fende 39, matematikte 42, okumada 40 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 3.11). Türkiye'nin PISA performansındaki sıralaması 2015 yılında 72 ülke arasında fende 54, matematikte 50, okumada ise 50 olarak gerçekleşmişti. 2018 yılında PISA değerlendirmesine katılan ülke sayısı 72'den 79'a çıkmış ve ülke sayısındaki artışa karşın Türkiye

sıralamada fende 15, matematikte sekiz, okumada on sıra yukarıya çıkarak kayda değer bir gelişme göstermiştir. Ancak Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin ortalama puan sıralaması 2015 yılına göre önemli bir iyileşme gösterse de 2012 yılına göre değişiklik sınırlı kalmıştır.

Sadece OECD ülkeleri ile kıyaslandığında ise Türkiye'nin 37 OECD ülkesi içindeki sıralaması fende 30, matematikte 33, okumada 31 olarak gerçekleşmiştir. 2018 yılında Türkiye'nin PISA performansının OECD ülkeleri içindeki sıralamasında da 2015 yılına kıyasla görece olarak bir iyileşme gerçekleştiği görülmektedir.

TABLO 3.11

Yıllara Göre PISA Çalışmasına Katılan Toplam Ülke Sayısı ve Türkiye'nin Sıralamadaki Yeri

		Tüm ülke ve ekonomiler		OECD ülkeleri	
		Türkiye sıralaması	Katılımcı sayısı	Türkiye sıralaması	Katılımcı sayısı
2003	Fen	35	41	28	30
	Matematik	34		28	
	Okuma	33		28	
2006	Fen	47	57	29	30
	Matematik	43		29	
	Okuma	37		28	
2009	Fen	42	65	31	33
	Matematik	41		31	
	Okuma	39		31	
2012	Fen	43	65	33	34
	Matematik	44		31	
	Okuma	41		31	
2015	Fen	54	72	34	35
	Matematik	50		34	
	Okuma	50		34	
2018	Fen	39	79	30	37
	Matematik	42		33	
	Okuma	40		31	

Kaynak: PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018 sonuçlarına ilişkin MEB tarafından yayımlanan ulusal raporlardan derlenmiştir.

PISA performansında cinsiyete göre farklılık

Türkiye'nin PISA performansındaki cinsiyete göre farklılıklar geçmiş PISA değerlendirmeleri ile benzer bir eğilim göstermektedir (Tablo 3.12).

Ayrıca cinsiyete göre puan farklılıkları bakımından Türkiye ortalaması ile OECD ortalaması benzer bir yapıdadır; kız öğrenciler fen ve okuma alanlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek performans gösterirken, matematik alanında erkek öğrencilerin performansı kız öğrencilere göre daha yüksektir.

TABLO 3.12

Yıllara Göre PISA'da Cinsiyet Bazında Ortalama Puanlar

	Türkiye						OECD ortalaması					
	Fen		Matematik		Okuma		Fen		Matematik		Okuma	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
PISA 2003	434	434	415	430	459	426	497	503	494	506	511	477
PISA 2006	430	418	421	427	471	427	499	501	492	503	511	473
PISA 2009	460	448	440	451	486	443	501	501	490	501	513	474
PISA 2012	469	458	444	452	499	453	500	502	489	499	515	478
PISA 2015	429	422	418	423	442	414	491	495	486	494	506	479
PISA 2018	472	465	451	456	478	453	490	488	487	492	502	472
Cinsiyete göre puan farkı (2018)	7		-5		25		2		-5		30	

Kaynak: PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018 sonuçlarına ilişkin OECD tarafından yayımlanan raporlardan derlenmiştir.

Temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranları

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin fen alanında ortalama PISA performansı 2015 yılında 425 puandan 2018 yılında 468 puana çıkmıştır. Türkiye bu puanla geçmiş yıllardaki tüm ortalama puanlarını geride bırakmış ve ortalama puanını PISA 2015'e kıyasla en fazla artıran ülke olmuştur. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin fen alanındaki performansının yıllar içinde genel olarak bir iyileşme kaydettiği görülmektedir. Temel yeterlik düzeyinin (ikinci düzeyin) altında kalan öğrenci oranı 2006 yılından itibaren kademeli olarak azalırken beşinci düzey ve üzerinde yer alan öğrenci oranı artmıştır (Grafik 3.9). Bunun tek istisnası 2015 yılı performansdır.

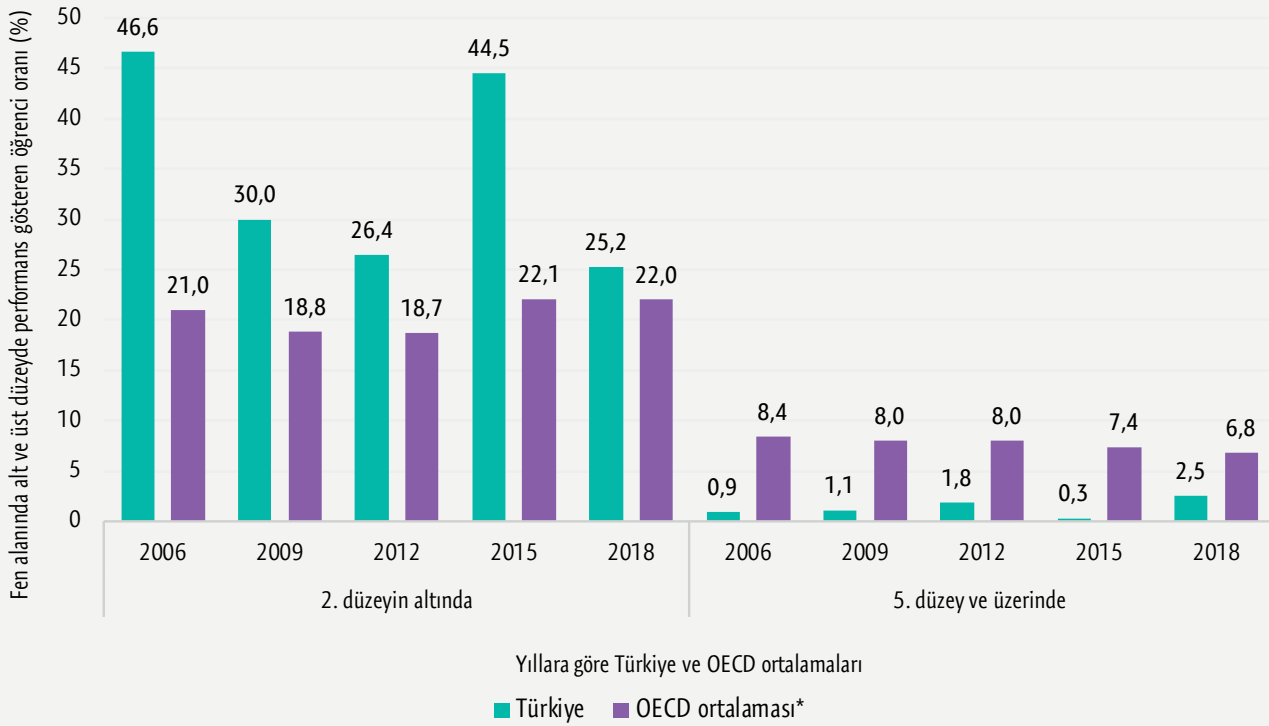
2015 yılı PISA değerlendirmesinde ikinci düzey altında performans gösteren öğrenci oranında %44,5 ile neredeyse 2006 yılı seviyelerine dönüş yapan bir gerileme görülmüştür. 2018 yılında ise ikinci düzey altında performans gösteren öğrenci oranı %25,2'ye kadar gerilemiş, 2012 yılındaki oranın altına düşmüştür. Bu oranla Türkiye OECD ortalamasında ikinci düzey altında performans gösteren öğrenci oranına (%22,0) yaklaşmıştır. Diğer yandan beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranı oldukça yavaş bir artış eğiliminde olmakla birlikte OECD ortalamasının oldukça gerisindedir. Bununla birlikte, OECD ortalaması ve Türkiye'nin fen alanında beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranları arasındaki fark geçtiğimiz yıllara kıyasla PISA 2018'de daha düşüktür.

Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2018 fen alanında farklı yeterlik düzeylerine dağılımındaki iyileşme 2015 yılı sonuçlarına kıyasla oldukça büyük bir gelişme olarak görülebilir. Ancak 2006, 2009 ve 2012 yılı bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde, bu hızlı iyileşmenin aslında 2015 yılı performansındaki düşüşten kaynaklandığı

görülmektedir. Türkiye'nin yıllar içindeki performansı bütüncül bir şekilde ele alındığında, hem ikinci düzeyin altında kalan öğrenci oranında hem de beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranında ihtiyatlı bir şekilde yeniden gelişme ve iyileşme eğiliminin yakalandığı söylenebilir.

GRAFİK 3.9

Yıllara Göre Fen Alanında Alt Düzeyde ve Üst Düzeyde Performans Gösteren Öğrenci Oranları (%)



* OECD ortalaması-36b.

Kaynak: OECD, 2019b.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888934029090>, Tablo I.B1.9.

Türkiye PISA 2018'de matematik alanında ortalama puanını PISA 2015'e kıyasla en fazla artıran ülke olmuştur. Türkiye'deki öğrencilerin matematik alanındaki ortalama puanı PISA 2015'e kıyasla 33 puanlık bir artışla 420'den 454'e yükselmiş, Türkiye PISA 2012 performansının da üzerine çıkarak bugüne kadar PISA değerlendirmelerinde elde

ettiği en yüksek ortalama puana ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin yaklaşık %36,7'si ikinci düzeyin altında performans gösterebilmiştir. Beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranı ise toplam %4,8 ile OECD ortalamasının (%11,4) yarısından azdır. Matematikte temel becerilerden yoksun kalan öğrenci oranının yüksekliği ile birlikte,

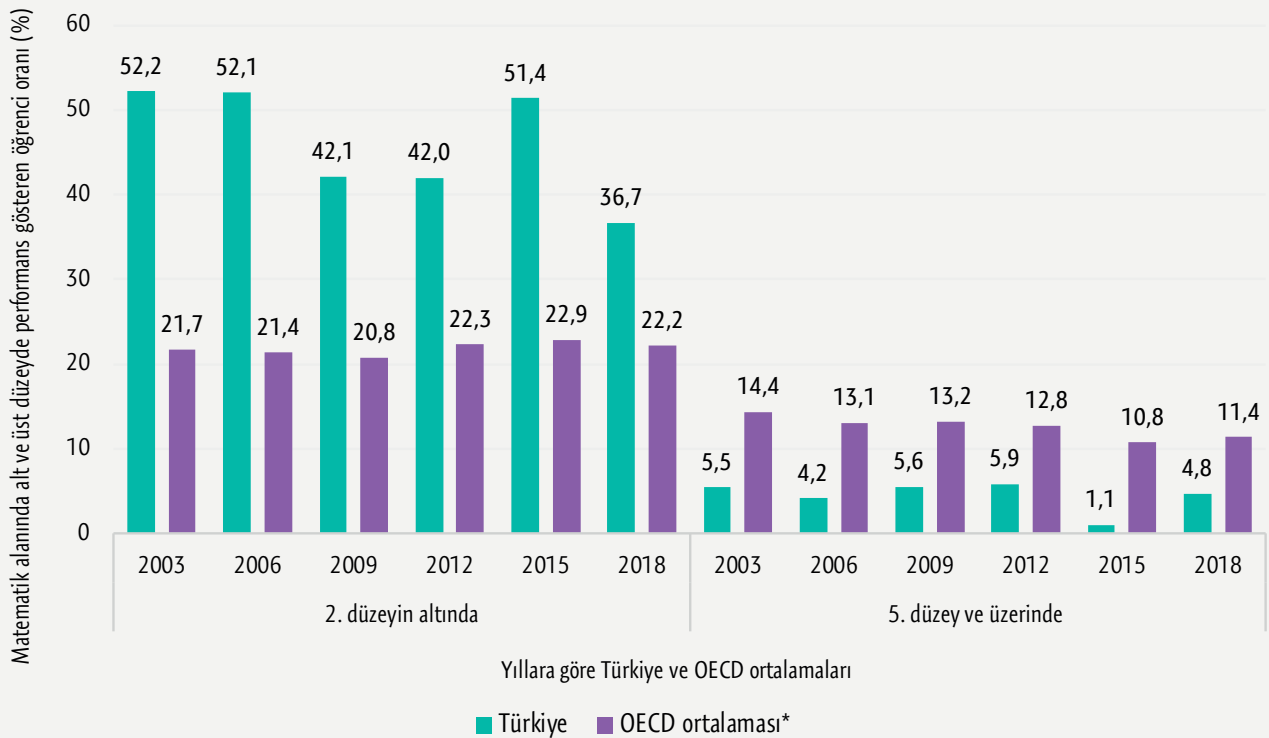
üst düzeyde performans gösterebilen öğrenci oranının düşük kalması Türkiye için ciddi bir sorun olarak devam etmektedir (Grafik 3.10).

Türkiye matematik alanında, PISA değerlendirmesine dâhil olduğu 2003 yılından bu yana ikinci düzeyin altında performans gösteren öğrenci oranını %52,2'den %36,7'ye düşürmüştür. Bu oran, Türkiye'nin tüm PISA performansları içindeki en düşük orandır. Her ne kadar Türkiye'de ikinci düzeyin altında performans gösteren öğrenci oranında yıllar içinde genel olarak bir iyileşme olsa da Türkiye'de temel beceri düzeyinin altındaki öğrenci oranı OECD ortalamasından hâlâ oldukça (%14,5 puan) yüksektir.

Türkiye'de beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranı 2015 yılına kıyasla ciddi oranda artmış %1,1'den %4,8'e yükselmiştir. Ancak bu artış PISA 2015'teki oranın çok düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Geçmiş yıllardaki PISA sonuçlarına bakıldığında, PISA 2018'de beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranının Türkiye'nin PISA 2003, 2009 ve 2012 döngülerinde elde ettiği oranların altında kaldığı görülmektedir. Türkiye'de matematik alanında üst düzey performans gösteren öğrenci oranında ne düzenli bir iyileşmeden ne de düzenli bir gerilemeden bahsetmek mümkün değildir.

GRAFİK 3.10

Yıllara Göre Matematik Alanında Alt Düzeyde ve Üst Düzeyde Performans Gösteren Öğrenci Oranları (%)



* OECD ortalaması-29a.

Kaynak: OECD, 2019b.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888934029090>, Tablo I.B1.8.

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin ortalama okuma puanları PISA 2015'e kıyasla 38 puan artarak 2018 yılında 466'ya yükselmiştir. Bu artışla birlikte Türkiye PISA 2015'ten 2018'e okuma alanındaki ortalama puanını en fazla artıran OECD ülkesi olmuştur. Ancak ortalama puandaki bu önemli artışa rağmen Türkiye PISA 2012'deki ortalama puanının ve PISA 2018 OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır.

Türkiye'de okuma alanında ikinci düzeyin altında performans gösteren öğrenci oranı 2015 yılına kıyasla önemli ölçüde azalarak %26,1'e düşmüştür (Grafik 3.11). Ancak Türkiye'nin yıllar içindeki performansına bakıldığında, temel beceri düzeyinin altında kalan öğrenci oranındaki bu iyileşmenin 2015 yılında söz konusu oranın 2012 yılına kıyasla neredeyse iki katına çıkmış olmasına bağlı olduğu görülmektedir. PISA 2018 sonuçlarına göre, Türkiye'de yaklaşık dört öğrenciden biri okuma alanında temel becerilere sahip değildir.

Okuma alanında, Türkiye'de beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranı 2015 yılına kıyasla ciddi oranda artmış %0,6'dan %3,3'e yükselmiştir. Öte yandan bu oran, OECD ortalamasına kıyasla hâlâ oldukça düşüktür. Geçmiş yıllardaki sonuçlara bakıldığında, Türkiye'de 2018 yılında beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranının 2006, 2009 ve 2015'te elde edilen oranların üstüne çıktığı ancak 2012 yılında elde edilen oranın altında kaldığı görülmektedir.

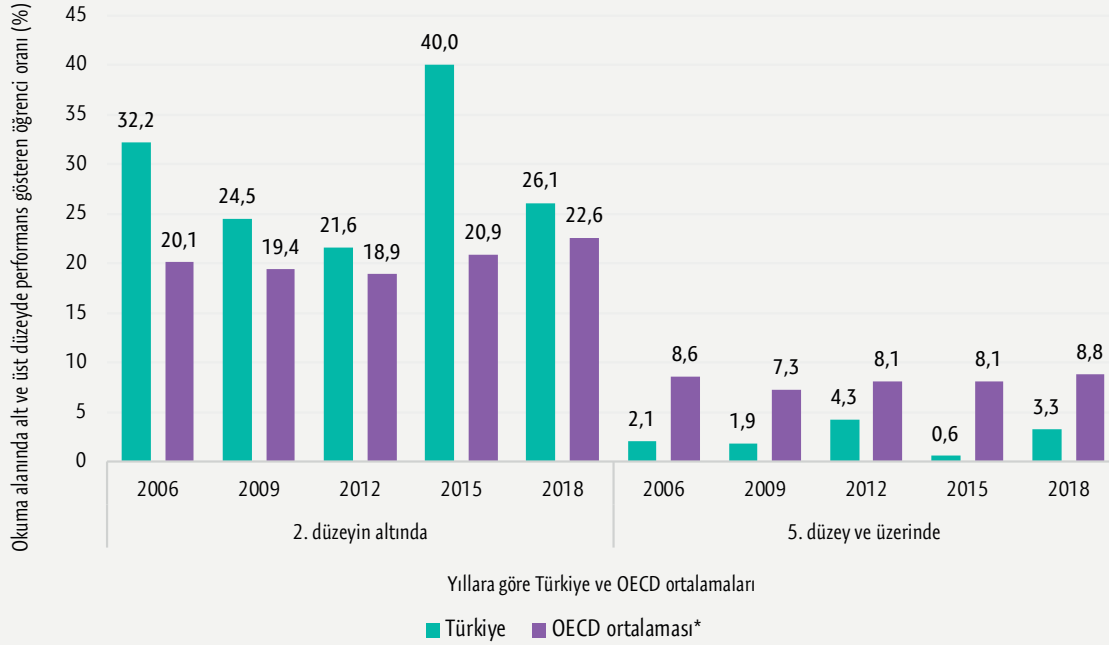
PISA 2018'de okumada temel becerilerden yoksun kalan öğrenci oranı (%26,1) 2006 ve 2015 yıllarına göre azalmış olmakla birlikte hâlâ okuma becerilerinden yoksun kalan ciddi bir nüfusa karşılık gelmektedir. Bununla birlikte beşinci düzey ve üzerinde performans gösteren öğrenci oranının düşüklüğü bir sorun olarak devam etmektedir.



PISA 2018 sonuçlarına göre, Türkiye'de okuma ve fen alanlarında yaklaşık her dört öğrenciden biri, matematik alanında ise yaklaşık her üç öğrenciden biri temel becerilere sahip değildir.

GRAFİK 3.11

Yıllara Göre Okuma Alanında Alt Düzeyde ve Üst Düzeyde Performans Gösteren Öğrenci Oranları (%)



* OECD ortalaması-35a.

Kaynak: OECD, 2007, 2019b.

Veri: <https://doi.org/10.1787/888934029090>, Tablo I.B1.7; <http://dx.doi.org/10.1787/142183565744>, Tablo 6.1a.

PISA performansında coğrafi bölgelere göre farklılık

PISA 2018'de Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin performansı coğrafi bölge birimlerine göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Tablo 3.13). Coğrafi bölge birimlerine göre en yüksek puan ortalaması ile en düşük puan ortalaması arasındaki fark; fen alanında 65 puan (Batı Anadolu ile Ortadoğu Anadolu arasında), matematik alanında 69 puan (Ege ile Ortadoğu Anadolu arasında) ve okuma alanında 92 puandır (Batı Anadolu ile Ortadoğu Anadolu arasında). Her üç alanda da en düşük puan ortalaması Ortadoğu Anadolu bölgesine aittir. PISA puanlarında 40 birimlik farkın yaklaşık bir yıllık öğrenmeye karşılık geldiği dikkate alındığında, tüm alanlarda bölgeler arası öğrenci performans

farkının bir yıldan fazla olduğu, okuma alanında bu farkın iki yılın üzerine çıktığı görülmektedir. Bölgelerin genel olarak sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik özellikleri dikkate alındığında, coğrafi bölge birimlerine göre performans farklılıklarının daha çok sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik açıdan avantaj veya dezavantajları yansıttığı söylenebilmektedir.

Bölgelere göre hesaplanan puan ortalamaları önceki yıllara kıyaslandığında, 2015 yılına kıyasla 2018 yılında tüm bölgelerin tüm alanlarda puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. PISA 2018 ortalama puanları 2012 yılındaki puanlara kıyaslandığında ise özellikle okuma alanında pek çok bölgenin ortalama puanlarının düştüğü gözlemlenmektedir.

TABLO 3.13

Türkiye'nin Bölgelere Göre PISA Performansı

	PISA 2018	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2018 - PISA 2015	PISA 2018 - PISA 2012
Fen					
Batı Marmara	482	448	487	34	-5
Ege	488	443	473	45	15
Doğu Marmara	474	438	495	36	-21
Batı Anadolu	489	436	484	53	5
İstanbul	481	436	469	45	12
Akdeniz	468	434	463	34	5
Orta Anadolu	480	420	480	60	-1
Batı Karadeniz	445	416	455	29	-10
Kuzeydoğu Anadolu	437	414	445	23	-8
Doğu Karadeniz	461	413	458	48	3
Güneydoğu Anadolu	431	387	411	44	20
Ortadoğu Anadolu	424	382	426	42	-3
Matematik					
Batı Marmara	470	431	479	39	-9
Ege	476	442	465	34	11
Doğu Marmara	452	433	473	19	-21
Batı Anadolu	468	432	460	36	8
İstanbul	466	430	456	36	10
Akdeniz	463	429	446	34	17
Orta Anadolu	468	422	471	46	-4
Batı Karadeniz	424	411	428	13	-4
Kuzeydoğu Anadolu	426	409	437	17	-11
Doğu Karadeniz	438	399	443	39	-5
Güneydoğu Anadolu	411	385	397	26	14
Ortadoğu Anadolu	407	370	395	37	12
Okuma					
Batı Marmara	479	458	485	21	-6
Ege	482	446	490	36	-8
Doğu Marmara	471	436	498	35	-27
Batı Anadolu	501	441	493	60	8
İstanbul	480	443	487	37	-7
Akdeniz	470	437	474	33	-4
Orta Anadolu	483	427	504	56	-21
Batı Karadeniz	443	414	460	29	-18
Kuzeydoğu Anadolu	431	406	457	25	-26
Doğu Karadeniz	452	404	471	48	-19
Güneydoğu Anadolu	424	390	421	34	3
Ortadoğu Anadolu	409	384	437	25	-28

MEB, 2015, 2017, 2019c.

Okul türlerine göre performans farklılıkları

PISA 2018’de Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin performansı okul türlerine göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Tablo 3.14). Ancak bu bulgunun özenle ve ihtiyatla yorumlanması gerekmektedir. Bu bulgu okul türlerinde pedagojik uygulamaların niteliği, fiziki koşulların ve kaynakların yeterliliği, öğretmen niteliği veya okullar arası

kaynak eşitsizlikleri gibi faktörlere bağlı olarak açıklanamaz. Okul türleri arasındaki puan farklılıkları bu faktörlerden ziyade öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre hiyerarşik olarak ayrıştırılmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenledir ki PISA performansında okul türlerine göre farklılıklardan hareketle okul türlerinde eğitim öğretimin niteliğine dair bir çıkarım yapmak teknik olarak yanlış olacaktır.

TABLO 3.14

Türkiye’de Okul Türlerine Göre PISA Performansı

	PISA 2018			PISA 2015		
	Fen	Matematik	Okuma	Fen	Matematik	Okuma
Ortaokul	366	320	355	338	348	332
Çok programlı Anadolu lisesi	403	376	393	388	379	385
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	424	409	422	392	391	396
Anadolu güzel sanatlar lisesi	412	393	421	405	373	408
Anadolu imam hatip lisesi	446	426	445	407	398	413
Anadolu lisesi	499	485	495	461	454	464
Sosyal bilimler lisesi	513	490	517	518	504	523
Fen lisesi	585	594	583	534	537	524

MEB, 2017, 2019c.

Değerlendirme ve öneriler

PISA bulguları doğru okunursa ve kullanılırsa sistemin performansının geliştirilmesine katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Ancak ne yazık ki bugüne kadar Türkiye’nin dâhil olduğu PISA değerlendirmelerinin bulgularının; bulguların sistemin performansının göstergesi olarak kullanılabileceğini ret etme, bir önceki değerlendirmeye göre kısmi bir gelişme kaydedildiğinde bununla övünme, Türkiye’nin ortalama puanlarını OECD ortalaması ile kıyaslama veya ülke sıralaması üzerinden yerinmenin

ötesine geçerek kullanıldığı söylenemez. Oysa PISA gibi uluslararası değerlendirmelerden elde edilen bulgular eğitim sisteminin performansının geliştirilmesinde önemli ipuçları sağlamaktadır. PISA bulguları öğrenme performansı oldukça düşük olan ülkelerde bile öğrenci, sınıf, okul düzeyinde yeni yaklaşımlar, müdahaleler ve yeniliklerle öğrenmede önemli ölçüde gelişme sağlanabileceğine ilişkin giderek artan kanıtlar sağlamaktadır.

Türkiye’nin katıldığı altıncı PISA değerlendirmesi olan 2018 yılı değerlendirmesinin bulgularının

Türkiye özelinde analiz edilmesi ve eğitim sisteminin performansının geliştirilmesine yönelik somut önerilerin oluşturulması için TEDMEM ülke analizi çalışmalarına devam edecektir. Ancak bu aşamada mevcut bulgulardan hareketle bazı önerileri sunmak mümkündür:

- * Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik özelliklerinden kaynaklanan dezavantajları okul öncesi eğitime erişim ve kalitenin artırılması, ilkokul yıllarında sağlanacak destek ve pozitif ayrımcılığı hedefleyen politika ve eğitim öğretim uygulamaları ile telafi edilerek örgün eğitim sisteminin performansı önemli ölçüde iyileştirilebilir.
- * Etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin oluşturulması, sistemin performansının izlenmesi, sorun alanlarının belirlenmesi ve veriye dayalı müdahalelerin tasarlanması yoluyla eğitim sisteminin performansı geliştirilebilir. 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 ölçümlenmeler yaparak öğrenmenin geliştirilmesinde etkili olabilecek öğeler hakkında sistematik veri sağlayabilir.
- * İyi uygulamalar ile gelişimsel çalışmaların yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması yoluyla eğitim sisteminin performansı geliştirilebilir. Türkiye’de pek çok iyi uygulama ve sistemi geliştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmekte ancak bunların yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında yetersiz kalınmaktadır. İyi örneklerin yaygınlaştırılmasını sağlayacak

yerel ve ulusal düzeyde ağların oluşturulması ve teşvik edilmesi öğrenme ekosisteminin bütünsel olarak gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Türkiye’de öğrenme performansının geliştirilmesinde hem ülke içindeki hem de uluslararası alandaki deneyimler ve bilgi birikimi yol gösterici olacaktır. Burada önemli olan verilere ve kanıtlara dayalı olarak tutarlılığın ve sürdürülebilirliğin sağlanmasıdır.

- * Öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için telafi veya destek programlarının sınava hazırlık odağından öğrenme odağına alınması temel becerilerden/yeterliklerden yoksun kalan öğrenci oranının azaltılmasında etkili bir müdahale stratejisi olarak kullanılabilir. Merkezi reçeteler yerine sınıf ve okul düzeyinde müdahale stratejilerinin geliştirilmesi için kapasite geliştirmeye öncelik verilmesi gerekmektedir.
- * Eğitim sisteminin performansının geliştirilmesinin bir maliyeti vardır ve bu maliyeti karşılayacak bir finansal planlama yapılmalıdır. Kaynaklar güvence altına alınmadan “okulların bir şekilde halledecekleri” bir öğe olarak görülemez. PISA bulguları ve diğer uluslararası çalışmaların bulgularına dayalı olarak yapılan analizler, eğitim sisteminin performansının geliştirilmesi için yapılmayan yatırımların veya bu yatırımları yapmayarak genç nüfusun bir kısmının temel becerilerden yoksun kalmasının maliyetinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.
- * Kaynakların temini eğitim sisteminin performansının geliştirilmesi için ön koşuldur. Ancak yeter koşul değildir. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi, motivasyonunun artırılması ile okul yöneticiliğinin liyakat temelinde profesyonelliğinin inşası yoluyla okul yönetimi kapasitesinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- MEB. (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- MEB. (2017). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara.
- MEB. (2018a). 2023 eğitim vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). MEB istatistikleri örgün eğitim 2017- 2018 raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleriorgun-egitim-2017-2018/icerik/327> adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 2018 yılı idare faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_MillY_EYitim_BakanlYY_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/29143928_18-01-2019_Yninternet_BYIteni.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- OECD. (2007). PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world: Volume 1: Analysis. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264040014-en>
- OECD. (2019a). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (2019b). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019c). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2019a). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2019b). Bir bakışta eğitim 2019. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2019> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2019c). PISA 2018'e ilk bakış: Bulgular Türkiye için ne söylüyor? <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soyluyor> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2019d). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.



BÖLÜM 4

Temel Eğitim

Dr. Kübra Çelikkemir



tedmem

I. OKUL ÖNCESİ EĞİTİME VE TEMEL EĞİTİME ERİŞİM

a) Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması

2019'da ne oldu?

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve ilkokuldan önce her çocuğun en az bir yıl okul öncesi eğitim alması resmî olarak Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli politikaları arasında yer almaktadır. *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*, Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan *Orta Vadeli Program (2018-2020)* gibi belgelerde ve Bakanlık yetkililerinin söylemlerinde okul öncesi eğitimin yaygınlık ve yeterliği ele alınarak hedefler konulmuştur. Bu hedefler doğrultusunda; 2017-2018 eğitim öğretim yılında 37 ilde 54 ayını dolduran çocuklar zorunlu okul öncesi eğitim kapsamına alınmış, e-okula kayıtları yapılmış ve bu çocuklara ve öğretmenlerine yönelik eğitim materyali ve kırtasiye desteği verilmiştir (TEDMEM, 2018). 2018-2019 eğitim öğretim yılında pilot uygulamadan elde edilen veriler neticesinde *MEB Öğretmenler için Etkinlik Kitabı* ile *El Ele Okul Öncesi Eğitime* isimli eğitim materyallerinin ülke genelinde dağıtımı yapılmış, *Okul Öncesi Eğitimi Etkinlik Havuzu* oluşturularak açık erişime sunulmuştur (TEDMEM, 2019).

2019-2020 eğitim öğretim yılı *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan "5 yaş, zorunlu eğitim kapsamına alınacaktır" hedefi kapsamında geliştirme çalışmalarının ve orta ölçekli pilot uygulamaların yapıldığı yıl olarak tasarlanmıştır. MEB tarafından yapılan açıklamada¹ bu kapsamda pilot uygulama yapılmadığı ifade edilmiştir. İlgili açıklamada ayrıca 81 ilin tüm ilçe, mahalle ve köylerini kapsayacak

şekilde ihtiyaçların belirlendiği, 5 yaşındaki bütün çocukların okul öncesi eğitim almasına yönelik çalışmaların artırıldığı ve bu çalışmaların ihtiyaç temelli yürütüldüğü belirtilmiştir. *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde 5 yaş için zorunlu eğitimin ülke uygulamasının 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile hayata geçirilmesi öngörülmüştür.

Okullaşma oranları okul öncesi eğitimin yaygınlaştırma hedefi kapsamında yürütülen faaliyetlerin göstergesidir. Buna göre, son beş eğitim öğretim yılına ait okul öncesi okullaşma oranları, okul öncesi eğitime erişimde ilerleme kaydedildiğini göstermektedir (Grafik 4.1). 2018-2019 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimde net okullaşma oranları² 3-5 yaş grubunda %39,1, 4-5 yaş grubunda %50,8, 5 yaş grubunda ise %68,3'tür. Birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranı ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında %63,3 olup; 2019 yıl sonunda %70 olarak gerçekleşeceği tahmin edilmiştir (MEB, 2019o). 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla 1. sınıfa başlayan 1.338.610 çocuk arasından 909.462 çocuğun bir önceki yıl okul öncesi eğitim aldığı belirtilmiştir³. Buna göre, 1. sınıfa başlayan çocukların %67,9'u en az bir yıl okul öncesi eğitim almıştır.



2020-2021 eğitim öğretim yılında erken çocukluk eğitiminin 5 yaş için zorunlu olması hedeflenmiştir.

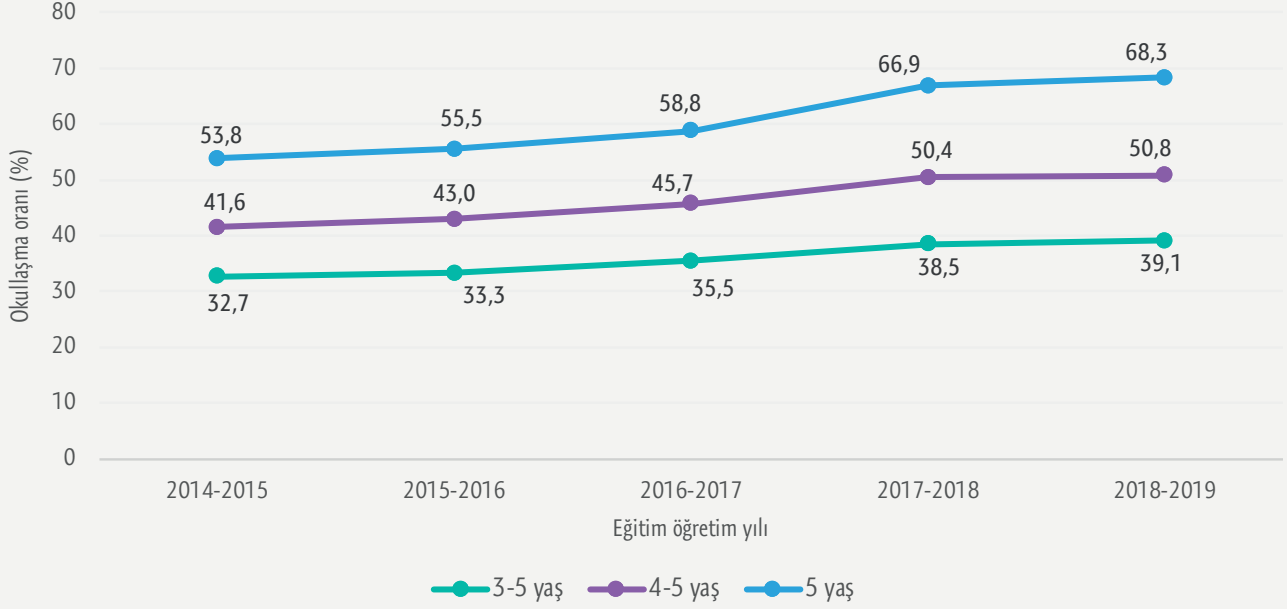
² Net okullaşma oranı: İlgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir.

³ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler. Açıklamada ayrıca 2019-2020 eğitim öğretim yılı istatistikî bilgileri veri toplama aşamasında olduğundan geçici veriler olduğu ifade edilmiştir.

¹ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen bilgi.

GRAFİK 4.1

Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranları (%)



Kaynak: MEB, 2015, 2016, 2017a, 2018e, 2019p.

Okullaşma oranları ile paralel olarak son beş yılda okul öncesinde hem resmî hem de özel kurumlardaki çocuk, öğretmen ve derslik sayıları da artmıştır (Tablo 4.1). Ancak öğretmen ve çocuk sayılarındaki artış oranının yaklaşık aynı olması, hem resmî hem de özel kurumlarda öğretmen başına düşen çocuk sayısında bir farklılık yaratmamıştır⁴. 2014-2015 eğitim öğretim yılında resmî kurumlar için yaklaşık 19, özel kurumlar için yaklaşık 10 olan öğretmen başına düşen çocuk sayıları, 2018-2019 eğitim öğretim yılında da resmî kurumlarda yaklaşık 19, özel kurumlarda yaklaşık 10 olarak hesaplanmıştır.

Derslik başına düşen çocuk sayıları ise resmî kurumlarda son beş yılda önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir (Tablo 4.1). 2014-2015 eğitim öğretim yılında resmî kurumlarda yaklaşık 25 olan derslik başına düşen çocuk sayısı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında yaklaşık 26'dır. Buna karşın, özel kurumlarda derslik başına düşen çocuk sayısı 13'ten 8'e düşmüştür.

⁴ Öğretmen ve derslik başına düşen çocuk sayıları Tablo 4.1'deki veriler kullanılarak hesaplanmıştır.

TABLO 4.1

Okul Öncesinde Çocuk, Öğretmen ve Derslik Sayıları

	Çocuk sayısı		Öğretmen sayısı		Derslik sayısı	
	Resmî	Özel	Resmî	Özel	Resmî	Özel
2014-2015	985.013	171.648	51.319	16.719	39.070	13.718
2015-2016	1.017.436	191.670	54.145	18.083	41.566	16.699
2016-2017	1.124.727	201.396	57.957	19.152	46.706	26.264
2017-2018	1.264.733	236.355	61.427	22.830	49.167	29.685
2018-2019	1.306.139	258.674	68.365	24.937	49.730	31.567

Kaynak: MEB, 2015, 2016, 2017a, 2018e, 2019p.

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasında geçiş sürecinde olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2019i). Bu süreçte, alternatif eğitim modelleri okul öncesi eğitime erişimi olmayan çocuklar için önem taşımaktadır. Alternatif eğitim modelleri arasında “yaz okulları”, “gezici sınıflar”, “gezici öğretmen sınıfı” ve “taşıma merkezi ana sınıfı modeli” olmak üzere dört ayrı model yer almaktadır. Bu modeller aracılığı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplam 48.264 çocuğun okul öncesi eğitime erişimi sağlanmıştır⁵.

* **Yaz okulları:** Daha önce hiç okul öncesi eğitim almamış çocuklar için 2019 yılı Temmuz ve Ağustos aylarında iki aylık yoğunlaştırılmış anaokulu eğitimi uygulanmıştır. 2019 yılında uygulanan yaz okullarında 46.906 çocuk eğitim almıştır. Bu eğitimlerde kadrolu, sözleşmeli veya ücretli olmak üzere toplam 2.919 öğretmen isteğe bağlı olarak ek ders ücreti karşılığında görev yapmıştır. Donatım, materyal, kırtasiye ve beslenme ihtiyaçları AB fonlarından karşılanmıştır.

* **Gezici sınıflar:** Dağınık ve seyrek nüfuslu yerleşim yerleri için tasarlanan ve 2009 yılından beri uygulanan gezici sınıf modelinde sınıf şeklinde tasarlanmış altı otobüs yerleşim yerlerinde gezerek çocuklara günlük altı saat eğitim vermektedir. Gezici sınıflar ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında sekiz araçla 209 çocuğa eğitim verilmiştir.

* **Gezici öğretmen sınıfı:** Bir grup oluşturacak sayıda çocuk olmaması sebebiyle okul açılmayan yerleşim yerlerindeki çocukların okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması amaçlanmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 17 il 21 ilçe 126 köyde pilot uygulaması yapılan gezici öğretmen sınıfında 37 öğretmen görev almış ve 691 çocuğa eğitim verilmiştir.

* **Taşıma merkezi ana sınıfı:** Okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan veya bir grup oluşturacak kadar çocuk olmadığı için eğitim kurumu açılmayan, nüfusu az ve dağınık kırsal yerleşim yerlerindeki çocukların, merkezi bir köye taşınarak eğitim verildiği taşıma merkezi ana sınıfı modeli uygulamasına 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlanmıştır. Dokuz ildeki 10 ilçede uygulanan taşıma merkezi ana sınıfı modeli uygulaması ile 36 öğretmenle 98 yerleşim yerindeki 458 çocuğa ulaşılmıştır.

⁵ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Okul öncesi eğitime erişim kapsamında 2019 yılı içinde yürütülen bir diğer faaliyet ise “Benim Oyun Sandığım” adlı eğitim materyali seti ve aktivite önerileri barındıran bir takvimin hazırlanması ve okula erişimi kısıtlı olan kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan yoksul ailelere dağıtılmasıdır (MEB, 2019i). Pilot uygulamada dağıtılan sandığın içinde sayı çubuğu, bloklar, kuklalar, yap-boz ve hikâye setleri gibi 25 parça eğitim materyali ile aileleri çocuk gelişimi konusunda bilgilendirecek, çocukları ile iletişimi ve bağını destekleyecek mesajlar, çocukların gelişimine katkı sunacak etkinlikler ve pratik bilgilerin yer aldığı bir de takvim yer almaktadır. Takvimde 21 ayrı başlıkta 2.650 içeriğin bulunduğu belirtilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında 25 il 38 ilçedeki 500 haneye dağıtımı yapılmıştır.

Değerlendirme ve öneriler

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve 5 yaş grubundaki çocuklar için zorunlu hale getirilmesi uzun süredir hem politika ve planlama belgelerinde hem de Bakanlık yöneticilerinin söylemlerinde yer almaktadır. Nitekim *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde de erken çocukluk için ayrı bir bölüm açılmış, bu bölümde üç ana hedefe yer verilmiştir:

- * Hedef 1: Erken çocukluk eğitim hizmeti yaygınlaştırılacak
- * Hedef 2: Erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünlük bir sistem oluşturulacak
- * Hedef 3: Şartları elverişsiz gruplarda eğitimin niteliği artırılacak

Bu hedeflerin her biri alt hedeflerle birlikte ele alınmış “5 yaşın erken çocukluk döneminde zorunlu olması” alt hedefinin uygulama takvimi verilmiştir. Buna göre, 2018-2019 eğitim öğretim yılı hazırlık ve geliştirme, 2019-2020 eğitim öğretim yılı geliştirme ve orta ölçekli pilot uygulamalar olarak tasarlanmış, 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla ülke uygulamasının başlatılması öngörülmüştür.

Beş yaş için okul öncesi eğitimin zorunlu olması hedeflenmesine rağmen fiziki kapasite yetersizliği, öğretmen ihtiyacı dolayısıyla da yüklü bir finansman gerektirmesi sebebiyle ertelenmiş ve zamana yayılmıştır. Bu zaman diliminde, okul öncesi eğitimde okullaşma oranları, öğretmen ve derslik sayıları giderek artmış, okul öncesi eğitime erişimde ilerleme kaydedilmiştir. Ancak 2018-2019 eğitim öğretim yılı yaş gruplarına göre net okullaşma verileri⁶ 5 yaş grubundaki çocukların sadece %75,17’sinin eğitimde olduğunu göstermektedir. Bu oran aynı zamanda 5 yaş grubundaki çocukların %24,83’ünün eğitimin dışında kaldığı anlamına gelir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine⁷ göre 5 yaş grubunda 1.271.784 çocuk bulunmaktadır. Buna göre 5 yaş grubu net okullaşma oranı üzerinden hesaplandığında⁸ 315.784 çocuğun eğitim öğretimin dışında kaldığı görülmektedir. Bu çocukların niçin eğitim öğretimin dışında kaldığı ve eğitim hayatlarına başladıklarında resmî kurumlara mı yoksa özel kurumlara mı gideceği bilinmemekle birlikte, eğitime erişimdeki en temel engelin sosyo-ekonomik durum olduğu göz önüne alındığında bu çocukların resmî kurumlara gitmesi beklenir. Resmî kurumlarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğretmen başına yaklaşık 19, derslik başına yaklaşık 26 çocuk (Tablo 4.1) düştüğü göz önüne alınarak yapılan hesaplamalar 315.784 çocuğun okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması için en az 16.620 öğretmen atamasına ve 12.146 dersliğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak ihtiyaç duyulan

⁶ Yaş gruplarına (doğum yılları) göre NET okullaşma oranı: öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine (öğrenim türüne) bakılmaksızın, ilgili yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ilgili yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir.

⁷ <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=206&locale=tr> adresinden dinamik sorgulama sonucu elde edilen verilere göre 5-9 yaş grubundaki toplam çocuk sayısı 6.358.920’dir. Buna göre her bir yaş grubunda ortalama 1.271.784 çocuk bulunmaktadır.

⁸ 5 yaş grubunda eğitim öğretimin dışında kalan çocuk sayısı okullaşma oranı ve söz konusu yaş grubundaki nüfus esas alınarak hesaplanmıştır.

öğretmen atamasını yapmak ve derslikleri inşa etmek için ne kadar finansman ayrıldığı belirsizdir. İlgili hesaplamalar 2018-2019 eğitim öğretim yılının verileri temel alınarak yapıldığından 2020-2021 eğitim öğretim yılında 5 yaş grubunda okul öncesi eğitimin zorunlu olması için ilgili ihtiyacın sadece iki yıl içinde giderilmesi gerekir. Ancak, bu iki yıl içinde öğretmen ve derslik sayılarındaki artışın geçmiş yıllardaki artış oranına yakın olması durumunda ihtiyacın karşılanamayacağı ve hedefin gerçekleşmeyeceği aşikârdır. Ayrıca bu hesaplamalar sadece 5 yaş için yapılmış olup, 3-5 yaş arasındaki çocukları kapsayacak şekilde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefi düşünüldüğünde ihtiyaç duyulacak öğretmen ve derslik sayısının çok daha fazla olacağı unutulmamalıdır.



2018-2019 eğitim öğretim yılında 5 yaş grubunda 315.784 çocuk eğitim öğretim dışında kalmıştır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının önündeki tek engel derslik ve öğretmen ihtiyacı değildir. Ailelerin sosyo-ekonomik durumu da diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitime erişimde engel teşkil etmektedir. Devlet okullarında okul öncesi eğitimin gerektirdiği eğitim materyallerini bile finanse edemeyecek düzeydeki aileler azımsanmayacak sayıdadır. Bu sebeple, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere yönelik maliyet azaltan veya sübvans eden politikalara ihtiyaç duyulmaktadır (TEDMEM, 2019). *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde şartları elverişsiz yerleşim birimlerindeki çocukların beslenme ihtiyaçları ile erken çocukluk eğitiminde araç-gereç ihtiyaçlarının karşılanacağı ifade edilmiştir. Ancak, 2019 yılında bu alt hedefler

doğrultusunda yürütülen çalışma veya çalışmalara yönelik Bakanlık tarafından yapılan bir açıklama bulunmamaktadır.

Erken çocukluk eğitim hizmetinin yaygınlaştırılması kapsamında *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde dile getirilen diğer bir alt hedef ise kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modellerinin uygulanmasıdır. Bu kapsamda, “yaz okulları”, “gezici sınıflar”, “gezici öğretmen sınıfı” ve “taşıma merkezi ana sınıfı modeli” olmak üzere dört ayrı model aracılığı ile 2019 yılı içinde okul öncesi çağda bulunan yaklaşık 48 bin çocuğa ulaşıldığı bildirilmiştir. Ancak sadece 5 yaş için bile 315.784 çocuğun eğitim dışında olduğu düşünüldüğünde alternatif eğitim modelleri aracılığı ile ulaşılan çocuk sayısının ihtiyacı karşılamaktan oldukça uzak kaldığı görülmektedir. Ayrıca sınırlı uygulama sahaları ve sınırlı eğitim süreleri dikkate alındığında bu uygulamaların okul öncesi eğitime alternatif olarak nitelendirilmemesi gerektiği söylenebilir. İlgili modeller aracılığı ile sunulan eğitimler her ne kadar bir ihtiyacı karşılamak üzere gerçekleştirilse de tam zamanlı okul öncesi eğitimle aynı değerlendirmeye tabi tutulmamalıdır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefinin asıl vurgusu, nitelikli eğitime erişimdir. Sadece öğretmen ataması ve derslik inşası üzerinde çalışmak nitelikli eğitime erişimi garanti etmez. Okul öncesi eğitimde nitelikli bir yaygınlaştırma politikası izlenmesi için okul öncesi eğitim kurumlarını, eğitim personelini (öğretmen ve yardımcı personel) ve verilen eğitimin niteliğini detaylarıyla analiz edebilecek profil araştırmalarının yürütülmesi gereklidir. Böylelikle nitelikli eğitime erişimin önündeki engeller tespit edilerek; ihtiyaç odaklı gelişim sağlanabilecektir. *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde erken çocukluk eğitiminin ikinci hedefi kapsamında “Resmî ve özel, farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde

yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulacak ve uygulamalar izlenecektir” alt hedefi yer almasına rağmen, bu hedef doğrultusunda yapılan veya yapılacak çalışmaların neler olduğu Aralık 2019 itibarıyla kamuoyu ile paylaşılmamıştır. Ancak *2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı*’nda okul öncesi eğitim kademesinin niteliğinin artırılmasına yönelik kalite standartlarının getirileceği ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliği⁹ göz önüne alındığında bu standartların oluşturulması ve kurumların şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerini benimsemeleri nitelikli eğitime erişim sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

b) Temel eğitime erişim

2019’da ne oldu?

Son beş eğitim öğretim yılında ilköğretimde (ilkokul-ortaokul) net okullaşma oranları Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Buna göre, 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilkokulda %96,3, ortaokulda %94,4 olan net okullaşma oranları, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul için %91,9, ortaokul için %93,3 olarak rapor edilmiştir. Okullaşma oranları cinsiyet ayrımında önemli ölçüde farklılaşmamaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokulda net okullaşma oranı kız çocuklarda %92,1, erkek çocuklarda %91,8’dir; ortaokulda net okullaşma oranları ise kız çocuklarda %93,6, erkek çocuklarda %92,9’dur.

TABLO 4.2

İlköğretimde Net Okullaşma Oranları (%)

	İlkokul	Ortaokul
2014-2015	96,3	94,4
2015-2016	94,9	94,4
2016-2017	91,2	95,7
2017-2018	91,5	94,5
2018-2019	91,9	93,3

Kaynak: MEB, 2015, 2016, 2017a, 2018e, 2019p.

2018-2019 eğitim öğretim yılı verileri istatistiki bölge birimleri sınıflandırmasına göre, ilköğretimde net okullaşma oranlarında iller arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. İlkokulda net okullaşma oranının en düşük olduğu üç il; Gümüşhane (%67,8), Çankırı (%76,3) ve Yozgat (%87,4) olup, en yüksek olduğu üç il Ağrı (%94,1), Diyarbakır (%94,2) ve Şanlıurfa’dır (%94,3). Ortaokulda ise net okullaşma oranının en düşük olduğu üç il; Gümüşhane (%70,4), Çankırı (%77,1) ve Tokat (%88,6) olup, en yüksek olduğu üç il Kars (%94,8), Iğdır (%94,9) ve Ardahan’dır (%96,9).

Temel eğitime erişime yönelik hedeflerden bir diğeri devamsız öğrenci oranlarının azaltılmasıdır. Son dört eğitim öğretim yılının 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranlarının gösterildiği Tablo 4.3’e göre ilkokul ve ortaokulda 20 gün ve üzeri devamsızlık oranları istenen düzeyde azaltılamamıştır. En güncel veriler ilkokulda yaklaşık olarak her 100 öğrenciden altısının, ortaokulda ise her 100 öğrenciden 10’unun yıl içinde 20 gün ve üzeri devamsızlık yaptığını göstermektedir.

⁹ Resmî kurumlar: anaokulları, anasınıfları, yaz okulları, gezici sınıflar, 657 sayılı kanun md. 191’e göre açılan kurumlar, toplum temelli kurumlar

Özel kurumlar: anaokulları, anasınıfları, Aile ve Sosyal politikalar Bakanlığı’na bağlı kurumlar, iş kanununa göre işletmelerde açılan kreşler (MEB, 2019p).

TABLO 4.3

İlköğretimde 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranları (%)

	İlkokul	Ortaokul
2015-2016	5,6	12,1
2016-2017	5,0	10,9
2017-2018	6,2	10,6
2018-2019	5,7	9,7

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Temel eğitim kademesindeki bütün çocukların eğitim öğretime adil şartlar altında katılımını sağlama hedefi kapsamında 2019 yılı içinde pek çok faaliyet yürütülmüştür. Parasız yatılılık imkânları ve burs ödemeleri ile taşınmalı eğitim gibi faaliyetler dezavantajlı grupların eğitime erişimi için Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen faaliyetlerdendir.

Değerlendirme ve öneriler

İlkokul ve ortaokuldaki net okullaşma oranları hesaplanırken, ilgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrenci sayısı, ait olduğu teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı verilerine göre ilkokulda net okullaşma oranı %91,9, ortaokulda ise %93,3 olarak rapor edilmiştir. Bu durumda ilkokulda teorik yaş grubundaki nüfusun %8,1'inin, ortaokulda ise %6,7'sinin devam etmesi gereken okul kademesinde olmadığı anlaşılmaktadır. Bu oranlar iller bazında incelendiğinde bazı iller açısından durumun daha da kötüleştiği görülmektedir. Gümüşhane'de hem ilkokul hem de ortaokulda her 10 çocuktan üçü teorik yaş grubundaki eğitim kademesinde değildir. İlkokul ve ortaokuldaki net okullaşma oranlarının düşük çıkma nedenlerinin ilkokul

öğrenim çağındaki çocukların kayıt erteleme veya okul öncesi eğitime geçiş esnekliğinin sağlanması olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018e). Ancak bu çocukların ne kadarının bu sebepler yüzünden ilgili eğitim kademesinde olmadığı rapor edilmemiştir. Dolayısıyla ilkokul ve ortaokul okullaşma oranlarında iller arasındaki bu denli büyük farklılıkların neden kaynaklandığı bilinmemektedir. Gerekli tedbirlerin alınması için ilgili illerde okullaşma oranının niçin düşük olduğuna yönelik araştırma yapılması gereklidir.

Millî Eğitim İstatistiklerinde okul kademesindeki okullaşma oranlarının yanında belirli yaş gruplarındaki okullaşma oranları da verilmektedir. Yaş gruplarındaki net okullaşma oranları ise öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine bakılmaksızın, ilgili yaş grubunda bulunan toplam öğrencinin, ilgili yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilmektedir (MEB, 2019p). Bu oranlara göre yapılan hesaplamalar ile eğitim dışında kalan çocuk sayısı da belirlenebilmektedir. TEDMEM tarafından yayımlanan *2018 Eğitim Değerlendirme Raporu*'ndaki ilgili hesaplamalar 6-13 yaş grubunda yaklaşık 154 bin çocuğun eğitim öğretim dışında kaldığını göstermiştir (TEDMEM, 2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılı verileri temel alınarak aynı hesaplama tekrar yapılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6-9 yaş grubunda net okullaşma oranı %98,28, 10-13 yaş grubunda ise %98,64'tür. TÜİK verilerine¹⁰ göre hesaplandığında 6-9 yaş grubunda toplam 5.087.136 çocuk, 10-13 yaş grubunda ise toplam 5.072.340 çocuk bulunmaktadır. Net okullaşma oranı üzerinden hesaplandığında¹¹ 6-9 yaş grubunda 87.499, 10-13

¹⁰ <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresinden dinamik sorgulama sonucu elde edilen verilere göre 6-9 yaş grubunda her bir yaş grubunda ortalama 1.271.784 çocuk, 10-13 yaş grubunda ise her bir yaş grubunda ortalama 1.268.085 çocuk bulunmaktadır.

¹¹ 6-9 yaş ve 10-13 yaş grubunda okul dışında kalan çocuk sayısı okullaşma oranı ve söz konusu yaş grubundaki nüfus esas alınarak hesaplanmıştır.

yaş grubunda ise 68.984 çocuğun eğitim öğretim dışında kaldığı görülmektedir. Her ne kadar ilgili yaş gruplarındaki okullaşma oranları oldukça yüksek olarak görülse de, 6-13 yaş grubunda olan ve temel eğitim kademesinde olması beklenen toplam 156.483 çocuğun okul dışında kalmış olması kabul edilebilir değildir. Bir önceki yıl da belirttiğimiz gibi bu sadece bir istatistik hesaplamasından ibaret değildir, yaklaşık 156 bin çocuğun geleceğidir. Bu sebeple, bu çocukların okula erişimlerinin önündeki engellerin neler olduğunun ivedilikle tespit edilmesi ve bu engellerin kaldırılması için özel stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir.



Temel eğitimde olması beklenen 6-13 yaş grubunda yaklaşık 156 bin çocuğun okul dışında kaldığı tahmin edilmektedir.

Eğitim öğretim dışında kalan 10-13 yaş grubundaki çocuklar açık öğretim ortaokuluna dahi kayıtlı değildir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında 10-13 yaş grubundaki açık öğretime kayıtlı öğrenci sayısı 258 olarak rapor edilmiştir¹². Zorunlu eğitim çağında olan çocuklar için açık öğretimin bir alternatif olarak görülmesi dahi kabul edilebilir değilken, 10 binlerce çocuğun en temel hakkı olan eğitime erişim hakkından mahrum kaldığı görülmektedir. Bu durum, temel eğitime erişimde ya da bu çocukların durumunun ne olduğunun izahında sıkıntıların bulunduğunu göstermektedir.

Ayrıca örgün ilköğretime erişimi olmasına rağmen öğrencilerin bir kısmı eğitim öğretim faaliyetlerine düzenli devam edememektedir. Nitekim ortaokulda her 10 öğrenciden biri 20 gün ve üzeri devamsızlık yapmıştır. Bu oranlar minimum 20 gün devamsızlık yapan öğrenci

oranları olduğu için öğrencilerin okuldan ne kadar uzak kaldıkları ise tam olarak bilinmemektedir. 2019'da temel eğitimde devamsızlığın azaltılması kapsamında okul yönetimi, muhtarlık ve kaymakamlık tarafından çeşitli iş ve işlemler yürütülmüştür. Ancak ilgili iş ve işlemlere yönelik bir etki analizi paylaşılmadığı için soruna ne kadar çözüm olduğu belirsizliğini korumaktadır. *Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı*'nda 2020 yılı içinde yürütülecek faaliyetler arasında ilkökul ve ortaokul kademesi devamsızlık raporunun hazırlanacağı, devamsızlık eylem planının hazırlanarak valiliklerce uygulanacağı belirtilmiştir. Geçmiş yıllarda devamsızlık oranlarının yüksek olduğu illere Bakanlık yetkilileri tarafından yapılan saha ziyaretleri sadece gerekli tedbirlerin alınabilmesi için sorun alanlarının tespit edilmesi mahiyetindedir (TEDMEM, 2019). Bu sebeple, altyapısı geçmiş yıllarda yapılmış ve 2020 yılı içinde yapılacak araştırmalara dayanan eylem planının oluşturulması ve ilgili mevzuata yansıtılması temel eğitime erişimi sağlanan öğrencilerin okulda tutulması için önem arz etmektedir.

Öğrenciler pek çok nedenle devamsızlık yapmakta veya okula devam edememektedir. Bu nedenlerin en başında ise çocuk işçiliği gelmektedir. Türkiye'de çocuk işçiliğine yönelik en güncel veriler TÜİK 2012 Çocuk İşgücü Anketine ait verilerdir. Buna göre, Türkiye'de 6-17 yaş arasında ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk sayısı 893 bin olup, bu çocukların 292 bini temel eğitimde olması beklenen 6-14 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır (TÜİK, 2012). Okula erişim probleminin en başında yoksulluk olduğu göz önüne alındığında, temel eğitim çağında olup eğitim dışında kalan yaklaşık 156 bin çocuğun büyük bir kısmının çocuk işçi olarak çalıştırılıyor olma ihtimalinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, eğitime erişimde yoksulluk temelinde birleşen sorunlara yönelik yapılan çalışmalara öncelik verilmesi gerekmektedir.

¹² 20.01.2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veri.

c) Tam gün eğitime geçiş

2019'da ne oldu?

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda "ikili eğitim uygulamalarının olması" Bakanlığın zayıf yönleri arasında gösterilmiş; kurumsal kapasitenin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Orta Vadeli Program'da (2018-2020) eğitimde fırsat eşitliğinin artırılmasını amaçlayan hedefler kapsamında "ilköğretimde tekli eğitime geçilecektir" hedefine yer verilmiştir.

Tablo 4.4'te eğitim öğretim yıllarına göre ilköğretimde ikili eğitim yapan okul ve öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre, 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilköğretimde 8.461 okul ve 4.694.411 öğrenci, 2018-2019 eğitim öğretim

yılında ise 5.457 okul ve 3.621.717 öğrenci ikili eğitim yapmıştır. Bu veriler ilköğretimde yıllık ortalama 357.575 öğrencinin ikili eğitimden tam gün eğitime geçişinin yapılabildiğini göstermektedir. Ayrıca ilköğretimde ikili eğitim yapan okul ve öğrenci sayıları resmî ilköğretim ve ortaokuldaki toplam okul ve öğrenci sayılarına bölüldüğünde ikili eğitim yapan okul ve öğrenci oranları hesaplanabilmektedir. Buna göre, 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilköğretimde ikili eğitim yapan okul oranı %21, öğrenci oranı ise %48 iken, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu oranlar %14'e ve %36'ya gerilemiştir. 2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda ikili eğitimde okuyan öğrenci oranı ilköğretimde %25, ortaokulda ise %27 olarak hedeflenmiş; ilgili hedef doğrultusunda ilave derslikler yapılacağı ifade edilmiştir.

TABLO 4.4

Eğitim Öğretim Yıllarına Göre İlköğretimde İkili Eğitim Yapan Okul ve Öğrenci Sayıları

	İlkokul		Ortaokul		İmam hatip ortaokulu		İlköğretim toplam	
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci
2015-2016	5.169	2.708.203	3.111	1.879.430	181	106.808	8.461	4.694.441
2016-2017	4.452	2.328.640	2.713	1.919.391	248	113.577	7.413	4.361.608
2017-2018	3.707	2.110.648	2.375	1.726.728	218	90.109	6.300	3.927.485
2018-2019	3.213	1.991.999	2.030	1.551.473	214	78.245	5.457	3.621.717

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

İlköğretimde tekli eğitime geçilmesi hedefi kapsamında ihtiyaç duyulan derslik sayısına yönelik en güncel veri 14 Aralık 2017 tarihli Bakanlık tarafından yapılan açıklamada yer almaktadır. Buna göre, ilköğretimde derslik ihtiyacı 57.132 olup 35.134 dersliğin yapımı sürmektedir (MEB, 2017c). İlköğretime özgü olmasa da 17 Aralık 2018 tarihinde yapılan açıklamada ikili eğitimin sonlandırılması için 63.501 dersliğin yapımının

sürdüğü; 29.535 ek dersliğe ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018b). İlgili açıklamada ayrıca iki yıl içinde ihtiyaç duyulan tüm dersliklerin yapımının tamamlanarak tüm okullarda tam gün eğitime geçilebileceği ifade edilmiştir.

İkili eğitimin sonlandırılması için yapımı devam eden dersliklerle ilgili Eylül 2019'da verilen soru önergesine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kasım

2019'da cevap¹³ verilmiştir. İlgili cevapta Bakanlık Devlet Yatırım Programında 10.938 ve İl Yapım Programında 29.949 derslik olmak üzere toplam 40.887 yeni dersliğin yapımının devam ettiği ve bu dersliklerin 2020-2021 eğitim öğretim yılına kadar tamamlanmasının hedeflendiği ifade edilmiştir. Böylelikle, 1.226.610 yeni öğrenci kapasitesi oluşturulacağı belirtilmiştir. Bu noktada, belirtilen derslik sayılarının yalnızca ilköğretim

¹³ İkili eğitime ilişkin soru önergesine verilen cevap. Esas no 7/19102 (2019). https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=257230 adresinden erişildi.

için değil tüm kademeler için olduğunun altı çizilmelidir.

Tablo 4.5'te son beş eğitim öğretim yılında resmî ilköğretim okullarındaki derslik ve öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre, 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilköğretimde toplam 357.288 olan derslik sayısı %8,7 oranında artarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında 388.297'ye ulaşmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında 9.985.418 olan toplam öğrenci sayısı ise yalnızca %1,2 oranında artarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında 10.104.489 olmuştur.

TABLO 4.5

Resmî ilköğretim Okullarındaki Derslik ve Öğrenci Sayıları

	Derslik sayısı			Öğrenci sayısı		
	İlkokul	Ortaokul	İlköğretim toplam	İlkokul	Ortaokul	İlköğretim toplam
2014-2015	219.937	137.351	357.288	5.230.878	4.754.540	9.985.418
2015-2016	223.071	147.626	370.697	5.128.664	4.595.342	9.724.006
2016-2017	225.945	159.464	385.409	4.759.317	5.066.780	9.826.097
2017-2018	226.114	162.565	388.679	4.870.859	5.077.153	9.948.012
2018-2019	227.694	160.603	388.297	5.005.214	5.099.275	10.104.489

Kaynak: MEB, 2015, 2016, 2017a, 2018e, 2019p.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda derslik başına düşen öğrenci sayısı ve ikili eğitim yapan okul oranı göstergelerinde 2015-2018 döneminde önemli iyileşme gözlemlendiği, ancak bu göstergelerde bölgeler ve iller arası farklılıkları sorun olmaya devam ettiği belirtilmiştir. Dolayısıyla ülke ortalaması yerine standart temelli bir izlemenin bölgesel farklılıkların etkin izlenmesi için daha uygun olduğu sonucuna varılarak; 2019-2023 döneminde "ikili eğitim yapan okul oranı" göstergesi yerine "ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranı"

göstergesi, "derslik başına düşen öğrenci" yerine de "öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı" göstergesine yer verilmiştir. İlgili dokümanda 2019-2023 plan dönemi süresince temel eğitimde ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranının başlangıç değeri %33,8 olarak rapor edilmiş ve ikili eğitimin 2023 yılında sonlandırılması hedeflenmiştir. Başlangıç değerleri ilkokullar için %22,5, ortaokullar için %30,3 olan öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranları ise plan dönemi sonunda ilkokulda %10'a, ortaokulda %15'e düşürülmesi hedeflenmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

İlköğretimde ikili eğitimin sonlandırılması ile tam gün eğitime geçilmesi hedefi uzun yıllardır dile getirilmektedir. Son beş eğitim öğretim yılı verilerine göre (Tablo 4.5) ilköğretimde derslik sayısındaki artış oranı (%8,7), öğrenci sayısındaki artış oranından (%1,2) daha fazladır. Ancak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilköğretimde 3.621.717 olan ikili eğitimdeki öğrenci sayısına karşılık, yıllık ortalama 357.575 öğrencinin ikili eğitimden tam gün eğitime geçişinin yapılması, daha önce hedeflendiği gibi 2020 yılı sonuna kadar ikili eğitimin sonlandırılmayacağını göstermektedir. Her ne kadar toplam 40 bin yeni dersliğin yapımının devam ettiği ve bu dersliklerin 2020-2021 eğitim öğretim yılına kadar tamamlanacağı ifade edilse de, bu derslikler de ihtiyacı tam olarak karşılayamayacaktır. Üstelik bu dersliklerin ne kadarının temel eğitim kademesindeki okullara ait olduğu da bilinmemektedir. Nitekim *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*'nda da görüldüğü üzere ikili eğitimin sonlandırılması hedefi plan dönemi sonuna yani 2023 yılına kaydırılmıştır. Yeterli derslik sayısına ulaşılmadan tam gün eğitime geçiş yapılması durumunda ortaya çıkacak sorunların ikili eğitime kıyasla eğitim öğretimin niteliğini daha çok olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır.



İkili eğitimin sonlandırılması hedefi 2020 yılından 2023 yılına kaydırılmıştır.

Son beş eğitim öğretim yılının verileri, ortaokullarda toplam derslik sayısının arttığını gösterse de, resmî ortaokulların derslik sayısında son bir yıl içinde yaşanan düşüş dikkat çekmektedir (Tablo 4.6). 2017-2018 eğitim öğretim yılında resmî ortaokullar için 162.565

olan derslik sayısı yaklaşık 2 bin azalarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında 160.603'e gerilemiştir. Ortaokuldaki derslik sayısının niçin azaldığına yönelik bir açıklama yapılmamıştır. Buna karşın, özel ortaokulların derslik sayısı son beş eğitim öğretim yılında sürekli bir artış eğilimi göstererek 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplam 26.969'a ulaşmıştır. Bu artış ise ortaokullardaki toplam derslik sayısının da bir önceki yıla göre artmasına sebep olmuştur. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta ortaokulların toplam derslik sayısından ziyade resmî ortaokuldaki derslik sayılarının nasıl değiştiğidir, çünkü ikili eğitimin sonlandırılması hedefi resmî ortaokulları ve bu okullarda okuyan öğrencileri ilgilendirmektedir. *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde belirtildiği gibi öğleden sonra yapılacak eğitim öğretimin kültür, sanat ve sportif faaliyetler üzerine yoğunlaştırılarak öğrencilerin bütünsel gelişiminin odağa alındığı bir vizyon için ikili eğitimin sonlandırılarak tüm okullarda tam gün eğitime geçiş yapılması gerekmektedir. Ancak derslik sayılarında yaşanan değişimler ikili eğitimin kısa vadede sonlandırılmayacağını dolayısıyla da *2023 Eğitim Vizyonu* belgesindeki ilgili hedefe kısa vadede ulaşamayacağını göstermektedir.

TABLO 4.6

Resmî ve Özel Ortaokullardaki Derslik Sayıları

Eğitim öğretim yılı	Ortaokul derslik sayısı		
	Resmî	Özel	Toplam
2014-2015	137.351	10.342	147.693
2015-2016	147.626	17.317	164.943
2016-2017	159.464	17.672	177.136
2017-2018	162.565	23.107	185.672
2018-2019	160.603	26.969	187.572

Kaynak: MEB, 2015, 2016, 2017a, 2018e, 2019p.

İkili eğitimin sonlandırılması hedeflenirken, birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrenciler olduğu da unutulmamalıdır. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili Ağustos 2019'da verilen soru önergesine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kasım 2019'da verilen cevapta¹⁴ birleştirilmiş sınıflardaki (ilkokul) öğrenci sayısının 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplam 173.122, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise toplam 164.554 olduğu belirtilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokulda toplam öğrenci sayısının 5.005.214 olduğu göz önüne alındığında, birleştirilmiş sınıflara eğitim gören öğrenci oranı %3,3 olarak hesaplanmaktadır. O halde, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul kademesindeki her 100 öğrenciden üçü birleştirilmiş sınıflarda eğitim almıştır. *Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı Performans Programı*'nda birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir. Buna göre, *birleştirilmiş sınıf uygulaması çalışmaları için planlama toplantısı, il ziyaretleri, öğrenci materyali hazırlık toplantısı ve öğrenci materyali tanıtım organizasyonu yapılacak; birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler hizmetiçi eğitime tabi tutulacaktır* (MEB, 2019d). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim alan öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerine hizmet etme potansiyeli bulunan bu çalışmalar ile ilgili Aralık 2019 itibarıyla Bakanlık tarafından yapılan bir açıklama bulunmamaktadır.

II. İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI

2019'da ne oldu?

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) *ilkokulların 3. sınıfına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri ve doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem*

¹⁴ Birleştirilmiş sınıflarla ilgili soru önergesine verilen cevap. Esas no 7/15704 (2019). https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_soru_sd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=253286 adresinden erişildi.

öğrenme alanlarında yeterli kazanımlara ulaşamayan öğrencilerin bu alanlardaki eksik öğrenmelerinin giderilmesini amaçlayan programdır. Öğrencilerin bu süreçte psikososyal açıdan desteklenmesi de İYEP'in odağında yer almaktadır (MEB, 2019I).

Aşamalılık ilkesine göre basitten karmaşığa doğru ilerleyen modüller aracılığı ile yürütülen programda Türkçe ve matematik derslerinden üçer modül olmak üzere, toplamda altı modül bulunmaktadır. Programda öğrencilere haftada 10 saat, toplamda 160 saate kadar ek eğitim verilmektedir. Türkçe ve matematik derslerinden açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile İYEP kapsamına alınacak öğrenciler ve öğrencilerin hangi modülden başlayacağı belirlenmektedir.

ÖBA sonucuna göre, öğrencilerin hangi program türünde (Türkçe, matematik veya her ikisi birden) ve hangi modülde eğitim alacağı belirlenmesinin ardından, İYEP okul komisyonu tarafından 10 öğrenciyi geçmeyecek şekilde öğrenci grupları oluşturulmakta ve eğitimlere başlanmaktadır. Son modülün tamamlanmasının ardından öğrencilerin İYEP kazanımlarını edinip edinmediği hakkında karara varmak için Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) uygulanmaktadır.

Program ile birlikte öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için pek çok doküman hazırlanmıştır. *Türkçe Etkinlik Kitabı, Türkçe Kılavuz Kitap, Matematik Etkinlik Kitabı, e-Okul İYEP Modülü Kullanım Rehberi, Uygulama Kılavuzu, Psikososyal Destek Rehberi* bu dokümanlar arasında yer almaktadır. Söz konusu dokümanlar Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün web sitesinden (<http://tegm.meb.gov.tr/>) açık erişime sunulmuştur.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliğinde yürütülen İYEP'in, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 12 ilde pilot uygulaması yapılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise ülke genelinde uygulanmıştır. Hem

pilot uygulama hem de ülke uygulamasının ilk yılında 3. sınıfların yanında 4. sınıflar için de uygulanan programın 31 Ağustos 2018 tarihli ve 30521 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 51 sayılı Karar doğrultusunda 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren sadece 3. sınıflarda uygulanması kararlaştırılmıştır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında 3. ve 4. sınıflarda toplam 302.097 öğrenci İYEP kapsamında eğitim almıştır. Bu öğrencilerin %60’ı 3. sınıf, %40’ı ise 4. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. 3. sınıf düzeyinde 43.413 şube, 4. sınıf düzeyinde ise 38.047 şube açılmış; 43.228 öğretmen görev almıştır. Ayrıca eğitim alan tüm öğrencilerin yaklaşık %16’sı yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmuştur¹⁵.

2018-2019 eğitim öğretim yılı kasım ayında başlayan programın değerlendirilmesi illere düzenlenen saha ziyaretleri, rehberlik ve modül üzerinden yapılan takip sistemiyle süreç boyunca devam etmiştir. Mayıs 2019’da ise ÖDA uygulanmıştır. ÖDA sonuçlarına göre matematik dersinden eğitim alan öğrencilerin %87,06’sı, Türkçe dersinden eğitim alan öğrencilerin %87,08’i ve her iki dersten eğitim alan öğrencilerin %87,41’i tüm modül seviyelerinde başarılı olmuştur¹⁶.

Programın 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulama usul ve esaslarının belirlendiği *İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi* 2 Eylül 2019 tarih ve 15733452 sayılı Bakanlık oluru ile yürürlüğe girmiştir (MEB, 2019m). Yönergede programın amaç ve ilkeleri ile uygulama basamaklarında¹⁷ herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Programın uygulama süreci ile yapılan temel değişiklik bu yıl ilk

defa uygulanan ara tatil uygulaması sebebiyle ÖBA ile programın başlangıç tarihinin bir önceki eğitim öğretim yılına göre birer hafta önce başlatılmasıdır. Buna göre, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ekim ayının 2. haftasında ÖBA uygulanmış, 3. haftasında ise program uygulamasına başlanmıştır. Ayrıca okul müdürünün görevleri arasına iki yeni madde eklenmiştir:

(8) Psikososyal destek hizmetlerinin; öğrencinin sınıf öğretmeni, İYEP’te görevli öğretmen ve okul rehberlik öğretmeni ile işbirliği içerisinde yürütülmesini sağlar.

(9) Rehberlik öğretmeni bulunmayan okullarda İYEP psikososyal destek hizmetlerinin yürütülmesi için rehberlik ve araştırma merkezi ile işbirliği yapar.

Değerlendirme ve öneriler

İlkokullarda Yetiştirme Programı ilkokulların 3. sınıfında okuyan, özel eğitim tanısı olmayan ve çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersinde program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinmeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini amaçlayan programdır. Bu amaç doğrultusunda yapılandırılan ve geliştirilen program erken yıllarda sağladığı öğrenme desteği ile eksik öğrenmeleri telafi etme ve daha sonraki sınıf seviyelerinde öğrencilerin başarıları üzerinde uzun dönemli ve kalıcı etki oluşturma potansiyeline sahiptir (TEDMEM, 2019). Öğrenme eksikliklerinin ileriki yıllarda akademik başarısızlık, devamsızlık, sınıf tekrarı ve örgün eğitim dışına çıkma gibi sonuçlarla ilişkili olabileceği ve tüm bu sonuçların hem bireysel hem de toplumsal zararları düşünüldüğünde, İYEP ile erken dönemde yapılan müdahalenin ne derece önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir.

¹⁵ 7.01.2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

¹⁶ 7.01.2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

¹⁷ Programın amaç, ilke ve uygulama basamakları 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda detaylı olarak verildiği için bu rapor kapsamında tekrar ele alınmamıştır.

İYEP destekleme ve yetiştirme kurslarında olduğu gibi öğrencinin akademik başarısı ne olursa olsun katılabileceği bir program değildir. Sadece ilgili kazanımlarda eksikliği olan öğrenciler hedeflenmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmeler alt yeterlik düzeyindeki öğrencilerin desteklenmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) 2018 sonuçlarına göre, 4. sınıftaki öğrencilerin %27,9'u Türkçe'de, %39,9'u ise matematikte temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahiptir (MEB, 2019a). Benzer şekilde Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2015 sonuçlarına göre, 4. sınıfta temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahip öğrenci oranı Türkiye için %43 iken, TIMSS'e katılan ülkelerin ortalamasında %25'tir (Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*'nda hem ABİDE hem de TIMSS'te temel yeterlik ve altı düzeydeki öğrenci oranının düşürülmesi hedeflenmiştir. İYEP var olan yapısı ile bu hedefe hizmet edecek bir destek programıdır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke uygulaması yapılan İYEP'in ÖDA sonuçları matematik dersinden eğitim alan öğrencilerin %87,06'sının, Türkçe dersinden eğitim alan öğrencilerin %87,08'inin, her iki dersten eğitim alan öğrencilerin ise %87,41'inin tüm modül seviyelerinde başarılı olduğunu göstermiştir. Oranlar oldukça yüksek olmakla birlikte, öğrencilerin yaklaşık %13'ünün İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara yeterli düzeyde ulaşamadığı anlamına gelmektedir. İYEP'e katılan toplam öğrenci sayısı üzerinden hesaplandığında bu öğrencilerin sayısı yaklaşık 39 bindir. Okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri ve doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem öğrenme alanlarının öğrencilerin gelecek öğrenmelerinin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde, 39 bin öğrencinin niçin geride kaldığının araştırılması gerekir. Alınan dönütler doğrultusunda geride kalan öğrenciler için takip mekanizmaları ve müdahale programları geliştirilmeli; İYEP'in var olan yapısı güçlendirilmelidir.

İYEP'in uygulamasında ikili eğitim yapan okullar, taşımali okullar ve birleştirilmiş sınıflı okullarda zaman, mekân, öğretmen ihtiyacı ile taşımali öğrencilerin hafta içi servislerine esneklik veya hafta sonu servis ve öğle yemeği desteği gibi ihtiyaçların doğabileceği 2018 *Eğitim Değerlendirme Raporu*'nda dile getirilmişti (TEDMEM, 2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında İYEP'ten yararlanan toplam 302.097 öğrencinin ne kadarının bu kapsamda olduğu bilinmemekle birlikte bu ihtiyaçlara yönelik ne gibi müdahalelerde bulunulduğu ve okullara ne gibi destekler verildiği de açıklanmamıştır. Programın işleyişinde sıkıntıların yaşanmaması ve ihtiyaç duyan her öğrencinin bu fırsattan yararlanabilmesi için okullara gerekli destek sunulmalıdır.

Pilot uygulama ve ülke uygulamasının ilk yılının geride bırakıldığı İYEP'in, 2019-2020 eğitim öğretim yılında programın uygulanmasında önemli bir değişiklik yapılmamıştır (MEB, 2019m). Bu yıl ilk defa uygulanan ara tatil uygulaması dolayısıyla program bir hafta önce başlatılmıştır. Ayrıca okul müdürünün görevleri arasına psikososyal destek ile ilgili iki yeni madde eklenmiştir. Bu maddelerin uygulamada nasıl karşılık bulacağı bilinmemekle birlikte, psikososyal desteğin programın en zayıf halkası olduğu göz önüne alındığında yapılan düzenleme neticesinde rehber öğretmenlerin programda daha aktif rol oynama potansiyelinin olduğu görülmektedir.

2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda İYEP'in etkin bir şekilde uygulanabilmesi için takip mekanizması kurulacağı ifade edilmiştir. Takip mekanizmasının kurulması hem programın etki analizinin yapılması ve alınan dönütler doğrultusunda programın revize edilmesi için hem de öğrencilerin akademik gelişimleri için ihtiyaç duyulan desteğin sunulması için önem arz etmektedir.

III. SOSYAL ETKİNLİK MODÜLÜ

2019'da ne oldu?

Öğretim programlarının yanında bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile bu kapsamdaki diğer etkinlikler sosyal etkinlikler olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2019k). Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklerin kayıt altına alınması, belgelendirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla e-Okul Yönetim Bilgi Sisteminde “Sosyal Etkinlik Modülü” geliştirilmiş; 2017-2018 eğitim öğretim yılının birinci döneminde her ilden iki ortaokul veya imam hatip ortaokulu olmak üzere 162 okulda pilot uygulama yapılmıştır.



Sosyal Etkinlik Modülü 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla ülke genelindeki tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanmaya başlamıştır.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 8 Nisan 2019 tarihinde yapılan yazılı açıklama ile Sosyal Etkinlik Modülünün 81 ildeki tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanmaya başlandığı duyurulmuştur. Ayrıca, modül aracılığı ile kayıt altına alınan verilerin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan “e-portfolyo” ve “okul profili değerlendirme” uygulamalarına kaynak teşkil edeceği ifade edilmiştir (MEB, 2019j). Yazının ekinde “yapılan etkinliklere ilişkin bilgilerin bir düzen içerisinde e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi’ne işlenebilmesi için öğretmenlere açıklayıcı, yol gösterici bir kaynak olması ve elde edilecek verilerin geleceğe yönelik planlamalarda kullanılması” amacıyla Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi Sosyal Etkinlik Modülü Uygulama Kılavuzu’na yer verilmiştir (MEB, 2019k). Buna göre, sosyal etkinlikler “bilimsel etkinlikler,

kültürel etkinlikler, sanatsal etkinlikler, sportif etkinlikler ve topluma hizmet çalışmaları” olmak üzere beş alanda ele alınmış ve her bir alan için örnek etkinlikler verilmiştir. Ayrıca öğrencinin etkinliği hangi düzeyde gerçekleştirdiği “katılım, ürün ortaya koyma, performans gösterme ve derece alma” olarak; temsil düzeyi “okul içi, ilçe geneli, il geneli, bölgesel ulusal ve uluslararası” olarak detaylandırılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2020 Yılı Performans Programı’nda Sosyal Etkinlik Modülündeki 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci dönem verisi temel alınarak ilköğretimde bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda en az bir faaliyete katılan öğrenci oranı %59 olarak rapor edilmiştir. Ayrıca, bu oranın 2022 yılı sonu itibarıyla %75 olacağı tahmin edilmiştir (MEB, 2019e).

Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik 12 Eylül 2019 tarihli ve 30886 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte çeşitli düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen, Sosyal Etkinlik Modülü ile ilişkili iş ve işlemleri doğrudan etkileyen iki temel hüküm söz konusudur. İlki “öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerinin gelişimsel olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla okul içi ve okul dışındaki çalışmalar ile eğitim içerikli diğer faaliyetlere ilişkin belgelerin işlendiği elektronik ortamda tutulan dosya” olarak tanımlanan e-portfolyo’nun yönetmelik kapsamına alınmasıdır. Diğeri ise sosyal etkinlikler alanına yönelik madde kapsamına “Yetenekli öğrencilerden isteyenlerin antrenmanlara katılımları ve eğitimleri için il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile mahalle spor kulüpleri arasında yapılacak protokol hükümleri çerçevesinde izinli sayılmaları sağlanır. Öğrencilerin aldığı belgeler e-portfolyo kapsamında e-Okul Sistemi Sosyal Etkinlik Modülüne işlenir” fıkrasının eklenmesidir.

Diğer taraftan, Millî Eğitim Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) arasında imzalanan protokol çerçevesinde 2018 yılı Mayıs ayı içinde *Türkiye Sportif Yetenek Taraması ve Spora Yönlendirme Projesi* uygulanmaya başlamıştır. Projenin amacı çocuk ve gençleri sporla tanıştırmak, sporu geniş kitlelere yaymak, spor kültürü yerleştirmek, sporu sevdirmek, spora başlama yaşında bulunan yetenekli çocukları tespit etmek, onları spor branşlarına yönlendirerek üst düzey sporcu olarak yetiştirilmelerini sağlamaktır (GSB, 2019). 2019 yılında proje kapsamında¹⁸ 81 ildeki 14.578 ilkokulun 3. sınıfında okuyan toplam 802.946 öğrenciye yetenek taraması yapılmış, tarama sonunda 100.000 öğrenci seçilmiştir. Proje de ayrıca Nisan ve Aralık 2019 tarihleri arasında Sporcu Eğitimi ve Gelişimi Temel Hareket Becerileri Kurs Programları kapsamında 1.348 adet kurs düzenlenmiş ve 25.188 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Değerlendirme ve öneriler

Sosyal Etkinlik Modülü, öğrencilerin katıldıkları bilimsel, kültürel sanatsal ve sportif etkinlikleri ile topluma hizmet çalışmalarını kapsayan sosyal etkinliklerin kayıt altına alınması, belgelendirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 81 ildeki 162 ortaokulda pilot uygulaması yapılan modül, 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla ülke genelindeki tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanmıştır. Modül mevcut yapısı ile öğrencilerin sosyal etkinliklerinin adı, türü, alanı, düzeyi ve temsil düzeyinin kayıt altına alınarak izlenmesini sağlayacak bir altyapı sunmaktadır. Değerlendirme yapabilmek için ise modülün ötesinde uygulamalara ihtiyaç vardır. Gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ile uyumu, etkinliğin etkililiği, verimliliği, öğrencinin gelişimine olan katkısı ve sürdürülebilirliği gibi

çeşitli ölçütler temel alınarak belirli aralıklarla değerlendirilmesi gereklidir. Dolayısıyla, Sosyal Etkinlik Modülü öğrencilerin sosyal etkinliklerinin izlenmesi açısından bir kaynak olmakla birlikte, ilgili ölçütler dikkate alınarak değerlendirme yapılmadığı müddetçe mevcut durumu ortaya koymaktan öteye gidemeyecek; öğrencilerin gelişimleri için gerekli rehberlik yapılamayacaktır.



Var olan yapısı ile Sosyal Etkinlik Modülü sosyal etkinliklerin kayıt altına alınması, belgelendirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi için bir araç niteliğindedir.

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri sosyal etkinliklerin içinde buldukları imkân ve koşullar dâhilinde olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple, öğrencilerin sosyal etkinliklerinin izleme ve değerlendirmesinin yapılmasının yanında, öğrencilerin ilgili etkinliklere katılımının artırılması ve öğrencilerin bütünsel gelişiminin desteklenmesi için fırsatlar sunulmalıdır. Bu anlamda, MEB ve GSB işbirliğinde yürütülen *Türkiye Sportif Yetenek Taraması ve Spora Yönlendirme Projesi* aracılığı ile bir yıl içinde ülke genelinde 802.946 öğrencinin taranması, geleceğin sporcularının tespit edilip yetiştirilmesi adına atılan önemli bir adımdır. Ancak projenin sadece sporda yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi ve yönlendirilmesi ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır.

Okullarda kurulan ve kurulmaya devam eden Tasarım Beceri Atölyeleri ile eğitim kayıt bölgelerinde kurulacak okul-mahalle spor kulüpleri özellikle sosyal etkinliklere erişim güclüğü yaşayan öğrenciler için birer fırsat olarak değerlendirilebilir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla 3.617'si temel eğitimde olmak üzere toplam 4.702 okulda

¹⁸ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

tasarım beceri atölyesi olduğu rapor edilmiştir¹⁹. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 22.931'i ilkokulda, 16.874'ü ortaokulda olmak üzere temel eğitimdeki resmî okul sayısının toplam 39.805 olduğu düşünüldüğünde, her okulda bir tasarım beceri atölyesi olması hedefine yakın zamanda erişilemeyeceği görülmektedir. *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*'nda eğitim kayıt bölgelerinde kurulan okul-mahalle spor kulüplerinden yararlanan öğrenci oranına yönelik hedefler verilmiştir. Buna göre, okul-mahalle spor kulübünden yararlanan öğrenci oranının 2019 yılında %2, 2023 yılında ise %5 olması hedeflenmiştir. Bu oranlar, ilgili planda yer verilen "temel eğitimde öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimleri sağlanacaktır" amacına yönelik olsa da, kapsayıcılığı oldukça düşüktür. Bu sebeple, öğrencilere sunulan okul içi veya dışı bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler ile topluma hizmet çalışmalarına yönelik imkân ve fırsatların çeşitlendirilmesi, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilgili etkinliklere yönlendirilmesi ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir.

IV. ORTAOKULLARDA YABANCI DİL (İNGİLİZCE) AĞIRLIKLIL EĞİTİM

2019'da ne oldu?

Her öğrencinin en az bir yabancı dili yazılı ve sözlü iletişim kurabilecek şekilde iyi derecede öğrenmesini sağlamak hedefi Millî Eğitim Bakanlığının eğitimde niteliği artırma politikaları içinde yer almaktadır (MEB, 2017b). Ortaokullarda yabancı dil ağırlıklı eğitim bu politika kapsamında ele alınmakta ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından

beri uygulanmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 81 ildeki 779 ortaokulun 5. sınıflarında pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama kapsamında öğretim programları ve öğretim materyalleri geliştirilmiş, öğretim materyallerinin okullara dağıtımı sağlanmış, öğretim materyallerine yönelik dijital içerikler EBA üzerinden İngilizce öğretmenlerinin kullanıma sunulmuştur (TEDMEM, 2019).

Pilot uygulamaya dönük izleme ve değerlendirme çalışmaları sonrasında Ağustos 2018'te valiliklere gönderilen bir resmî yazı ile yabancı dil ağırlıklı eğitime yönelik hususlar açıklanmıştır. İlgili yazıda 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla yabancı dil ağırlıklı eğitimin *İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*'nin 7. maddesi doğrultusunda en fazla 18 saat olmak üzere, okulun imkân ve şartları doğrultusunda, veli ve öğrenci talepleri dikkate alınarak 5. sınıfların tüm şubelerinde ya da belirli şubelerinde uygulanacağı belirtilmiştir. Ayrıca, isteyen okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda *İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*'nin 8. maddesi doğrultusunda 10 ders saatine kadar yabancı dil uygulaması yapılabileceği ifade edilmiştir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ait il bazlı veriler Tablo 4.7'de gösterilmiştir. Buna göre, 81 ildeki toplam 2.069 okul ve 8.910 şubede yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması yapılmıştır. Uygulamada 34.011 öğretmen görevlendirilmiş, 235.053 öğrenci eğitim almıştır. Uygulamadan yararlanan öğrenci sayısının en yüksek olduğu üç il İstanbul, Bursa ve Konya, en düşük olduğu üç il ise Hakkâri, Ağrı ve Gümüşhane'dir.

¹⁹ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veri.

TABLO 4.7

Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Verileri

İl	Okul	Şube	Öğretmen	Öğrenci
İstanbul	433	2.043	7.927	57.723
Bursa	88	524	1.712	14.462
Konya	73	412	1.603	10.773
Hatay	83	337	1.336	9.449
İzmir	100	348	1.376	8.982
Ankara	61	330	1.156	8.512
Kocaeli	64	307	1.212	8.423
Antalya	76	320	1.057	8.000
Mersin	39	182	673	4.837
Gaziantep	26	156	489	4.542
Balıkesir	43	182	694	4.284
Denizli	56	177	763	4.173
Kayseri	37	173	479	3.944
Samsun	31	141	594	3.809
Trabzon	29	137	566	3.663
Diyarbakır	19	119	367	3.571
Çanakkale	34	133	545	3.180
Zonguldak	35	122	518	3.159
Malatya	16	92	335	2.866
Manisa	42	113	595	2.838
Muğla	37	107	503	2.732
Sakarya	26	114	410	2.635
Şanlıurfa	16	75	241	2.488
Kilis	6	60	134	2.276
Van	37	85	401	2.055
Batman	20	69	265	2.013
Mardin	25	77	277	1.904
Isparta	21	81	324	1.868
Afyonkarahisar	19	85	305	1.787
Ordu	31	70	352	1.716
Tekirdağ	14	61	218	1.608
Aydın	17	65	247	1.554
Niğde	13	57	260	1.550
Bilecik	11	65	179	1.518
Bolu	9	62	216	1.452
Yozgat	8	60	191	1.432
Kahramanmaraş	7	41	150	1.382
Eskişehir	16	56	262	1.371
Düzce	20	68	267	1.357
Kütahya	17	60	229	1.337
Aksaray	7	48	182	1.324
Çorum	19	55	234	1.290
Giresun	17	56	301	1.283
Amasya	21	58	277	1.273
Adana	17	43	201	1.201
Elazığ	4	36	107	1.162
Adıyaman	13	47	178	1.079
Osmaniye	10	50	165	1.073
Bingöl	6	32	92	991
Sivas	10	43	138	960
Sinop	8	40	130	960
Çankırı	4	31	89	882
Rize	9	43	159	881
Yalova	13	38	156	875
Kırıkkale	6	32	126	870
Muş	6	26	78	797
Erzincan	11	31	137	746
Tokat	13	31	180	743
Iğdır	8	31	102	736
Şırnak	5	27	100	733

TABLO 4.7 DEVAMI

Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Verileri

	Okul	Şube	Öğretmen	Öğrenci
Burdur	8	30	130	646
Nevşehir	5	28	86	599
Kırşehir	14	28	160	586
Karaman	5	23	92	554
Bitlis	5	21	66	531
Erzurum	4	17	76	530
Kastamonu	10	26	110	510
Artvin	8	23	115	473
Uşak	5	18	67	464
Edirne	6	20	86	440
Siirt	3	15	51	428
Kırklareli	6	17	64	367
Bartın	3	12	63	324
Kars	6	11	54	293
Karabük	5	13	57	279
Tunceli	3	14	43	262
Ardahan	4	11	49	218
Bayburt	2	8	37	187
Hakkari	2	5	20	133
Ağrı	1	3	8	94
Gümüşhane	1	2	8	32
Bakanlık	1	1	9	19
Toplam	2.069	8.910	34.011	235.053

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

2019-2020 eğitim öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamak isteyen okullar için Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Eylül 2019'da *Yabancı Dil (İngilizce) Ağırlıklı Eğitim Uygulama Kitapçığı* yayımlanmıştır (MEB, 2019s). Kitapçıkta uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlardan öne çıkanlar şu şekildedir:

- * Yabancı dil ağırlıklı eğitim yapılacak 5. sınıflarda Türkçe (6), Matematik (5), Fen bilimleri (4), Sosyal bilimler (3), Din kültürü ve ahlâk bilgisi (2) ve Seçmeli dersler (4) olmak üzere zorunlu ders saatleridir. Yabancı dil saati buna göre göre belirlenecektir.
- * Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasını yapacak okullarda, öğretmen ihtiyacı il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul müdürlerince karşılanacaktır.
- * Yabancı dil ağırlıklı eğitimin uygulanacağı şubelerde öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini bir bütün hâlinde destekleyecek şekilde sanat ve spor alanındaki seçmeli derslere de yer verilmelidir.
- * Yabancı dil eğitimi uygulamasının yapıldığı okul ya da sınıflarda proje okulu/proje sınıfı, uygulama okulu/uygulama sınıfı gibi farklı isimlendirmeler yapılmayacaktır.
- * Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanarak tegm.gov.tr adresinde yayımlanan program ve alternatifli materyaller dışında farklı kaynaklardan zorunlu olarak materyal kullanılmayacaktır.
- * Yabancı dil eğitiminin yapıldığı okul/sınıflarda velilerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 13 Mayıs 2019 tarihinde valiliklere Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Değerlendirme Anketi konulu bir resmî yazı gönderilmiştir. İlgili yazıda “5. ve 6. sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı” ile “5. ve 6. sınıf Destek Materyalleri”nin etkililiği ve verimliliğinin değerlendirilmesine yönelik yabancı dil ağırlıklı eğitim yapılan okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının planlandığı belirtilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan anketin 15-24 Mayıs 2019 tarihleri arasında <https://veri.meb.gov.tr> internet adresi üzerinden erişilebileceği ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir. İlgili anketin sonuçları Aralık 2019 itibarıyla kamuoyu ile paylaşılmamıştır.

Değerlendirme ve öneriler

Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına 2017-2018 eğitim öğretim yılında 5. sınıf düzeyinde 81 ildeki 779 okulda başlanmıştır. Uygulamanın ilk yılında 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde yaygınlaştırılacağı söylenmiştir. Ancak, sınırlı bir yaygınlaştırma politikası benimsenerek, isteyen okulların 5. sınıflarının tüm şubelerinde veya belirli şubelerinde 18 ders saatine kadar veya 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda 10 ders saatine kadar uygulanmasına karar verilmiştir.

2018-2019 verilerine göre, yabancı dil ağırlıklı eğitim yapan okul sayısı (2.069), ülke genelindeki tüm resmî ortaokul sayısının (16.875) yaklaşık %12,3'üne denktir (MEB, 2019p). Ancak il bazlı inceleme yapıldığında, yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okul oranları arasında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin İstanbul'da yabancı dil ağırlıklı eğitim yapan okul sayısı 433, toplam resmî ortaokul sayısı ise 1.130'dur. Bu da yaklaşık olarak her üç okuldan birinde (%38,3) yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulandığını göstermektedir. Ağrı'da ise toplam 261 resmî ortaokul yer almasına rağmen, yalnızca bir okulda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulanmaktadır. Bazı illerde bu oranın çok daha düşük olması okul idaresinin bu uygulama hakkında velileri bilgilendirmemesi dolayısıyla öğrenci ve veli talebinin olmaması, yeter sayıda yabancı dil öğretmeni olmaması ve diğer branşlardaki öğretmen normunun bundan etkilenerek olması gibi pek çok sebepten kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının ülke genelinde başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğrenci ve velilerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi; isteyen öğrencilerin olması durumunda okulun imkân ve şartlarının programa uygun hale getirilmesi ve öğretmen normunun talebe uygun olarak düzenlenmesi için Bakanlık tarafından destek verilmesi gereklidir.

Yabancı dil ağırlıklı eğitimin isteyen okullarda ve belirli şubelerinde uygulanması okullar arası hatta okul içi farklılıklarının oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Nitekim 2019 yılı içinde yayımlanan bazı haberlerde okulların yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması yapılan şubeleri “özel sınıf” olarak nitelendirerek, çocuğunun bu şubelerde yer almasını isteyen velilerden “bağış” adı altında ücret talep ettikleri iddiası yer almıştır. Ağustos 2019'da Bakanlık tarafından buna yönelik iddia ve bildirimlerin ihbar olarak kabul edildiği, inceleme ve soruşturma başlatıldığı duyurulmuştur. İlgili duyuruda ayrıca Anayasa'nın 42'nci maddesine göre eğitim öğretim faaliyetlerinin ücretsiz olduğu, hiç kimsenin bu haktan yoksun bırakılmayacağı, eğitim öğretim faaliyetlerinin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gözetilerek yapılacağı konusunda, öğrenci ve velilerin okul yönetimlerince bilgilendirilmesinin sağlanacağı ifade edilmiştir (MEB, 2019r). Ancak açılan soruşturmanın sonuçları ve okul yönetimlerince yapılması öngörülen bilgilendirmelerin yapılıp yapılmadığı hakkında bir açıklama yapılmamıştır. Bu sebeple, yabancı dil ağırlıklı eğitimde dikkat edilecek hususlar arasında yer alan “Yabancı dil eğitimi uygulamasının yapıldığı okul ya da sınıflarda proje okulu/proje sınıfı, uygulama okulu/ uygulama sınıfı gibi farklı isimlendirmeler yapılmayacaktır” ve “Yabancı dil eğitiminin yapıldığı okul/sınıflarda velilerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir” hususlarının uygulanması ilgili iddialar dikkate alındığında oldukça önemli görülmektedir.

Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının başladığı 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren okulların yabancı dil öğretmeni ihtiyacının “il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul müdürlerince” karşılanacağı ifade edilmektedir. Ancak o zamandan bu yana görevlendirmelerin ne şekilde ve hangi koşullarda yapıldığı ve bu süreçte yapılan görevlendirme sayıları hakkında bir açıklama yapılmamıştır. Öğretmen ihtiyacı öngörülebilir ve hesaplanabilir bir ihtiyaç olmasına karşın,

sorunun görevlendirme yoluyla çözülmesi yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulanmayan okullardaki çocukların öğretilmesiz kalmasına sebebiyet verebilir (TEDMEM, 2018, 2019).

Yabancı dil ağırlıklı eğitimde dikkat edilecek bir diğer husus ise uygulama yapılacak 5. sınıflarda zorunlu ders saati süreleri ile ilgilidir. Tablo 4.8’de 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulanan ve uygulanmayan şubelerin haftalık ders çizelgesi gösterilmiştir. Buna göre, yabancı dil ağırlıklı eğitimde 5. sınıfta Türkçe (6), matematik (5), fen bilimleri (4), sosyal bilimler (3), din kültürü ve ahlâk bilgisi (2) ve seçmeli dersler (4) olmak üzere zorunlu ders saatleridir. Bu dersler ve ders saatleri yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulanan ve uygulanmayan tüm 5. sınıflarda aynıdır. Ancak yabancı dil ağırlıklı eğitim almayan öğrenciler görsel sanatlar (1), müzik (1), beden eğitimi ve spor (2) ve bilişim teknolojileri ve yazılım (2)

derslerini de alarak bütünsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Her ne kadar “Yabancı dil ağırlıklı eğitimin uygulanacağı şubelerde öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini bir bütün hâlinde destekleyecek şekilde sanat ve spor alanındaki seçmeli derslere de yer verilmelidir” hususu yer alsa da uygulamada dört saat seçmeli dersin sadece iki saati bu derslere ayrılabilir. Dolayısıyla, yabancı dil ağırlıklı eğitim öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri geri planda tutularak bilişsel gelişimlerine ağırlık verilmesine sebebiyet verebilir. Bütünsel gelişimin öğrencilerin iyi olma hali ve iş dünyasında ihtiyaç duyulan becerilerdeki dönüşüm açısından ne derece önemli olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması mevcut haliyle geçici bir düzenleme olarak görülebilir. Yabancı dil ağırlıklı eğitimde başarılı olmak ve öğrencileri tüm gelişim alanlarında desteklemek için ortaokul programında bütüncül bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

TABLO 4.8

5. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulanan ve Uygulanmayan Şubelerin Haftalık Ders Çizelgesi

	Dersler	Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulanan şube	Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulanmayan şube
Zorunlu dersler	Türkçe	6	6
	Matematik	5	5
	Fen bilimleri	4	4
	Sosyal bilgiler	3	3
	Din kültürü ve ahlâk bilgisi	2	2
	Yabancı dil (İngilizce)	11-18	3
	Görsel sanatlar	-	1
	Müzik	-	1
	Beden eğitimi ve spor	-	2
	Bilişim teknolojileri ve yazılım	-	2
Zorunlu ders saati	31-38	29	
Seçmeli ders saati	4	6	
Toplam ders saati	35-42	35	

Kaynak: MEB, 2018d.

Yabancı dil ağırlıklı eğitimde bazı derslerin zorunlu dersler kapsamında olmaması, ilgili branşlardaki öğretmenlerin de norm fazlası olmasına sebebiyet verebilir. Bu sebeple, yabancı dil eğitimini yalnızca nicel bir yaklaşımla ders saatleri üzerinden düşünmek sorunlu bir yaklaşımdır. Zira yabancı dil ağırlıklı eğitim alan öğrencilerin yabancı dil yeterliklerine yönelik izleme ve değerlendirme çalışması da bulunmadığından, programın etkililiği hakkında bir değerlendirme yapılamamaktadır. Mayıs 2019’da yabancı dil öğretmenlerine uygulanan Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Değerlendirme Anketi öğrencilerin gelişimine değil; öğretim programı ve destek materyallerinin etkililiğinin ve verimliliğinin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu sebeple, programın etkililiğinin artırılması ve sürekliliğinin sağlanması açısından öğrencilerin dil yeterlikleri izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

Önemli olan niceliğin nitelikle birlikte bir bütün oluşturmasıdır. *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde bu kapsamda seviye ve okul türlerine göre çeşitlenen öğretim programlarının geliştirilmesi, çevrimiçi ve mobil teknolojiler ile programların desteklenmesi, disiplinler arası yaklaşım benimsenerek farklı disiplinlere İngilizce dil eğitiminin entegrasyonunun yapılması ve çeşitli programlar aracılığı ile yabancı dil öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi öngörülmüştür. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus seviye ve çeşitliliği esas alan yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesi ile birlikte, söz konusu programların uygulanması için gerekli materyal, fiziki altyapı ve insan kaynağı kapasitesinin de göz ardı edilmemesidir. Aksi takdirde programlardan beklenen amaç hasıl olmayacaktır. Yabancı dil eğitiminde hazırlanan destek materyallerinin alternatifli olarak sunulması ile MEB ve British Council arasında yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için imzalanan işbirliği protokolü bu yönde atılan adımlar olarak görülmektedir (MEB, 2018f, 2019n). Niteliksel bir dönüşümün öngörüldüğü diğer hedeflerin de ivedilikle hayata geçirilmesi önem arz etmektedir.

V. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİNDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR YÖNETMELİK

2019’da ne oldu?

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik 10 Temmuz 2019 tarihli ve 30827 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte yapılan değişiklik ve düzenlemelerden öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

İlkokula başlama yaşının 66 aydan 69 aya çıkarılması 27 Haziran 2019 tarihinde TBMM Genel Kurulunda kabul edilerek yasalaşmış, 5 Temmuz 2019 tarihli ve 30822 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Buna dayanarak yönetmeliğin ilkokula kayıt ile ilgili bentleri “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir” ve “Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler” olarak değiştirilmiştir.

İlkokula başlama yaşında yapılan düzenlemeler, ilgili yönetmelik maddesinin anaokulu ve anasınıflarının da yaş grubunda düzenleme gerektirmiştir. Buna göre, daha önce 36-66 aylık çocuklara eğitim veren anaokulları, “Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okul” olarak yeniden tanımlanmıştır. Benzer şekilde, daha önce 48-66 aylık çocuklara eğitim veren anasınıfları “Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıf” olarak düzenlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kapsamında yönetmelikte yapılan bir diğer düzenleme okul öncesi eğitime erişim ile ilgilidir. Buna göre “gezici sınıf açılması” başlıklı madde “okul öncesi eğitimde erişim modelleri” olarak yeniden adlandırılmış, bu maddeye yönelik içerik genişletilmiştir. Yönetmelikte yapılan düzenleme sonrası okul öncesi eğitimde eğitime erişim modelleri şu şekilde yönetmelik kapsamına alınmıştır:

Okul öncesi eğitim çağ nüfusu az olduğu için şube açılmayan yerleşim yerleri ile çağ nüfusunun yoğun, fiziki şartların yetersiz olduğu yerleşim yerlerindeki çocukların okul öncesi eğitime erişimini sağlamak için; gezici öğretmen sınıfı, gezici sınıf, taşıma merkezi ana sınıfı, yaz eğitimi ve benzeri esnek saat ve zamanlı eğitime erişim modelleri uygulanabilir, gezici öğretmen görevlendirilebilir. Uygulanacak olan farklı erişim modellerinde bir yılda en az 200 etkinlik saati eğitim yapılır. Bir günde yapılacak eğitim 2 (iki) etkinlik saatinden az olamaz. Yaz aylarında yapılan eğitime bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitimden yararlanamamış çocuklar kaydedilir. Eğitime erişim modelleri ile ilgili usul ve esaslar Yönerge ile belirlenir.

İlköğretim kurumlarında en az 10 dakika olan teneffüs süreleri, yönetmelikle “normal eğitim yapılan okullarda en az 15 dakika, ikili eğitim yapılan okullarda ise en az 10 dakika süre ayrılır.” olarak düzenlenmiştir. Ayrıca ilgili madde kapsamında ortaokul ve imam hatip ortaokullarında blok ders yapımını düzenleyen madde yürürlükten kaldırılmıştır.

Öğretmenlerin nöbet görevine yönelik düzenleme ise nöbet görevinden muaf olma durumu ile ilgilidir. İlgili yönetmelik kapsamında daha önce “engelli

çocuğu bulunan öğretmenlerin nöbetlerinin belirlenmesinde tercihlerine öncelik verilerek düzenleme yapılır” hükmü bulunmaktaydı. 2019 yılında yapılan değişiklik ile ilgili madde “Öğretmenlerden; engelli olanlar, engelli çocuğu bulunanlar ve bakmakla yükümlü olduğu engelli birey bulunanlara nöbet görevi verilmez. Ancak bu durumdaki öğretmenlere istemeleri hâlinde, gün tercihlerine öncelik verilerek nöbet görevi verilir” olarak yeniden düzenlenmiştir.

Yönetmelikte öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi kapsamında düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin ödüllendirilmesine yönelik yapılan düzenleme ile “iftihar belgesi” ve ilgili iş ve işlemlere yönelik hükümler yürürlükten kaldırılmıştır. Bir diğer düzenleme ise öğrencilerin yaptırım gerektiren davranışlarına yöneliktir. Buna göre, daha önce kılık kıyafetle ilgili kurallara uymamak kınama, kılık kıyafetle ilgili kurallara uymamakta ısrar etmek ise okul değiştirme yaptırımını gerektiren davranışken, yapılan düzenleme ile bu yaptırımlar uyarma ve kınama olacak şekilde düzenlenmiştir.

Öğrencilerin yaptırım gerektiren davranışlarına yönelik bir diğer düzenleme ise aynı olumsuz davranışın tekrarı durumunda dikkat edilecek hususlarla ilgilidir. Daha önce aynı olumsuz davranıştan dolayı birden fazla yaptırım uygulanmazken, yapılan düzenleme ile “Aynı olumsuz davranışın o eğitim ve öğretim yılı içinde tekrarı hâlinde bir üst yaptırım uygulanır” hükmü eklenmiştir.

Yönetmelikte yapılan bir diğer değişiklik ise 15 Mayıs 2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanı tarafından açıklanan 13 haftalık yaz tatilinin iki haftasının her dönem birer hafta olmak üzere uygulanan “ara tatil” düzenlemesinin ilgili yönetmelik maddelerine eklenmesidir.

Değerlendirme ve öneriler

İlkokula başlama yaşına dair 2019 yılı içinde değişiklik yapılmış ve bu değişiklik yönetmeliğin ilgili maddelerine yansıtılmıştır. Yapılan değişiklikle ilkokula başlama yaşı 66 aydan 69 aya çıkarılmıştır. Buna göre, 2019-2020 eğitim öğretim yılında eylül sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocuklar ilkokul 1. sınıfa kaydedilmiştir. Ayrıca, velinin yazılı talebi doğrultusunda 66-68 aylık çocukların da kayıtları yapılmış, 69-72 aylık çocukların ise yine velinin yazılı talebi ile kaydı bir yıl ertelenmiştir. En dikkat çeken değişiklik ise 66 aydan küçük çocukların ilkokula kabul edilmemesidir. Değişiklik yapılmadan önce 60-65 aylık çocuklar da veli talebi doğrultusunda ilkokula başlayabiliyor; 1. sınıfların yaş aralığı 60 ile 80 ay arasında değişebiliyordu. Bu durum ise beraberinde okula uyum sorunlarının yaşanması, öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik hazır bulunuşluğunun denk olmaması, öğretmenlerin 60-65 aylık çocukların eğitimine yönelik eğitiminin olmaması, 1. sınıfların öğretim programının okula erken başlayan öğrencilere uygun olmaması gibi pek çok problemi doğurmaktaydı. İlgili problemleri çözmek için izlenen yol ise geçmiş yıllarda olduğu gibi okula başlama yaşı ile ilgili mevzuatın düzenlenmesi olmuştur. Bu yol ay olarak daha küçük (60-65 ay arası) çocukları ilkokula kabul etmeyerek problem yaşamalarının engelleneceği varsayımına dayanmaktadır. Her ne kadar bu varsayımın doğruluk payı olsa da ilkokula başlama yaşını sınırlamak problemi bütünüyle ortadan kaldırmaz. Asıl yapılması gereken, ilkokula başlamaya hazır bir çocuğun akademik, sosyal ve psikolojik açıdan hangi yeterliklere sahip olması gerektiğinin tanımlanması, bu yeterliklere sahip olup olmadığının belirlenmesi ve elde edilecek veriler doğrultusunda ilgili kademeye yönlendirilmesidir. Ayrıca, öğretim programı ve öğretmen eğitimleri de ilgili yeterlikler göz önüne alınarak yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu tespit etmeden, program içeriğini ve öğretmenleri desteklemeden atılan

adımların öğrencilerin gelişimine katkısı ve kalıcı çözümler üretme potansiyeli sınırlı kalacaktır.

Yönetmelikteki temel düzenlemelerden bir diğeri ara tatil uygulamasıdır. İlgili düzenleme ile öğrenciler için olan 13 haftalık yaz tatili 11 haftaya indirilerek, iki haftalık tatil her dönem bir hafta olmak üzere ara tatil olarak uygulamaya konulmuştur. Böylelikle iki haftalık yarıyıl tatili ile birlikte 15 haftalık toplam tatil süresi sabit kalmıştır. Düzenleme öncesi verilerin temel alındığı ve OECD genelinde eğitime verilen araların sıklığının ve süresinin karşılaştırıldığı *Bir Bakışta Eğitim 2019* raporuna göre ara tatil düzenlemesi öncesi Türkiye OECD ülkeleri arasında en uzun yaz tatili yapan ve eğitim öğretim yılı içinde yalnızca bir kez ara veren tek ülkeydi (OECD, 2019). Düzenleme ile yaz tatili kısmen kısaltılarak eğitim öğretim yılı süresinde iki ara tatil ve yarıyıl tatili olmak üzere üç kez ara verilmesi sağlanmıştır. 18-22 Kasım 2019 tarihlerinde yapılan ilk ara tatilde öğrencilere yönelik il millî eğitim müdürlüklerince etkinlikler düzenlenmiş; etkinlik programı “aratatil.meb.gov.tr” internet sitesi üzerinden erişilebilir kılınmıştır (MEB, 2019f). Bu kapsamda geçirilen ilk ara tatilin değerlendirilmesi yapılmalı, alınan dönütler bundan sonraki ara tatillerin planlamasında dikkate alınmalıdır. Böylelikle ara tatiller öğrencinin iyi olma hali desteklenecek şekilde geçirilebilir.

Yönetmelikte yapılan düzenleme ile getirilen ara tatil uygulamasında öğretmenlere tatil yapılmamış, mesleki çalışma programı olarak ilan edilmiştir. Avrupa ülkelerinin eğitim öğretim sürelerinin incelendiği Eurydice (2019) raporuna göre, öğretmenlerin çalışma takvimi eğitim öğretim yılı başlamadan ortalama iki hafta önce başlamakta, eğitim öğretim yılı bittikten ortalama iki hafta sonra da sona ermektedir. Ayrıca öğretmenler ara tatillerde mesleki çalışma değil, tatil yapmaktadır. Türkiye’de ise uygulamanın adı ara tatil olmasına rağmen, öğrencilere tatil öğretmenlere ise mesleki çalışma programı uygulanmıştır. Bu kapsamda,

18-22 Kasım 2019 tarihlerinde uygulanan ilk programda öğretmenler için sanatsal, sportif, sosyal ve kültürel aktivitelerin yer aldığı mesleki çalışma programı uygulandığı belirtilmiştir. Ancak bu programın hangi rasyonele dayanılarak hazırlandığı ve bu programın öğretmenin mesleki gelişimine olan katkısının etkililiği bilinmemektedir. Ayrıca mesleki çalışma programları yalnızca eğitim öğretime ara verildiği sürelerde uygulanmamalı, eğitim öğretim sürecinde de öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmelidir.

VI. TEMEL EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ PROJELERİ

2019'da ne oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında Ulusal Projeler ve Uluslararası Fon Kaynaklı Projeler kapsamında çeşitli projeler yürütülmüştür.

Ulusal Projeler kapsamında, *Can Dostları Hareketi -Trafik Eğitimi Projesi*, *ÇEVKO Çocuk Projesi*, *Depreme Hazır Bir Türkiye İçin Önceliğimiz Güven Sorumluluğumuz Güvence Projesi*, *Eğlenerek Hareket Edelim Sağlıklı Beslenelim Projesi*, *Enerjimiz Geleceğe - Kodluyorum, Modelliyorum, Üretiyorum Projesi*, *Minik Tema Yavru Tema Ortaokul Tema Projesi*, *Sağlıklı Adımlar Projesi* ile *Yemekte Denge Projesi* 2019 yılında yürütülen projelerdir. Projeler ile ilgili gelişmelere aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2019g, 2019b):

* *Can Dostları Hareketi-Trafik Eğitimi Projesi (2010-Devam ediyor)*: İlkokul 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin trafikte can güvenliği konusunda farkındalıklarını artırmak ve trafikte sorumluluk bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. 2018 yılı sonu itibarıyla 6.450 öğretmen, 200 bin öğrenci, 398 bin veli ve 9.800 servis şoförüne ulaşılmıştır.

- * *ÇEVKO Çocuk Projesi (2017-Devam ediyor)*: İlkokul 4. sınıf öğrencilerini ambalaj atıklarının geri kazanımı konusunda bilgilendirmek ve doğru alışkanlıkları kazandırmak amaçlanmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara, Aydın, Eskişehir, İstanbul ve İzmir illerinde belirlenen ilçelerde tüm 4. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama çalışmaları başlatılmış, proje materyalleri dağıtılmış ve öğretmen eğitimleri yapılmıştır.
- * *Depreme Hazır Bir Türkiye İçin Önceliğimiz Güven, Sorumluluğumuz Güvence Projesi (2018-Devam ediyor)*: İlkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere, ailelerine ve öğretmenlerine yönelik deprem öncesi, sırası ve sonrasında can ve mal güvenliğini koruma bilinci konusunda toplumsal bilinçlendirme çalışmalarına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında 10 ilde uygulanmaya başlamıştır. Çeşitli eğitim materyalleri ve verilecek eğitimlerle proje kapsamında 45.000 öğrenciye ulaşılması hedeflenmektedir.
- * *Eğlenerek Hareket Edelim Sağlıklı Beslenelim Projesi (2018-Devam ediyor)*: Okul öncesi eğitim veren kurumlarda, 36-66 ay arası çocuklara yönelik sağlıklı ve dengeli beslenme ile fiziksel hareketliliğin önemi ve öz bakım becerileri konularında farkındalık yaratılması amaçlanmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın, Muğla, Denizli, Uşak ve Manisa illerinde yapılan eğitimlerle 16.090 öğrenci ve 581 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir.
- * *Enerjimiz Geleceğe - Kodluyorum, Modelliyorum, Üretiyorum Projesi (2018-Devam ediyor)*: Projenin amacı hızla değişen dünyaya ayak uydurabilen, hayalini üreten ve teknolojiyi tüketmek yerine üretmek için kullanan nesiller yetiştirmek için farkındalık oluşturmak ve bilinçlendirmektir. 7. ve 8. sınıf "Teknoloji ve Tasarım" dersleri kapsamında "Robotik

kodlama, 3 Boyutlu Modelleme, Üretim Beceri” sınıflarının etkin kullanımı için; teknoloji tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar branşlarından 50 öğretmene eğitim verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerle atölye faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Projeye, 4 ilde, 24 okulda “Robotik kodlama, 3 Boyutlu Modelleme, Üretim Beceri” sınıfları kurulmuştur. 2019-2020 eğitim öğretim yılı için 36 okulda pilot uygulama yapılması planlanmıştır.

- * *Minik Tema Yavru Tema Ortaokul Tema Projesi (2012-Devam ediyor):* Projede okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrenci seviyelerine göre programlar uygulayarak erozyonu önleme, toprak, doğa ve doğal varlıkları koruma ile çevre konularında çocukları bilinçlendirmek, edindikleri bilgileri hayata geçirmelerini sağlamak ve çocuklarda ekolojik okuryazarlığı güçlendirmek amaçlanmıştır. Proje, 81 ildeki 321 ilçe, 78 mahalle/belde ve 152 üniversitede olmak üzere toplam 632 noktada gönüllü temsilcileri ve yaklaşık 750.000 kayıtlı gönüllünün desteği ile yürütülmektedir. Proje kapsamında 2018 sonu itibarıyla 11.740 okul, 27.252 öğretmen/sınıf, yaklaşık 610.000 öğrenciye ulaşılmıştır.
- * *Sağlıklı Adımlar Projesi (2012-Devam ediyor):* Projede ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin beslenme, sağlık ve iyi yaşam konusundaki bilincini artırmak ve onları fiziksel aktiviteye teşvik etmek amaçlanmaktadır. Proje 76 okulda yürütülmekte olup 2012 yılından itibaren 2.347 öğretmene, 70.500 öğrenciye ve 141.000 veliye ulaşılmıştır.
- * *Yemekte Denge Projesi (2016-Devam ediyor):* Okul öncesi çocukları ile ilkokul 1-4. sınıf öğrencilerinin hedef kitesinde yer aldığı projede öğrencilere yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığının kazandırılması amaçlanmaktadır. 15 ildeki 750 okulda proje yürütülmektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında 1.000 öğretmene “okul temelli sağlıklı beslenme” eğitimi verilmiş, okul öncesi ve 1. sınıf öğrencileri için hikâye kitapları dağıtılmıştır.

Uluslararası Fon Kaynaklı Projeler kapsamında 2019 yılında yürütülen projeler *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* ile *Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi* olup, projeler ile ilgili gelişmelere aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2019g, 2019b):

- * *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi (2017-Devam ediyor):* UNICEF işbirliğinde yürütülen projenin amacı kaliteli kapsayıcı eğitim sağlanması yoluyla engeli olan çocukların (3-7 yaş arası) erken çocukluk eğitimine ve 1. sınıfa erişimlerini artırmaktır. Proje ile engeli olan çocukların erken çocukluktan 1. sınıfın sonuna kadarki süreçte kaliteli kapsayıcı eğitim yoluyla sosyal yaşama katılımlarına katkı sağlamak; uzun vadede ise istihdam edilmelerini ve ekonomik ve sosyal yaşama erişimlerini kolaylaştırmak hedeflenmektedir. 2019’da proje 6 ildeki 90 pilot okulda uygulanmaktadır.
- * *Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi (2018-Devam ediyor):* Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi ortak finansmanı ile yürütülen projenin amacı demokratik okul kültürü uygulamalarını güçlendirmek ve mevcut uygulamaların sürekliliğini sağlamaktır. Proje ile temel eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin yanı sıra okullarda görev yapan tüm personel ve ailelerin de proje sürecine dâhil edilerek toplumun genelinde demokratik kültür uygulamalarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Proje 10 ildeki 110 okulda uygulanmaktadır.

Değerlendirme ve öneriler

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi 2019 yılında da Ulusal Projeler ve Uluslararası Fon Kaynaklı Projeler kapsamında çeşitli projeler yürütülmüştür. İlgili projelerde resmî ve özel pek çok kurum ve kuruluş işbirliğinde ortak bir hedef üzerinde çalışılmış, temel eğitim kademesindeki öğrenciler başta olmak üzere, aileler ve öğretmenlere yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenmiş, eğitimler verilmiştir.

Ulusal projeler kapsamında yer alan projelerin bir kısmı temel eğitim çağındaki çocuklara sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak ve çocuklarda sağlıklı yaşam bilincini geliştirmeyi hedeflemektedir. Sağlıklı nesiller yetiştirmeyi yönelik atılan her adım çocukluk çağında yetersiz beslenme ve/veya obezite oranlarındaki artış dikkate alındığında daha da önem kazanmaktadır. OECD tarafından yayımlanan *Bir Bakışta Sağlık 2019* raporuna göre 5-9 yaş grubunda aşırı kilolu çocuk oranı giderek artmaktadır. 1990 yılında OECD ortalamasında %20,5, Türkiye’de %12,9 olan aşırı kilolu çocuk oranı, 2016 yılında OECD ortalamasında %31,4’e, Türkiye’de ise %32,7’ye çıkmıştır. 2016 yılı verileri hem OECD ortalamasında hem de Türkiye’de neredeyse her üç çocuktan birinin aşırı kilolu olduğunu göstermektedir. Obezite ve aşırı kilolu çocuklar sağlık problemlerinin yanında, akran zorbalığına daha çok maruz kalma, düşük özgüven ve zayıf sosyal ilişkilere sahip olma gibi pek çok problem yaşamaktadır. Tüm bunlar bir araya geldiğinde düşük eğitim performansına yol açabilmektedir. Sağlıklı kilodaki çocukların iyi performans gösterme olasılığı, aşırı kilolu çocuklara kıyasla %13 daha fazladır (OECD, 2019). Bu sebeple, sağlıklı nesiller yetiştirmeyi hedefleyen proje ve uygulamalar ülke genelinde yaygınlaştırılmalı ve sürekliliği sağlanmalıdır. Böylelikle her okulda sağlıklı yaşam kültürü geliştirilebilir.

Öte yandan, okul kantinlerinde satışı devam eden sağlıksız yiyecek ve içecekler okullarda sağlıklı yaşam kültürünün oluşmasını engellemekte ve çocukların sağlığını olumsuz etkileme potansiyeli bulunmaktadır. Buradan yola çıkılarak okul gıdası logosu uygulaması geliştirilmiştir. *Okul Gıdası Logosu Uygulaması Usul ve Esasları Hakkında Tebliğ* 20 Haziran 2019 tarihli ve 30807 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Logo uygulamasının 16 Eylül 2019’dan itibaren başlaması öngörülmüş; ancak daha sonra erteleme kararı verilmiştir. İlgili erteleme kararı 15 Eylül 2019 tarihli ve 30889 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmış; işletmelere 20 Haziran 2020’e kadar süre tanındığı belirtilmiştir. Çocukların bilinçli gıda tüketme konusunda bilgi sahibi olması, güvenilir, yeterli ve dengeli beslenmeleri için geliştirilen uygulama bir an önce tüm okullarda başlatılmalı, gerekli denetimler yapılmalı ve yaptırımlar uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı.

T.C. Resmî Gazete, Sayı 30938 (2019).

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/11/20191104M1-1.pdf> adresinden erişildi.

Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

T.C. Resmî Gazete, Sayı 30822 (2019).

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190705-1.htm> adresinden erişildi.

Eurydice. (2019). The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2019/20. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- GSB. (2019). Bakan Kasapoğlu: “81 ilde 1 milyon 226 bin sporcu adayı tarandı”. <https://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/164637/bakan-kasapoglu-81-ilde-1-milyon-226-bin-sporcu-adayi-tarandi.aspx> adresinden erişildi.
- Kalkınma Bakanlığı. (2017). 2018-2020 yeni orta vadeli program. Ankara: Kalkınma Bakanlığı http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Orta_Vadeli_Program_2018-2020.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2015). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2016). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2017a). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2017b). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması. <http://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471> adresinden erişildi.
- MEB. (2017c). Tam gün eğitim için 45 bin derslik yatırımı. <http://www.meb.gov.tr/tam-gun-egitim-icin-45-bin-derslik-yatirimi/haber/15189/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2018a). 2023 eğitim vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). Bakan Selçuk, 2018 yılı bütçesi ile ilgili TBMM genel kuruluna hitap etti. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-2018-yili-butcesi-ile-ilgili-tbmm-genel-kuruluna-hitap-etti/haber/17661/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2018c). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/19144448_2018_PP_-_13.02.2017_2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018d). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*, 81(2726), 1826-1828.
- MEB. (2018e). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018f). Yabancı dil ağırlıklı eğitime yönelik 5. ve 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programları ile destek materyalleri hazırlandı. <http://tegm.meb.gov.tr/www/yabanci-dil-agirlikli-egitime-yonelik-5-ve-6-sinif-ingilizce-dersi-ogretim-programlari-ile-destek-materyalleri-hazirlandi/icerik/534> adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 4. sınıflar raporu ABİDE 2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme Genel Müdürlüğü. http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03111935_ABYDE_4_2018_Raporu.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2019b). 2018 yılı birim faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/22101859_2018_birim_faaliyet_raporu_TEGM.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). 2018 yılı idare faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_EYitim_Bakanlyy_2018_YYiy_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019d). 2019 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140550_2019_PP_yayYn.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019e). 2020 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140957_2020_Performans-ProgramY_12112019_1515.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). Ara tatile özel etkinlik sitesi. <https://www.meb.gov.tr/ara-tatile-ozel-etkinlik-sitesi/haber/19689/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019g). Ar-Ge ve projeler. <http://tegm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019h). Bakan Selçuk, yeni eğitim-öğretim çalışma takvimi modeli'ni açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-yeni-egitim-ogretim-calisma-takvimi-modelini-acikladi/haber/18662/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019i). “Benim Oyun Sandığım” yola çıktı. <http://www.meb.gov.tr/benim-oyun-sandigim-yola-cikti/haber/19460/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019j). e-okul Sosyal Etkinlik Modülü kullanıma açıldı. <https://tegm.meb.gov.tr/www/e-okul-sosyal-etkinlik-modulu-kullanima-acildi/icerik/570> adresinden erişildi.
- MEB. (2019k). e-okul yönetim bilgi sistemi Sosyal Etkinlik Modülü uygulama kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08173006_Sosyal_Etkinlik_ModYiy_Uygulama_KYlavuzu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019l). İlkokullarda Yetiştirme Programı uygulama kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019m). İlkokullarda Yetiştirme Programı yönergesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/05171730_YYEP_Yonerge.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019n). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi için önemli adım. <https://www.meb.gov.tr/ingilizce-ogretmenlerinin-mesleki-gelisimi-icin-onemli-adim/haber/19333/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019o). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milliy_EYitim_Bakanlyyy_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2019p). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019r). Okullarda “özel sınıf” iddiaları hakkında soruşturma. <https://www.meb.gov.tr/okullarda-ozel-sinif-iddialari-hakkinda-sorusturma/haber/19162/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019s). Yabancı dil (ingilizce) ağırlıklı eğitim uygulama kitapçığı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/16154759_5YDU_kitapcik_gmeba.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30521 (2018). <http://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2018/08/20180831-5.pdf> 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.
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OECD. (2019). Health at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4dd50c09-en>
- OECD. (2019). The heavy burden of obesity: The economics of prevention, OECD health policy studies. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/67450d67-en>
- Okul Gıdası Logosu Uygulaması Usul ve Esasları Hakkında Tebliğ (Tebliğ No: 2019/29)’De Değişiklik Yapılmasına Dair Tebliğ. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30889 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190915-7.htm> adresinden erişildi.
- Okul Gıdası Logosu Uygulaması Usul ve Esasları Hakkında Tebliğ (Tebliğ No: 2019/29) T.C. Resmî Gazete, Sayı 30807 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/06/20190620-5.htm> adresinden erişildi.
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30827 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm> adresinden erişildi.
- Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30886 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190912-2.htm> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TÜİK. (2012). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2012. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> adresinden erişildi.



BÖLÜM 5

Ortaöğretim

Dr. Kübra Çelikkemir



tedmem

I. ORTAÖĞRETİME ERİŞİM

2019'da ne oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda "Ortaöğretime katılım ve tamamlama oranları artırılacaktır" hedefi yer almaktadır. Bu başlık altında ilgili hedefin göstergeleri olan ortaöğretimde okullaşma, devamsızlık, sınıf tekrarı ve zorunlu eğitimden erken ayrılma oranları incelenmiştir.

Okullaşma

Son 10 eğitim öğretim yılına ait ortaöğretimdeki net okullaşma oranları Tablo 5.1'de verilmiştir. Buna göre, 2009-2010 eğitim öğretim yılında %65,0 olan net okullaşma oranı, ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına dâhil edilmesinin de bir sonucu olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında %84,2'ye yükselmiştir. Cinsiyet ayrımında 10 yıl önce erkeklerin lehine olan okullaşma oranı, son yıllarda önemli ölçüde farklılaşmamaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde net okullaşma oranı kadınlarda %83,9, erkeklerde ise %84,5'tir.

TABLO 5.1

Ortaöğretimde Net Okullaşma Oranları (%)

	Kadın	Erkek	Toplam
2009-2010	62,2	67,6	65,0
2010-2011	63,9	68,2	66,1
2011-2012	66,1	68,5	67,4
2012-2013	69,3	70,8	70,1
2013-2014	76,1	77,2	76,7
2014-2015	79,3	79,5	79,4
2015-2016	80,2	79,4	79,8
2016-2017	82,4	82,7	82,5
2017-2018	83,4	83,8	83,6
2018-2019	83,9	84,5	84,2

Kaynak: MEB, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2015b, 2016d, 2017, 2018d, 2019j.

2018-2019 eğitim öğretim yılı verileri istatistiki bölge birimleri sınıflandırmasına göre, ortaöğretimde net okullaşma oranlarında iller arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Ortaöğretimde net okullaşma oranının en yüksek olduğu üç il; Bolu (%100), Rize (%98,6) ve Isparta (%96,8) olup, en düşük olduğu üç il ise Muş (%53,5), Ağrı (%56,4) ve Şanlıurfa'dır (%61,7).

20 gün ve üzeri devamsızlık

Son dört eğitim öğretim yılına ait ortaöğretimdeki (genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve Anadolu imam hatip liseleri) 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranları Tablo 5.2'de verilmiştir. Bu süreçte, genel ortaöğretim (Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi) ve Anadolu imam hatip lisesi için 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranında düşüş yaşanmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında genel ortaöğretimde %30,9, Anadolu imam hatip lisesinde %39,0 olan 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında genel ortaöğretimde %23,9'a, Anadolu imam hatip lisesinde ise %27,6'ya gerilemiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına ait veriler ise her 10 öğrenciden dördünün 20 gün ve üzeri devamsızlık yaptığını göstermektedir.

TABLO 5.2

Ortaöğretimde 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranları* (%)

	Genel ortaöğretim	Mesleki ve teknik ortaöğretim	Anadolu imam hatip lisesi
2015-2016	30,9	39,9	39,0
2016-2017	30,0	39,8	32,2
2017-2018	32,0	44,0	31,1
2018-2019	23,9	39,2	27,6

*Oranlara mesleki eğitim merkezleri, güzel sanatlar liseleri ile spor liseleri dâhil değildir. Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda örgün ortaöğretim kurumları ortalamasında 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranının 2019 yılı sonu itibarıyla %30 olarak gerçekleşeceği tahmin edilmiştir. Plan dönemi sonunda (2023) bu oranın %20 olması hedeflenmiştir.

Sınıf tekrarı

Sınıf tekrarı ile ilgili geçmiş yıllara ait veriler, ortaöğretimde sınıf tekrarının en çok 9. sınıfta yapıldığını göstermektedir. *MEB 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu*'nda 2018 yılında ortaöğretimde sınıf tekrar oranları 9. sınıfta %10,4, 10. sınıfta %4,6, 11. sınıfta %1,5 ve 12. sınıfta %0,6 olarak rapor edilmiştir (MEB, 2019h). Buna göre, 9. sınıfta her 10 öğrenciden biri sınıf tekrarı yapmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda "ortaöğretime katılım ve tamamlama oranları artırılacaktır" hedefi kapsamında sadece 9. sınıf tekrar oranına yönelik gösterge ele alınmıştır. Buna göre, ortaöğretimde 9. sınıflar için sınıf tekrarı oranının başlangıç değeri %12,12 olarak belirtilmiş ve bu oranın 2023'te %7'ye düşürülmesi hedeflenmiştir.

Tablo 5.3'te son beş eğitim öğretim yılına ait mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki sınıf tekrarı oranları verilmiştir. Ortaöğretim kurumlarının genelinde olduğu gibi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde de sınıf tekrarı en çok 9. sınıfta yapılmaktadır. Üstelik bu oran 2018-2019 eğitim öğretim yılında son beş yılın en yüksek değerine çıkarak %33,3 olmuştur. 9. sınıfa kıyasla daha düşük olsa da 2018-2019 eğitim öğretim yılında 10, 11 ve 12. sınıf düzeyindeki sınıf tekrarı oranları da yükselmiştir. Bu oranlar, 2018-2019 eğitim öğretim yılında mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 9. sınıfta her 100 öğrenciden 33'ünün, 10 sınıfta ise her 100 öğrenciden 11'inin sınıf tekrarı yaptığını göstermektedir.

TABLO 5.3

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Sınıf Tekrarı Oranları (%)

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
2014-2015	20,7	9,1	2,8	0,6
2015-2016	19,1	8,3	3,7	0,5
2016-2017	18,3	6,7	2,0	1,4
2017-2018	14,1	6,7	1,9	0,9
2018-2019	33,3	10,7	3,2	1,1

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Eğitim öğretimden erken ayrılma

Zorunlu eğitimden erken ayrılma oranı 18–24 yaş grubundaki kişilerden en fazla ortaokul mezunu olan ve daha üstü bir eğitim kademesinde kayıtlı olmayanların ilgili çağ nüfusuna oranı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015a). Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) 2018 verilerine göre, Türkiye eğitim öğretimden erken ayrılma oranlarında son yıllarda iyileşme kaydetmiştir. 2013 yılında %37,5 olan eğitim öğretimden erken ayrılma oranı, 2018 yılında %31,0'e gerilemiştir. Ancak bu oran Avrupa Birliği'ne üye devletlerin ortalamasının (%10,6) yaklaşık üç katıdır.

Tablo 5.4'te 2018 verilerine göre eğitim öğretimden erken ayrılanların cinsiyet ve işgücü dağılımı verilmiştir. AB ortalamasının aksine Türkiye'de eğitim öğretimden erken ayrılan kadın oranı (%31,6) erkeklerden (%30,4) daha yüksektir. Ayrıca Türkiye'de eğitim öğretimden erken ayrılmış 18-24 yaş grubundaki her beş kadından biri (%20 ,8) çalışmak istememektedir. Bu oran çalışmak istemeyen erkeklere (%3,3) kıyasla oldukça yüksektir.

TABLO 5.4

Eğitim Öğretimden Erken Ayrılmış 18-24 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet ve İşgücü Dağılımı (2018)

(%)	Erkek					Kadın				
	Toplam (istihdam edilen ve edilmeyen)	İstihdam edilen	İstihdam edilmeyen	İstihdam edilmeyenler arasında		Toplam (istihdam edilen ve edilmeyen)	İstihdam edilen	İstihdam edilmeyen	İstihdam edilmeyenler arasında	
				Çalışmak isteyen	Çalışmak istemeyen				Çalışmak isteyen	Çalışmak istemeyen
Türkiye	30,4	21,6	8,8	5,5	3,3	31,6	7,7	23,9	3,2	20,8
AB ortalaması	12,2	6,4	5,8	4,1	1,7	8,9	3,4	5,5	2,8	2,7

Kaynak: Eurostat, 2018.

Değerlendirme ve öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda ortaöğretim kademesine yönelik amaç "Öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda hayata ve üst öğretime hazırlayan bir ortaöğretim sistemi ile toplumsal sorunlara çözüm getiren, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sunan öğrenciler yetiştirilecektir" olarak ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak ortaöğretime katılım ve tamamlama oranlarının artırılması hedeflenmiştir. Plan döneminde okullaşma, devamsız öğrenci ve sınıf tekrarı oranlarında yaşanacak iyileşme ise ilgili hedefe yönelik göstergeler olarak nitelendirilmiştir. Ancak ilgili göstergelere yönelik en güncel veriler ortaöğretime eğitime erişim ve tamamlama oranlarının hedeflenenin oldukça gerisinde olduğunu göstermektedir.



Okullaşma, devamsız öğrenci ve sınıf tekrarına yönelik güncel veriler hedeflenen oranların oldukça gerisinde kaldığını göstermektedir.

Ortaöğretim zorunlu eğitim kademesinde olmasına rağmen teorik yaş grubundaki nüfusun %84,20'si ortaöğretim kademesinde eğitim almaktadır. Yaş gruplarına göre okullaşma oranları¹ incelendiğinde ise 14-17 yaş grubu için net okullaşma oranının %88,22 olduğu görülmektedir (MEB, 2019j). Bu orana göre yapılan hesaplamalar ile eğitim dışında kalan 14-17 yaş grubundaki çocuk sayısı belirlenebilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine² göre 14-17 yaş grubunda toplam 5.004.178 çocuk bulunmaktadır. 14-17 yaş grubu

¹ Yaş gruplarına göre NET okullaşma oranları öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine bakılmaksızın, ilgili yaş grubunda bulunan toplam öğrencilerin, ilgili yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilmektedir.

² 14-17 yaş grubundaki çocuk sayısı <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=206&locale=tr> adresinden dinamik sorgulama sonucu elde edilmiştir.

net okullaşma oranı üzerinden hesaplandığında³ 589.492 çocuğun eğitim öğretim dışında kaldığı görülmektedir. Bu sayı 10-13 yaş grubunda eğitim öğretim dışında kalan çocuk sayısının⁴ (68.984) yaklaşık dokuz katıdır. Eğitimin 12 yıl zorunlu olması dolayısıyla tek bir çocuğun bile okul dışında olmaması gerekirken, 14-17 yaş aralığında yaklaşık 590 bin çocuğun okul dışında olması, ortaöğretime erişimde ciddi sorunların olduğunu göstermektedir.



Ortaöğretimde olması beklenen 14-17 yaş grubunda yaklaşık 590 bin çocuğun okul dışında kaldığı tahmin edilmektedir.

14-17 yaş grubunda yaklaşık 590 bin çocuğun okula kaydı bulunmazken, kayıtlı olmasına rağmen çeşitli sebeplerle okula devamı sağlanamayan öğrenciler de bulunmaktadır. En güncel veriler ortaöğretimde her üç öğrenciden birinin 20 gün ve üzeri devamsızlık yaptığını, bu oranının mesleki ve teknik ortaöğretim ile Anadolu imam hatip liseleri için daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul dışında kalmanın ve devamsızlığın elbette ki pek çok sebebi vardır. Nedenlerin başında ise çocuk işçiliği gelmektedir. *Hanehalkı İşgücü Araştırması 2018* sonuçlarına göre, 15-17 yaş grubunda yaklaşık 797 bin çocuk işgücüne katılmaktadır (TÜİK, 2019a). Başka bir ifadeyle, 15-17 yaş grubundaki her beş çocuktan biri (%21,1) işgücüne katılmaktadır. İlgili araştırmada bu çocukların okula erişimleri hakkında bir bilgi yer almamasına rağmen, çalışan çocukların genellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar olduğu düşünüldüğünde

³ 14-17 yaş grubunda eğitim öğretim dışında kalan çocuk sayısı okullaşma oranı ve söz konusu yaş grubundaki nüfus esas alınarak hesaplanmıştır.

⁴ Bu raporun Temel Eğitim bölümünde yapılan hesaplamalar 10-13 yaş grubunda yaklaşık 68.984 çocuğun eğitim öğretim dışında kaldığını göstermektedir.

eğitime erişim ve/veya tamamlamada sorunlar yaşamaları olası bir durumdur. *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*'nda ortaöğretime erişim ve tamamlama sorununa yönelik "Kız çocukları ile özel politika gerektiren gruplar başta olmak üzere tüm öğrencilerin ortaöğretime katılımlarının artırılmasına, devamsızlık ve sınıf tekrarlarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır" stratejisi benimsenmiştir. Ancak bu stratejiye yönelik hangi faaliyetlerin yürütüleceği belirtilmemiştir.



15-17 yaş grubundaki her beş çocuktan biri işgücüne katılmaktadır.

Ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranlarının azaltılması hedefi Bakanlığın son beş yılının performans programlarında yer almaktadır (MEB, 2016a, 2016b, 2018a, 2019b, 2019c). Ortaöğretim kurumları ortalamasında 2014 yılında %40,2 olan 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı 2018 yılında %34,4 olarak rapor edilmiş, 2019 yıl sonunda ise %30,0 olarak gerçekleşeceği tahmin edilmiştir (MEB, 2016a, 2019c). Her ne kadar yıllar içinde iyileşme olsa da hedeflenen oranlara ulaşamamıştır (Tablo 5.2). Uluslararası karşılaştırmalar da devamsızlığın Türkiye için ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir. PISA uygulamasının yapıldığı tarihten önceki iki hafta içinde tam gün devamsızlık yapan öğrenci oranı 2018 yılında OECD ortalamasında %21,3 iken, Türkiye'de %51,6'dır (OECD, 2019). PISA 2015'te bu oran OECD ortalamasında %19,7, Türkiye'de ise %47,0 idi (OECD, 2016). Dolayısıyla PISA döngüleri arasındaki üç yıllık zaman diliminde devamsızlık oranında yaşanan yükseliş, devamsızlığın azaltılması hedefine yönelik yürütülen faaliyetlerin etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple,

ortaöğretimde okula devamın sağlanmasına yönelik politikaların gözden geçirilmesi, okula devamı etkileyen sorunların nedenlerine ilişkin çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Ortaöğretime erişimde devamsızlık kadar sınıf tekrarları da önemli bir sorun alanıdır. *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* gereği sınıf tekrarı en fazla bir defa yapılmakta, ikinci defa sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okulla ilişkisi kesilmektedir. İlişkisi kesilen öğrencilerin mesleki eğitim merkezlerine veya açık öğretim liselerine kayıtları yapılmaktadır. 2018 ve 2019 verileri 9. sınıfta her 10 öğrenciden en az birinin sınıf tekrarı yaptığını gösterse de bu öğrencilerin niçin sınıf tekrarı⁵ yaptığı belirtilmemektedir. Bu öğrencilerin ne kadarının devamsızlık nedeniyle ne kadarının ise yalnızca yıl sonu başarı puanının yeterli olmaması nedeniyle sınıf tekrarı yaptıklarının paylaşılması gerekmektedir. Böylelikle, sınıf tekrarını azaltmak dolayısıyla da öğrencinin örgün eğitim dışına çıkmasını önlemek için sorun alanına yönelik çözüm üretilebilir.

Ulusal ve uluslararası araştırmalar ortaöğretim eğitimi almanın hem bireysel hem de toplumsal refah için gerekli olduğunu göstermektedir. *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2018* sonuçlarına göre, lise altı eğitim düzeyindekilerin %12,1'inde gözlemlenen yoksulluk oranı, lise ve dengi okul mezunlarında %5,8'e yükseköğretim mezunlarında ise %2,2'ye gerilemektedir (TÜİK, 2019b). Öte yandan, Dünya Ekonomik Forumunun küresel rekabetçilik endeksi sıralamasında ülkelerin rekabet edebilirliğini ve verimliliğini belirleyen unsurlardan biri şu an işgücünde olan bireylerin ortalama eğitim süresidir. İşgücünde olan bireylerin ortalama eğitim süresi 7,6 yıl olarak hesaplanan Türkiye,

küresel rekabetçilik endeksi sıralamasında 141 ülke arasında 61. sırada yer almıştır. Sıralamanın en üstünde yer alan Singapur, ABD, Hollanda, İsviçre, Japonya ve Almanya gibi ülkelerde ise ortalama eğitim süresi 12 ile 14 yıl arasında değişmektedir. Tüm bunlar, öncelikle ortaöğretim çağına olup eğitim öğretim dışında kalan 14-17 yaş grubundaki yaklaşık 590 bin çocuğun eğitime erişiminin sağlanması; erişimi sağlanan çocukların ise ortaöğretime tamamlaması için çeşitli tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Aksi takdirde hem bireysel hem de toplumsal refah bireylerin eğitim düzeyi ve sahip olduğu beceriler ile sınırlı olacaktır.

Son olarak, ortaöğretimin zorunlu olmasının yanında anayasal bir hak olduğunu vurgulamak gerekir. Ortaöğretim çağındaki öğrencilerin eğitim hakkından yoksun kalmasını önlemek için öğrencilere yönelik takip sistemlerinin güçlendirilmesi, şartlı eğitim yardımının bu öğrenciler için şekillendirilmesi, eğitim masraflarının her öğrenci için düşürülmesi, okullarda öğle yemeklerinin şartları elverişsiz olan okullardan başlamak üzere ücretsiz olarak verilmesi, aile eğitimi programlarının yaygınlaştırılması, çocuk işgücü talebinde bulunan işverenlere yönelik yaptırımlar uygulanması gibi politikalara öncelik verilmelidir.



Ortaöğretim eğitimi anayasal bir hak olmakla birlikte, bireysel ve toplumsal refah için gereklidir.

⁵ *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* 59. maddesi gereğince doğrudan, yılsonu başarı puanıyla veya sorumlu olarak sınıf geçemeyenlerle devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar sınıf tekrar eder.

II. AÇIK ÖĞRETİM LİSELERİ

2019'da ne oldu?

Açık öğretim liseleri; genel lise eğitimi veren açık öğretim lisesi, mesleki açık öğretim lisesi ve açık öğretim imam hatip lisesi olarak üç farklı türde sistemde varlık göstermektedir. Tablo 5.5'te farklı açık öğretim liselerine kayıtlı öğrenci sayıları, açık öğretim lisesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı ile açık öğretimin ortaöğretim içindeki payı⁶ (%) gösterilmiştir. 2009-2010 eğitim öğretim yılında 601.038 olan açık öğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı 2014-2015 eğitim öğretim yılında açık öğretim imam hatip lisesinin de açılmasıyla giderek artmış, 2016-2017 eğitim öğretim yılında 1.554.938'e ulaşmıştır. Bu sürede, açık öğretim

⁶ Açık öğretim lisesinin ortaöğretim içindeki payı, açık öğretim lisesindeki toplam öğrenci sayısının ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

liselerinin ortaöğretim toplam öğrenci sayısı içindeki payı da %14'ten %27'e yükselmiştir.

2016-2017 eğitim öğretim yılında son 10 yılın en yüksek değerine ulaşan açık öğretim lisesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı, son iki (2017-2018 ve 2018-2019) eğitim öğretim yılında azalmıştır. Ancak bu azalmanın önemli bir kısmı 2017-2018 eğitim öğretim yılında yaşanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında açık öğretim lisesine kayıtlı öğrenci sayısı bir önceki yıla göre %10,2 oranında azalarak 1.395.621 olmuştur. Ayrıca açık öğretim liselerinin ortaöğretim toplam öğrenci sayısı içindeki payı da %25'e gerilemiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında da açık öğretim lisesi toplam öğrenci sayısında azalma olmuş, ancak açık öğretim liselerinin ortaöğretim toplam öğrenci sayısı içindeki payını (%25) değiştirmemiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaöğretim eğitimi alan her dört öğrenciden biri açık öğretim lisesine kayıtlıdır.

TABLO 5.5

Açık Öğretim Liselerine Kayıtlı Öğrenci Sayıları ile Açık Öğretimin Ortaöğretim İçindeki Payı

Eğitim öğretim yılı	Açık öğretim liseleri			Açık öğretim lisesi (toplam)	Ortaöğretim içindeki payı (%)
	Açık öğretim lisesi (genel)	Mesleki açık öğretim lisesi	Açık öğretim imam hatip lisesi		
2009-2010	421.646	179.392	*	601.038	14
2010-2011	545.601	232.612	*	778.213	16
2011-2012	680.139	260.129	*	940.268	20
2012-2013	769.740	244.669	*	1.014.409	20
2013-2014	1.012.349	294.645	*	1.306.994	24
2014-2015	1.137.110	211.386	121.938	1.470.434	26
2015-2016	1.212.992	201.808	121.335	1.536.135	26
2016-2017	1.196.644	219.492	138.802	1.554.938	27
2017-2018	1.090.830	192.094	112.697	1.395.621	25
2018-2019	1.107.783	174.287	107.867	1.389.937	25

Kaynak: MEB, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2015b, 2016d, 2017, 2018d, 2019j.

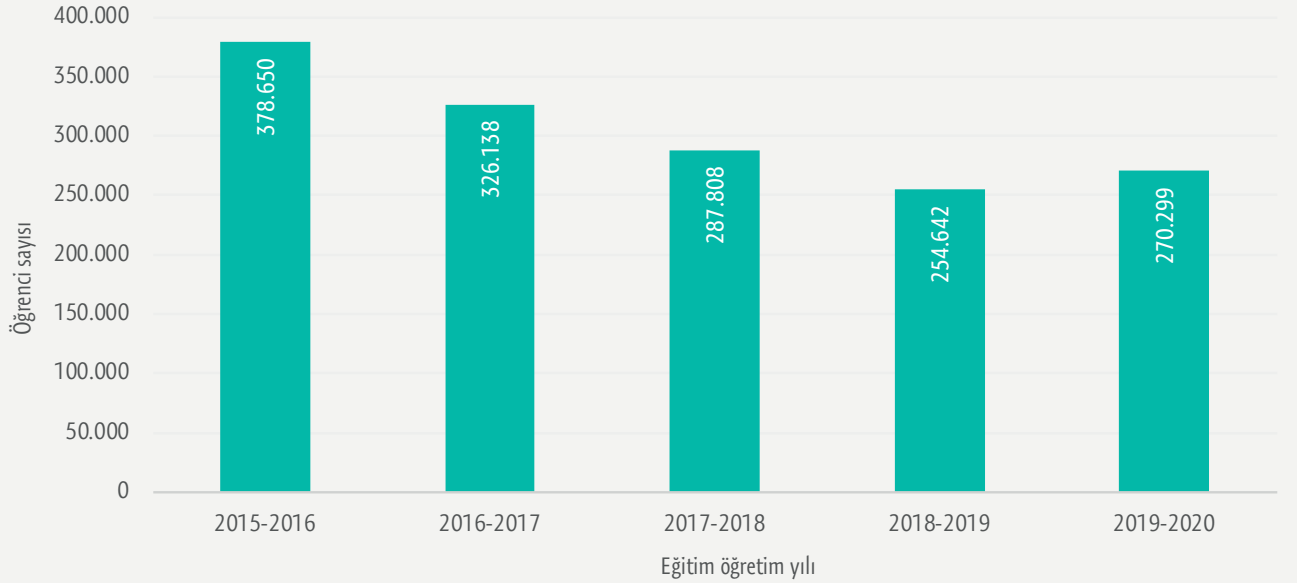
Grafik 5.1'de son beş eğitim öğretim yılı için 14-17 yaş grubunda açık öğretime kayıtlı öğrenci sayısı gösterilmiştir. Buna göre, 14-17 yaş grubunda olup açık öğretime kayıtlı öğrenci sayısı 2015-2016 eğitim öğretim yılında 378.650 iken, %29 oranında azalarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında 270.299'a gerilemiştir.

Ortaokul eğitimini tamamlayan öğrencilerin örgün ortaöğretim kurumlarında eğitimlerine devam

etmeleri beklenir. Ancak, çeşitli nedenlerle (tercih ettiği okullara yerleşemeyen, kendisinden haber alınamayan veya tercih prosedürü dışında kalan) zorunlu eğitim çağındaki pek çok öğrenci ortaokul sonrası açık öğretim liselerine kayıt yaptırmaktadır. Bu sayı 2017 yılında yaklaşık 84 bin, 2018 yılında yaklaşık 93 bindir (TEDMEM, 2019). 2019 yılı için ilgili sayı Aralık 2019 tarihi itibarıyla paylaşılmamıştır.

GRAFİK 5.1

14-17 Yaş Grubunda Açık Öğretime Kayıtlı Öğrenci Sayısı



Kaynak: 20.01.2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.



2019-2020 eğitim öğretim yılında 14-17 yaş grubunda açık öğretime kayıtlı öğrenci sayısı 270.299'dur.

Değerlendirme ve öneriler

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda (2014-2018) açık öğretim sisteminin “örgün eğitim fırsatı bulamayan veya örgün eğitimden ayrılan bireylere yeniden örgün eğitim programlarını tamamlama fırsatı” sağladığı ifade edilmiştir. Ancak açık öğretim sistemi sadece zorunlu eğitim çağı dışında kalan bireyler için fırsattır. Daha önceki TEDMEM raporlarında dile getirildiği gibi zorunlu eğitim çağı içinde bulunanların istisnai durumlar haricinde örgün eğitimde yer alması ve örgün eğitim sistemi içinde tutulması gerekir (TEDMEM, 2017, 2018, 2019). Buna rağmen, 14-17 yaş grubunda olup açık öğretime kayıtlı öğrenci sayısının 2015-2016 eğitim öğretim yılında 378.650'den, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 270.299'a gerilemiş olması, açık öğretime yönelen veya açık öğretimde zorunlu olarak kayıtlı olan öğrenci sayısı açısından önemli bir azalma olarak görülmektedir. *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'*ne göre açık öğretimde zorunlu olarak kayıtlı olanlar şu gruplardaki öğrencileri kapsar:

- * Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında kayıtlı öğrencilerden evde ve hastanede eğitim verilerek öğrenim görecektir öğrencilerin, durumlarını belgelendirmeleri kaydıyla velilerinin talepleri de dikkate alınarak Anadolu liseleri veya Açık Öğretim Lisesine sınıf seviyesine bakılmaksızın bir defaya mahsus olmak üzere nakil ve geçiş işlemleri yapılanlar (MADDE 23, 5'inci Fıkra).
- * Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve özel eğitim meslek liselerine kayıtlı olan öğrenciler hariç olmak üzere devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlardan öğrenim hakkı bulunmadığı için Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi veya mesleki eğitim merkezine yönlendirilerek kayıtları yapılanlar (MADDE 36, 5'inci Fıkra).

- * Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinden devamsızlık veya başarısızlık gösterenlerden mesleki eğitim merkezinde öğrenim hakkı bulunmayıp, zorunlu eğitime tabi olduğu için Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi veya Açık Öğretim İmam Hatip Lisesine yönlendirilerek kayıtları yapılanlar (MADDE 36, 5'inci Fıkra).
- * Öğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düştüğü için ders yılı sonunda okulla ilişkisi kesilerek (mesleki eğitim merkezine), Açık Öğretim Lisesine, Mesleki Açık Öğretim Lisesine veya Açık Öğretim İmam Hatip Lisesine kayıtları yapılanlar (MADDE 59, 1'inci Fıkra).
- * Mesleki eğitim merkezinde öğrenim görenlerden ikinci defa sınıf tekrar etme durumuna düştüğü için kayıtları Açık Öğretim Lisesine, Mesleki Açık Öğretim Lisesine veya Açık Öğretim İmam Hatip Lisesine yapılanlar (MADDE 59, 1'inci Fıkra).



14-17 yaş grubundaki öğrencilerin yaklaşık %5'i açık öğretime kayıtlıdır.

TÜİK verilerine göre 14-17 yaş aralığında yaklaşık 5 milyon kişi olduğu dikkate alındığında, bu yaş grubunda açık öğretime kayıtlı öğrenci oranı 2018-2019 eğitim öğretim yılı için yaklaşık %5 olarak hesaplanmaktadır (Grafik 5.1). Millî Eğitim Bakanlığınca temin edilen açık öğretime kayıtlı öğrenci sayıları dikkate alındığında, 14-17 yaş grubunda olup da açık öğretime kayıtlı olanların (çağ nüfusunun yaklaşık %5'i) önemli bir kısmının ilgili mevzuat gereği zorunlu olarak açık öğretime kayıtlı olanlardan oluştuğu düşünülmektedir. Ancak açık öğretime kayıtlı öğrencilerin hangi nedenlerle açık öğretimde olduklarına dair detaylı bir çalışma veya raporlama ihtiyacı da devam

etmektedir. Bu çerçevede, açık öğretime kayıtlı 14-17 yaş grubundaki öğrenci sayısının veya oranının azalmaya devam ettiği ve açık öğretimin örgün zorunlu eğitime bir alternatif olmaktan uzaklaştığı görülmektedir. Diğer yandan 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki “açık öğretim lisesindeki öğrenci sayısının azalması için tedbirler alınacaktır” hedefi kapsamında örgün eğitim çağında olup da sınıf tekrarı ve benzeri nedenlerle zorunlu olarak açık öğretime aktarılan öğrencilerin sayısının azaltılması için önleyici ve telafi edici tedbirlerin planlanması ve hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Açık öğretim liselerinin örgün eğitime alternatif olarak görülmemesi için merkezi ve yerel yerleştirmelerdeki okul türü ve kontenjanlarının arz talep dengesi gözetilerek sunulması ve hiçbir öğrencinin tercihi dışında bir okul türüne veya programa gitmeye zorlanmaması öncelikli tedbirlerden biri olmalıdır (TEDMEM, 2019). Ancak *Liselere Geçiş Sistemi* kapsamında yapılan yerel yerleştirmelerde⁷ öğrenciler birden fazla okul türü seçmeye zorlanmaktadır. Öğrenciler istemedikleri halde farklı bir okul türü yazmaya zorlandığında açık öğretim lisesi bir seçenek olarak

⁷ Yerel yerleştirmelerde öğrencinin beş tercih hakkı bulunmakta ve en fazla üç tanesi aynı okul türünden olmaktadır. Detaylı bilgi bu raporun Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş bölümünde verilmiştir.

cazip hale gelmektedir. 2018 yılında yaklaşık 93 bin öğrencinin ortaokul sonrası açık öğretim lisesine kayıt yaptırması bunun bir göstergesidir. Bu sebeple, öğrencilerin tercihlerini karşılayacak nitelikte bir kontenjan planlaması söz konusu sorunun çözümünde etkili olacaktır.

Açık öğretim lisesinin zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler için alternatif olarak görülmemesi için alınacak tedbirlerden bir diğeri ise çocuk işçiliği ile mücadeledir. Ortaöğretime erişim başlığı altında tartışıldığı üzere *Hanehalkı İşgücü Araştırması 2018* bulguları 15-17 yaş grubundaki her beş çocuktan birinin işgücüne katılım sağladığını göstermektedir. Bu noktada işgücüne katılan 15-17 yaş grubundaki çocukların ne kadarının açık öğretime kayıtlı olduğunun da bilinmediğini not etmek gerekir. Buna rağmen, ortaöğretimde yaklaşık %84 olan net okullaşma oranı ile işgücüne katılan yaklaşık %21’lik nüfus oranı birbirini tamamlar niteliktedir. Bu sebeple çocuk işçiliği ile mücadele ortaöğretim çağındaki çocukların örgün eğitime erişimleri ve tamamlamaları için önemli görülmektedir. Ancak 2018 yılı “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Yılı” ilan edilmesine rağmen ortaöğretim çağındaki çocuk işçiler için neler yapıldığı hakkında ne *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2018 Yılı Birim Faaliyet Raporu*’nda ne de *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.



Örgün eğitim çağında olup da sınıf tekrarı ve benzeri nedenlerle zorunlu olarak açık öğretime aktarılan öğrencilerin sayısının azaltılması için önleyici ve telafi edici tedbirlerin planlanması ve hayata geçirilmesi gerekmektedir.

III. ÖZEL PROGRAM VE PROJE UYGULAYAN OKULLAR

2019'da ne oldu?

Özel program ve proje uygulayan okullar “proje okullar” olarak 2014 yılında çıkan torba yasada⁸ “Yurt içi veya yurt dışında, yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşması çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar, Bakan onayı ile proje okulu olarak seçilen ve belirli eğitim reformu ve programları uygulanan okul ve kurumlar ile Bakan onayıyla doğrudan Bakanlık merkez teşkilatına bağlanan kurumlara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri Bakan tarafından yapılır” hükmü ile mevzuata eklenmiştir. Ardından, *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği* 1 Eylül 2016 tarihli ve 29818 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlgili yönetmelikte proje okullar “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar” olarak tanımlanmıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 10 Nisan 2018 tarihinde yayımlanan *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*’nda, merkezi sınavla öğrenci alacak okulların *fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumları* olarak tanımlanması ile sınavla öğrenci alacak Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ile Anadolu teknik programlarına öğrenci seçen mesleki ve teknik Anadolu liselerinin tamamı proje okulu olarak ilan edilmiştir. Bu durum, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 163 olan proje okulu sayısının 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1.374’e yükselmesine sebep olmuştur (MEB, 2018c).

⁸ Detaylı bilgi bu raporun Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş bölümünde verilmiştir.

2019 yılında da 2018’deki uygulamaya devam edilmiştir. Merkezi sınavla öğrenci alan kurumlar 2019 yılında “fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programları ve özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019r). Ayrıca daha önce yerel yerleştirme ile öğrenci alan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin meslek programlarından bazıları da 2019 yılında ilk defa merkezi sınavla öğrenci almıştır⁹. Dolayısıyla, 2019 yılında merkezi sınav puanı ile öğrenci alan Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ile meslek programlarına öğrenci seçen mesleki ve teknik Anadolu liselerinin tamamı proje okulu olarak nitelendirilmiştir. Bu kapsamda 2019 yılında proje okulu ilan edilen okul sayısının tamamı açıklanmamıştır. Ancak, 2 Nisan 2019 tarihli ve 6715285 sayılı Bakanlık Makamı onayı ile mesleki ve teknik eğitim kapsamındaki okullar arasından 188 okulun proje okulu ilan edildiği bilgisi paylaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik 15 Ocak 2019 tarihli ve 30656 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte yalnızca tek bir maddede değişiklik yapılmıştır. Proje okulların belirlenmesine yönelik şartlarından biri olan “Alana ait bir dal programında eğitim yapan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu olması” hükmü “Tematik eğitim vermek üzere belirlenen eğitim kurumu olması” olarak değiştirilmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

Özel program ve proje uygulayan okullar kısa adıyla proje okullar “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve

⁹ Detaylı bilgi bu raporun Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş bölümünde verilmiştir.

kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar” olarak nitelendirilmektedir. 2014 yılında çıkan torba yasa ile mevzuata eklenen ve başlangıçta sayıları oldukça sınırlı tutulan proje okulları, 2018 yılı ve sonrasında merkezi sınavla öğrenci alan okullara indirgenmiştir. Bu durum proje okulları sayısının sürekli olarak artmasına sebebiyet vermiştir. 2018 yılında ortaöğretimdeki proje okulu sayısı 1.374 olarak rapor edilmiş, bu sayıya 2019’da ilk defa merkezi sınav puanı ile öğrenci alan okullar da katılmıştır. TEDMEM’in daha önceki raporlarında da dile getirildiği üzere merkezi sınavla öğrenci kabul etmek o okulu özgün yapmayacağı gibi proje okulu şartları ile de uyumlu değildir (TEDMEM, 2019). Özgünlüğün öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasitelerine uygun olarak gerçekleştirilen eğitim öğretim uygulamalarında, yerli veya yabancı kuruluşlarla işbirliği anlaşmaları çerçevesinde projelerde aranması gerekir.



Mevcut durumda merkezi sınavla öğrenci alan tüm ortaöğretim kurumları proje okulu ilan edilmiş; bu okulların başarılı olma iddiası sınavda yüksek başarı gösteren öğrencilerin bu okulları tercih edeceği varsayımına dayandırılmıştır.

Proje okullarının temel gayesi “eğitimde kaliteyi artırmak ve uygulamada başarılı okulların başarısını devam ettirmek” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2016c). Mevcut durumda ise merkezi sınavla öğrenci alan tüm ortaöğretim kurumları proje okulu ilan edilmiş; bu okulların başarılı olma iddiası sınavda yüksek başarı gösteren öğrencilerin bu okulları tercih edeceği varsayımına dayandırılmıştır. Ancak merkezi sınav sonucu gerçekleştirilen yerleştirme

istatistikleri¹⁰ bu varsayımın doğru olmadığını kanıtlamaktadır. Anadolu meslek programlarının tamamı Anadolu teknik programlarının ise büyük bir kısmı (%84,36) ilk %20’lik dilimden öğrenci alamamıştır. Ayrıca Anadolu teknik programı, Anadolu meslek programı ve Anadolu imam hatip liselerine yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencilerin yüzdelik dilimi %99,75’tir. Dolayısıyla, sınava girenler içinde %99’luk dilimdeki öğrencinin dahi “proje okullarına” yerleşebildiği dikkate alındığında, proje okullarına başarılı öğrencilerin seçildiği varsayımının yanlış bir varsayım olduğu görülebilir. Nitekim ilgili istatistikler proje okullarına başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kabul edildiğini gösterseydi dahi bu durum okulun değil öğrencinin niteliğini tanımlardı. Tüm bunlar merkezi sınav puanı ve proje okulu kavramlarının birbirinden bağımsız olarak kullanılması gerektiğini göstermektedir.

2019 yılında proje okulu ilan edilen mesleki ve teknik Anadolu lisesi sayısı 188’dir. Bu okullarda meslek programı ve teknik program kapsamında pek çok alanda eğitim verilmektedir. Ancak eğitim verdiği sadece bir alana merkezi sınav puanı ile öğrenci almasına rağmen, proje okul kategorisine giren okullar bulunmaktadır. Örneğin bünyesinde “ahşap teknolojisi, bilişim teknolojileri, elektrik elektronik teknolojisi, makine teknolojisi, metal teknolojisi, metalürji teknolojisi, motorlu araçlar teknolojisi, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme ve inşaat teknolojileri” alanları bulunan ve yaklaşık 700 öğrencisi olan bir okulun sadece “bilişim teknolojileri” alanına 30 öğrenci merkezi sınav puanı ile alınmıştır (MEB, 2019a). Ancak sınavla yerleşen öğrenci oranından ve okulun proje okul şartını taşıyıp taşımadığından bağımsız olarak sınavla öğrenci alması bir okulun proje okulu ilan edilmesini gerektirdiğinden, bu kurum “proje okul” olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla 2019 yılından itibaren bu okullara yapılan öğretmen atamaları ve

¹⁰ Detaylı bilgi bu raporun Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş bölümünde verilmiştir.

yönetici görevlendirmeleri de *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği* kapsamında yapılacaktır. İlgili yönetmelik kapsamında öğretmen ve yöneticilerin görev süresinin sınırlı olduğunu not etmek gerekir. Bu da görev süresi dolduğunda öğretmen ve yöneticilerin rotasyona uğrayacağı anlamına gelir. Peki, mesleki ve teknik Anadolu liseleri kapsamında oldukça sınırlı alanlarda uzmanlığı bulunan öğretmenler başka okullara nasıl atanabilir? Bu durum ilgili yönetmelik kapsamında “öğretmen

temininde güçlük çekilen alanlarda ... en fazla 2 yıl daha uzatılabilir” olarak belirtilmiş olsa da ileriki zamanlarda öğretmen ve öğrencilerin mağduriyet yaşamasına sebebiyet verecektir. Bu sebeple, bu okullara yönelik öğretmen atamalarının düzenlenmesi gerekir. Aksi takdirde bir veya birkaç bölümüne sınavla öğrenci alan bir okulun proje okulu olarak nitelendirilmesi kadar, bu okullara yapılan atama ve görevlendirmeler de tartışma yaratacaktır.



Bünyesindeki bir veya birkaç alana merkezi sınav puanı ile öğrenci alan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin proje okulu olarak nitelendirilmesi kadar, bu okullara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri de tartışma yaratacaktır.

Proje okullarına yapılan atamalar mevcut durumda zaten tartışmalı durumdadır. Proje okulu ilan edildikten sonra görev süresi dolduğu veya uzatılmadığı için pek çok öğretmen ve yöneticinin farklı okullara atama ve görevlendirmesi yapılmaktadır. Mesleğinde deneyimli ve başarılı öğretmen ve yöneticilerin tecrübelerini başka okullarda paylaşması ve o okullardaki öğrencilere katkı sunması elbette ki toplumsal fayda sağlamaktadır. Ancak boşalan kadroya nesneliği veya liyakati esas alan bir değerlendirme olmaksızın Bakan oluru ile atama yapılması proje okullarının temel gayesi olarak belirtilen uygulamada başarılı okulların başarısının devam ettirilmesine yönelik bir adım değildir. Gerçekleştirilecek atamaların ve görevlendirmelerin proje okulların hedeflerini esas alan bir seçim ölçütüne uygun yapılması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda “ortaöğretim, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan ve değişimin aktörü olacak öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulacaktır” hedefine yer verilmiştir. Bu hedefe proje okullarının nasıl hizmet edeceği belli olmamakla birlikte, ulusal ve uluslararası projelere katılan öğrenci oranı ilgili hedefin bir göstergesi olarak nitelendirilmiştir. Bu oranın 2020 yılında %5, plan dönemi sonunda (2023) ise %10 olması hedeflenmiştir. Proje okulu sayısı bu denli artırılmışken üstelik hedeflenen oranlar resmî ve özel ortaöğretim öğrencilerinin tamamını kapsamaktayken, hedeflerin oldukça düşük tutulduğu söylenebilir. Bu durum 2018 yılı itibarıyla proje okul kavramının ulusal veya uluslararası proje yürüten okullardan ziyade merkezi sınavla öğrenci alan okullara indirgenmesi olarak değerlendirilmektedir.

IV. ORTAÖĞRETİM (ANADOLU LİSELERİ) TASARIMI

2019'da ne oldu?

Ortaöğretim tasarımının genel çerçevesi 18 Mayıs 2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan sunumla kamuoyu ile paylaşılmıştır (MEB, 2019). Tasarım yalnızca Anadolu liselerine yönelik olduğundan, Anadolu Liseleri Tasarımı olarak da ifade edilmektedir. Tasarımın 2020-2021 eğitim öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlayarak kademeli olarak hayata geçirileceği belirtilmiştir.

Anadolu Liseleri Tasarımı'nda haftalık 40 ders saati korunarak (Hayal-Etkinlik-Yaşam [HEY] dâhil), öğrencinin almakla yükümlü olduğu ders sayısının azaltılması ve seçebileceği ders çeşidinin artırılması kurgulanmıştır. Buna göre, öğrencinin almakla yükümlü olacağı ders sayısı 9. sınıfta 15-16 dersten sekiz derse düşürülecektir. Daha sonraki sınıf seviyelerinde de ders sayısında benzer şekilde bir azalma öngörülmüştür (Tablo 5.6).

Anadolu Liseleri Tasarımı'nda söz konusu olan sadece ders sayılarının azalması değildir. Ders çizelgesinde ve derslerin içeriğinde de değişiklikler planlanmış, ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki ilişkinin kurulabilmesi için özellikle 12. sınıf programının yeniden düzenleneceği ifade edilmiştir.

Anadolu Liseleri Tasarımı'nda 9, 10 ve 11. sınıflar Akademik Gelişim Programı, 12. sınıf ise Akademik Yeterlilik Programı olarak tanımlanmıştır. Dokuzuncu sınıfta tüm öğrenciler ortak dersler alacak; 10. ve 11. sınıflarda odaklanmak istedikleri derslere yönelik seçim yapabileceklerdir. Dokuz, 10 ve 11. sınıflarda, beden eğitimi ve spor ile görsel sanatlar/müzik dersleri yerine daha geniş kapsamlı olan ve sanat, tasarım, spor ve toplumsal fayda çalışmalarını içeren HEY uygulanacaktır. Ayrıca haziran ayı portfolyo, sunum ve değerlendirme çalışmalarına ayrılmıştır. On ikinci sınıf ise çoğunlukla tercihe dayalı derslerden oluşmakla birlikte, Disiplinlerüstü Kariyer Dersleri olarak tanımlanan yeni dersler devreye girmektedir (Şekil 5.1).

TABLO 5.6

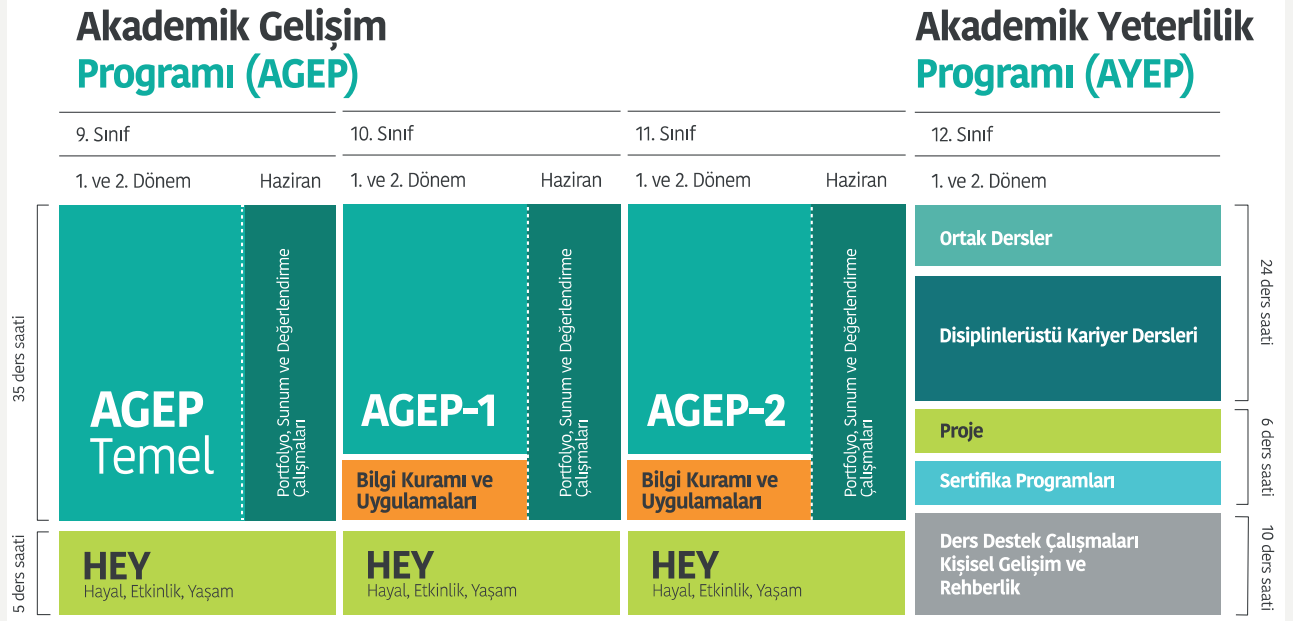
Anadolu Liselerinin Mevcut Ders Çizelgesi ile Anadolu Liseleri Tasarımı'nda Öğrencilerin Almakla Yükümlü Olduğu Ders Sayıları

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Mevcut ders çizelgesi	15-16	15-16	12-15	12-15
Anadolu Liseleri Tasarımı	8	10	10	7

Kaynak: MEB, 2019g.

ŞEKİL 5.1

Anadolu Liseleri Tasarımı 9-12. Sınıf Programı



Kaynak: MEB, 2019g.

Dokuzuncu sınıf derslerinde kapsamlı bir değişiklik öngörülmüştür. Fizik, kimya ve biyoloji gibi üç farklı ders yerine birinci dönem Doğa Bilimleri Deneyimi, ikinci dönem ise Doğada Enerji ve Enerji Dönüşümleri dersi getirilmektedir. Tarih ve coğrafya gibi dersler yerine birinci dönem Sosyal Bilimler Deneyimi, ikinci dönem ise Sosyal Bilimler Çalışmaları dersi getirilmektedir. Ayrıca, 9. sınıfta mevcut ders çizelgesinin ortak dersler grubunda yer alan ikinci yabancı dil, sağlık bilgisi ve trafik kültürü dersleri tasarımdaki ortak dersler grubunda yer almamaktadır (Şekil 5.2).



Dokuzuncu sınıfta fen bilimleri alanındaki dersler ile sosyal bilimler alanındaki dersler yerine bütünleştirilmiş, disiplinler arası yaklaşımla tasarlanmış yeni dersler aracılığıyla derinleşmenin sağlanabileceği varsayılmaktadır.

ŞEKİL 5.2

Anadolu Liseleri Tasarımı 9. Sınıf Dersleri

	1. Dönem		2. Dönem	
Ortak Dersler Grubu (6 Ders)	Türk Dili ve Edebiyatı I	5	Türk Dili ve Edebiyatı I	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi I	2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi I	2
	Yabancı Dil I	5	Yabancı Dil I	5
	Matematik Uygulamaları I	5	Matematik Uygulamaları I	5
	Doğa Bilimleri Deneyimi	6	Doğada Enerji ve Enerji Dönüşümleri	6
	Sosyal Bilimler Deneyimi	6	Sosyal Bilim Çalışmaları	6
1. Seçmeli Ders Grubu (1 ders)	Spor, Sanat Dersleri	3	Spor, Sanat Dersleri	3
2. Seçmeli Ders Grubu (1 ders)	Diğer Seçmeli Dersler	2	Diğer Seçmeli Dersler	2
	Rehberlik ve Kişisel Gelişim	1	Rehberlik ve Kişisel Gelişim	1

Kaynak: MEB, 2019g.

Onuncu ve 11. sınıfta, çeşitli yenilikler yapılmakla birlikte, mevcut ders yapısının önemli ölçüde devam edeceği anlaşılmaktadır (Şekil 5.3, 5.4). Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlâk bilgisi ile Bilgi Kuramı dersi zorunlu olarak tüm öğrenciler tarafından alınacaktır. Bilgi Kuramı dersi yeni bir

ders olarak zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Zorunlu derslere ilave olarak her öğrencinin yabancı dil, matematik, fen bilimleri, sosyal ve beşerî bilimler gruplarının her birinden en az birer ders almalarının zorunlu olduğu belirtilmiştir.



Öğrenciler 10. ve 11. sınıflarda odaklanmak istedikleri derslere yönelik seçim yapabilecektir.

ŞEKİL 5.3

Anadolu Liseleri Tasarımı 10. Sınıf Dersleri

Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı II	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi II	2
Yabancı Dil Grubu	Yabancı Dil II	4
	İleri Yabancı Dil I	8
	İkinci Yabancı Dil I	4
Matematik Grubu	Matematik I	5
	Matematik Uygulamaları II	3
Fen Bilimleri Grubu	Fizik I	4
	Kimya I	4
	Biyoloji I	4
	Çevre Bilimi ve Yönetimi I	4
Sosyal ve Beşeri Bilimler Grubu	Araştırma Teknikleri I	2
	Tarih I	4
	Coğrafya I	4
	20. Yüzyılda Türkiye I	4
	Sosyoloji I	4
	Psikoloji I	4
	Felsefe ve Mantık	4
Bilgi Kuramı	Bilgi Kuramı ve Uygulamaları I	2
Seçmeli Dersler Grubu	Seçmeli Dersler	2

Kaynak: MEB, 2019g.

Onuncu ve 11. sınıfta her öğrencinin fen bilimleri, sosyal ve beşerî bilimler veya yabancı dil alanlarından birinde derinleşmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin matematik grubundan yalnızca bir ders seçebilecekleri, yabancı dil grubunda ise bir dil dersinin yalnızca tek bir seviyesini seçebilecekleri açıklanmıştır. Merakları veya ilgileri değişen öğrenciler 11. sınıfta, 10. sınıfta aldıkları derslerde değişiklikler yapabilecektir.



Onuncu ve 11. sınıfta her öğrencinin bir alanda derinleşmesi beklenmektedir.

ŞEKİL 5.4

Anadolu Liseleri Tasarımı 11. Sınıf Dersleri

Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı III	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi III	2
Yabancı Dil Grubu	Yabancı Dil III	4
	İleri Yabancı Dil II	8
	İkinci Yabancı Dil II	4
Matematik Grubu	Matematik II	5
	Matematik Uygulamaları III	3
Fen Bilimleri Grubu	Fizik I	4
	Kimya I	4
	Fizik II	4
	Kimya II	4
	Biyoloji I	4
	Biyoloji II	4
	Çevre Bilimi ve Yönetimi I	4
	Çevre Bilimi ve Yönetimi II	4
	Algoritmik Programlama	4
Sosyal ve Beşeri Bilimler Grubu	Küresel Politikalar	4
	20. Yüzyılda Türkiye I	4
	20. Yüzyılda Türkiye II	4
	Psikoloji I	4
	Psikoloji II	4
	Araştırma Teknikleri II	2
	Sosyoloji I	4
	Sosyoloji II	4
	Tarih I	4
	Tarih II	4
	Felsefe ve Mantık	4
	Coğrafya I	4
	Coğrafya II	4
	Ekonomi	4
Bilgi Kuramı	Bilgi Kuramı ve Uygulamaları II	2
Seçmeli Dersler Grubu	Seçmeli Dersler	2

Kaynak: MEB, 2019g.

On ikinci sınıfta alınacak dersler ve öğretim yapısı tamamıyla değişmektedir. Türk dili ve edebiyatı, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ile din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi zorunlu olarak tüm öğrenciler tarafından alınacaktır. Ortak derslerin yanı sıra Disiplinlerüstü Kariyer Dersleri, Akademik Destek Çalışmaları ile Sertifika ve Proje Programları açılacaktır. Disiplinlerüstü Kariyer Dersleri

matematik, fen ve teknoloji, sosyal ve beşerî bilimler, sanat ve teknoloji ile yabancı dil olmak üzere dört grupta düzenlenmiştir. Her öğrencinin Disiplinlerüstü Kariyer Derslerindeki en az iki ders grubundan toplam dört ders seçebileceği açıklanmıştır. Öğrenci dilerse 3-6 saatlik Proje ya da Sertifika programlarına katılabilecektir (Şekil 5.5).

ŞEKİL 5.5

Anadolu Liseleri Tasarımı 12. Sınıf Dersleri

Ortak Dersler	Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı IV	4
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV	2
Disiplinlerüstü Kariyer Dersleri (4 ders)	Yabancı Dil Grubu	Yabancı Dil IV	4
		İleri Yabancı Dil III	8
		İkinci Yabancı Dil III	4
	Matematik Ağırlıklı Dersler Grubu	Finansal Matematik	4
		Veri Analizi ve Optimizasyon	4
		Matematik Uygulamaları IV	4
	Fen ve Teknoloji Ağırlıklı Dersler Grubu	Biyoteknoloji	4
		Geleceğin Enerji Sistemleri	4
		Malzeme Bilimi	4
		Yapay Zeka Uygulamaları	4
		Nesnelerin İnterneti Uygulamaları	4
		Çevresel Güçlüklere Yaratıcı Yaklaşımlar	4
	Sosyal ve Beşerî Bilimler Ağırlıklı Dersler Grubu	Akıllı Şehirler ve İnsanlığın Geleceği	4
		Sosyal Güçlüklere Yenilikçi Yaklaşımlar	4
		Davranışsal Ekonomi	4
		Uygulamalı Hukuk	4
		Sosyal Medya ve Kültür	4
		İnsan Haklarının Gelişimi ve Doğası	4
		Güç-Egemenlik, Uluslararası İlişkiler	4
Tasavvuf Edebiyatı		4	
İslam Felsefesi		4	
Sanat ve Teknoloji Ağırlıklı Dersler Grubu	Yaratıcı Sanatsal Açılımlar	4	
	İnsan-Makina Etkileşimi	4	
	İletişim Tasarımı	4	
Sertifika ve Proje	Sertifika	3/6	
	Proje	3/6	
	Akademik Destek Çalışmaları	10	

Kaynak: MEB, 2019g.



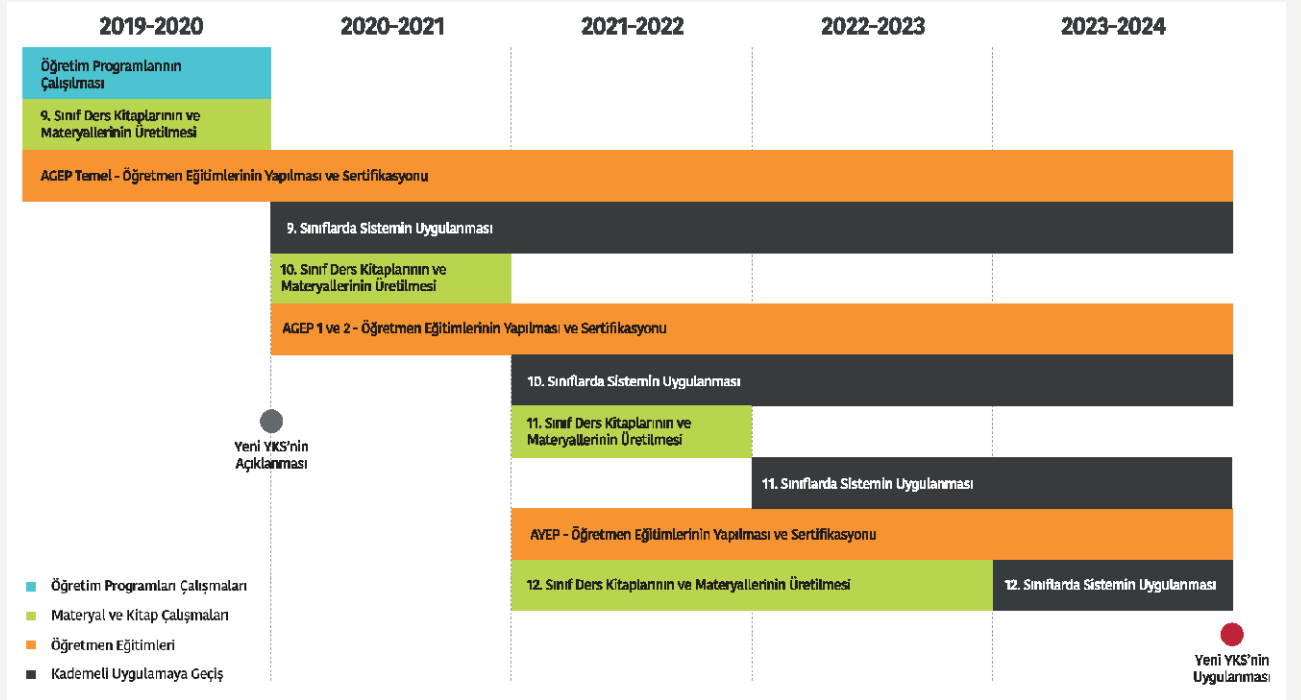
On ikinci sınıfta yer alması öngörülen derslerin üniversite eğitimi ile bağlantı sağlayacağı; üniversite sınavına değil, üniversiteye hazırlayacağı belirtilmiştir.

Anadolu Liseleri Tasarımı'nda öğrencilere rehberlik etmesi için Kariyer Destek Ofislerinin kurulacağı ifade edilmiştir. Bu ofisler aracılığıyla öğrencilere devam etmek istedikleri yükseköğretim programlarına uygun alan ve ders tercihleri yapmaları için destek sağlanmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Açıklanan uygulama takviminde tasarımla uyumlu yükseköğretim kurumları

sınavının 2020 yılı içinde açıklanacağı, 2024 yılında ise ilk kez uygulanacağı görülmektedir (Şekil 5.6) Ancak Aralık 2019 itibarıyla Anadolu Liseleri Tasarımı ile ilgili olarak hem haftalık ders çizelgesi hem de öğretim programları ile ilgili kararların alınmamış olması, Anadolu Liseleri Tasarımı'nın daha önce açıklanan uygulama takviminde değişiklik olabileceği anlamına gelmektedir.

ŞEKİL 5.6

Anadolu Liseleri Tasarımı Uygulama Takvimi



Kaynak: MEB, 2019g.

Değerlendirme ve öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 18 Mayıs 2019 tarihinde kamuoyuyla paylaşılan Anadolu Liseleri Tasarımı mevcut ortaöğretim sisteminde bazı açılardan köklü değişiklikler öngörmektedir. Özellikle 9. ve 12. sınıfta öğretimin yapısında ve içeriğinde ciddi boyutta değişiklik iddiasına sahip bir tasarım sunulmuştur. Ancak öğretim programları ve öğretim uygulamalarına ilişkin ayrıntılar henüz bilinmediğinden, bu aşamada sadece Bakanlık tarafından paylaşılan genel çerçeve ve isimlendirmeler üzerinden bir değerlendirme yapmak mümkündür. Bu değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle mevcut haliyle ortaöğretimin öğretim programları yapısındaki temel sorunları ana hatlarıyla da olsa belirtmekte yarar görülmektedir:

- * Türk dili ve edebiyatı, felsefe, tarih ve coğrafya ile matematik, fizik, kimya ve biyoloji temel bilimler alanında lise programının ana omurgasını oluşturmakla birlikte, zaman içinde çizelgeye zorunlu ve/veya seçmeli pek çok ders eklenmiş ve sosyal bilimler veya fen bilimleri alanındaki dersler bir disiplin bütünlüğü ve tutarlılığından uzaklaşarak yapay olarak parçalı bir yapıya dönüşmüştür.
- * Öğretim programlarına ve haftalık ders çizelgelerine yeni dersler ilave edilirken, bilime dayalı rasyonel gerekçeler yerine daha çok dönemselsel olarak öne çıkan krizler, eğilimler ve tartışmalar, karar vericilerin alan taassubu veya kişisel tercihleri etkili olmuştur. Trafik, sağlık, çevre, girişimcilik ve benzeri pek çok alanda karşılaşılan krizlere tepki olarak, bazı durumlarda Bakanlığın karar verme süreçlerinin de dışına çıkılarak yasama yoluyla dersler konulmuştur. Bu tür girişimlerin her biri bir krizi çözmekten veya kalıcı bir çözüm üretmekten çok ortaöğretim programlarının daha parçalı bir hale gelmesine neden olmuştur.
- * Yeni ders eklemeleri yanında, bir dersin lise eğitimi süresince her yıl ve her dönem verilmediğinde “unutulacağı” gibi rasyonel olmayan ve derslere ezberci bir bakış açısının da tezahürü olan bir varsayım ile tüm derslerin haftalık ders saatleri parçalanıp bölünerek yıllara yayılmasından kaynaklı olarak bir hafta içinde öğrencinin maruz kaldığı ders sayısı 15-18 derse kadar çıkmıştır. Bir haftada 15-18 farklı dersin verimli bir şekilde öğrenilmesinin mümkün olmayacağı açık olmasına rağmen, söz konusu derslerden herhangi birinin kaldırılması veya bütünleştirilmesi bir yana; yerinin, saatinin, uygulama biçiminin değiştirilmesi dahi bilimsel veya pedagojik gerekçeler yerine hamasî söylemler ve alan taassubuna dayalı güçlü bir dirençle karşılaşmaktadır.
- * Aşırı parçalı bir öğretim yapısı; öğrencinin aldığı ders sayısına ve her bir derse ayrılan haftalık ders saati süresine bağlı olarak derslerin yüzeysel olarak işlenmesi, disiplinler arası ilişkilendirmeleri sağlayacak derinliğe ve öze erişmeyi imkânsız hale getirmektedir.
- * Ortaöğretim ile yükseköğretim arasında organik bir bağ kurulamamış olması; yükseköğretim programları için ortaöğretimde ders/kredi bazında veya yeterlikler bazında ön şartların belirlenmemiş olması ve ortaöğretim-yükseköğretim ilişkisinin yegâne aracının bir geçiş sınavı puanı olması tüm ortaöğretim kurumlarını birbirine benzemeye zorlamaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, Anadolu mesleki ve teknik eğitim programları ana akım akademik ortaöğretim olarak görülen Anadolu lisesi programına benzetilmeye çalışılmaktadır. Bu durum ya diğer lise programlarının Anadolu lisesi programına benzemeye çalışarak zayıflamasına ve kendi amacından uzaklaşmasına neden olmakta ya da tüm lise türleri arasında ortaklık sağlama adına Anadolu lisesi programının diğer lise türleri ile

uyumunu sağlama çabasıyla zayıflatılmasına neden olmaktadır. Bu ikilem farklı lise türlerinin kendi amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyici bir etki oluşturmaktadır.

Ortaöğretim tasarımının bu sorunlara çözüm üretebilmesi için tasarımın referans noktalarının açıkça ifade edilmiş olması gerekmektedir. Temel referans noktalarından birincisi, ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamında olmasından hareketle, her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının sahip olması gereken temel beceri ve yeterlikler ile değer, tutum ve davranışların neleri kapsadığı ile ilişkilidir. Zorunlu eğitim kapsamında her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının sahip olması gereken temel beceri ve yeterlikler ile değer, tutum ve davranışlar ve bunlardan ortaöğretim kademesinde kazandırılacak olanlar lise türlerinden ve öğrencilerin akademik potansiyelinden bağımsız olarak tüm öğrenciler için ortak öğretim programının içeriğini, kapsamını ve somut olarak söz konusu içerik ve kapsamın sunulacağı dersleri belirleyecektir. Diğer yandan ortaöğretimde okullaşma oranı 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla %84,2'ye ulaşmıştır. Ortaöğretimde %100 okullaşma hedefine ulaşamamış olsa dahi zorunlu eğitimle birlikte okullaşma oranı artmış ve liselerdeki öğrenci nüfusu ilgi, yetenek ve bilişsel potansiyeli bakımından daha önce hiç olmadığı kadar çeşitlenmiştir. Bu olgudan hareketle yeni bir ortaöğretim tasarımının ikinci temel referans noktasının çağ nüfusunun barındırdığı çeşitliliği karşılayacak bir esneklik ve seçenekleri sunabilmek olması gerekmektedir. Bu iki referans noktasına bağlı olarak ortaöğretimde tüm öğrenciler için ortak disiplinlerin belirlenmesi gerekir. OECD ve AB ülkelerinin çoğunda ortaöğretimin ana omurgasını beş temel alandaki dersler oluşturmaktadır. Bu alanlar; (a) dil ve edebiyat, (b) fen bilimleri, (c) sosyal bilimler, (d) matematik, (e) yabancı diller olarak sıralanmaktadır. Bu alanlardaki derslerin içerikleri ve adları ülkeden ülkeye bazı farklılıklar göstermekle birlikte, söz konusu alanların temel

becerileri ve yeterlikleri kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu çerçevede ortaöğretim tasarımının temel disiplinleri ortaöğretimin ana omurgası olarak tanımlaması, her bir lise türünün kendi amacına bağlı olarak ayrıca yeniden yapılanması gerekmektedir. Bugüne kadar Bakanlık tarafından yapılan açıklamalardan, taslak olarak paylaşılan Anadolu Lisesi Tasarımı'nın diğer lise/program türleri ile nasıl bir ilişkisinin olacağı bilinmemektedir.

Bakanlık Anadolu Lisesi Tasarımı'nı kamuoyunda tartışmaya açmış ve resmî bir yazı ile çeşitli kurum ve kuruluşlardan tasarım hakkında görüş ve öneriler istemiştir. Bu kapsamda TEDMEM tarafından da taslak Anadolu Lisesi Tasarımı hakkında görüş ve öneriler oluşturulmuş ve Bakanlığa sunulmuştur. Her ne kadar, görüş ve önerilerin dikkate alınarak Anadolu Lisesi Tasarımı'nın gözden geçirileceği ve gözden geçirilmiş haliyle kamuoyuyla paylaşılacağı belirtilmiş olsa da Aralık 2019 itibarıyla söz konusu paylaşım henüz gerçekleşmemiştir. Anadolu Lisesi Tasarımı'nın gözden geçirilmiş halinin Bakanlık tarafından paylaşılan taslak metinden ne ölçüde farklılaştığı bilinmemektedir. Bu nedenle, Anadolu Lisesi Tasarımı'na ilişkin değerlendirmeler de görece sınırlı tutulmuştur.

Bakanlık tarafından resmî yazı ile görüş ve öneri talebine cevaben yapılan çalışmada, bütün ayrıntılarını burada ele almak mümkün olmamakla birlikte, ana hatlarıyla şu noktalara vurgu yapılmıştır:

- * Bütünleşik ve disiplinler arası bir fen bilimleri eğitimi ve sosyal bilimler eğitiminin zorunlu kıldığı eğitimsel dönüşümün ve öğretmen yetiştirme sürecinin planlanması, kurumsal kapasitenin geliştirilmesi ve kaynakların temini güvence altına alınmalıdır.
- * Öncelik ortaöğretimde nitelikli bir eğitim sağlamak ve öğrencilerin iyi olma halini geliştirmek olmakla birlikte, derslerin adı,

çeşidi ve saatlerindeki değişikliklerle birlikte norm kadro üzerinde etkilerin değerlendirilmesi, norm kadro değişikliklerinde nasıl bir uyum sürecinin gerçekleştirileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Tasarımın norm fazlası veya eksikliğine sebep olmasının temel referanslardan biri olmayacağı kabul edilmekle birlikte, öğretmenlerin norm fazlası durumuna düşme kaygıları tasarımın hayata geçirilmesinde önemli bir direnç noktası olarak değerlendirilmektedir.

- * Fen bilimleri alanındaki dersler ile sosyal bilimler alanındaki dersler yerine bütünleştirilmiş, disiplinler arası yaklaşımla tasarlanmış yeni dersler aracılığıyla derinleşmenin sağlanabileceği varsayılmaktadır. Ancak öğretmenlerin disiplinler arası öğretime uyumu ile ilgili yaşanması olası sorunların yanında, mevcut aşırı disiplinler yapıdan geçiş yapılması tasarlanan yapıda, derinleşme yerine pek çok kazanımın daha yüzeysel kalması potansiyeli bulunmaktadır.
- * Tasarımın taslak haliyle kabul edilebilmesi için çeşitli kanunlarla konulmuş derslerin çizelgeden çıkarılabilmesi için yasal düzenleme yapılmalıdır.
- * Tasarımda HEY çalışmalarının daha çok okul dışında yapılması öngörülmektedir. Okul dışında yapılacak çalışmalarla ilgili lojistik sınırlılıkların dikkate alınması, uygulama standartlarının belirlenmesi, öğrencilerin güvenliğini sağlayacak mekanizmaların oluşturulması gerekmektedir. Ortaöğretimdeki öğrenci sayısı dikkate alındığında, okul dışında gerçekleştirilecek HEY çalışmalarının ciddi bir lojistik kapasite gerektirdiği, izleme ve değerlendirme mekanizmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

HEY kapsamında çalışmaların en azından belirli bir kısmının okul dışında da yapılacağı belirtilmiştir. HEY çalışmalarında okul dışında bir standart, denetim ve kontrol olmaksızın uygulama yapılmasında sorunlar çıkması muhtemeldir. Öğrenci nüfusunun büyüklüğü dikkate alındığında okul dışında yapılacak çalışmaların yönetim, organizasyon ve denetiminde sorunlar oluşabilir. Ayrıca mevcut ve geçmiş deneyimlerden hareketle, okul dışında yapılacak HEY çalışmalarının okul dışında ekonomik getiri amaçlı yeni bir sektör yaratma potansiyeli bulunmaktadır. Bu durumda iyi niyetle tasarlanan etkinliklerin özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından ilave bir eşitsizlik alanı oluşturması muhtemeldir.

On ikinci sınıfta yer alması öngörülen derslerin üniversite eğitimi ile bağlantı sağlayacağı; üniversite sınavına değil, üniversiteye hazırlayacağı açıklanmıştır. Ancak üniversitenin beklediği; örneğin hukuk fakültesinin beklediği öğrencinin hukuk bilgisi ile gelmesi midir ya da mühendislik fakültesinin beklediği öğrencinin malzeme bilimine ilişkin bilgi ve beceri ile gelmesi midir? Yoksa üniversiteler; başlangıç noktası olarak hukuk için iyi bir beşerî bilimler altyapısı, mühendislik için iyi bir matematik-fen bilimleri altyapısı mı beklemektedir? Bu soruların cevapları üzerinde mutabık kalınmadan 12. sınıfın program yapısı üzerinde mutabık kalmak oldukça güç gözükmektedir. Bu sorun yukarıda belirtilen zorunlu eğitimin referans alınması konusu ile doğrudan ilgilidir. Bu noktada üniversiteye geçişte ortaöğretim ile yükseköğretim arasında nasıl bir bağ kurulacağına belirlenmesine ve yükseköğretim kurumları ile bir mutabakat sağlanmasına ihtiyaç olduğu açıktır. Anadolu Lisesi Tasarımı'nda ortaöğretim ile yükseköğretim ilişkisinin nasıl düzenleneceği, tasarımın mimari yapısından çok tasarımın uygulamaya geçtiğinde fiili olarak nasıl bir şekil alacağı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olacaktır.

Anadolu Lisesi Tasarımı ile ilgili açıklamalarda her ne kadar diğer lise türleri ile ilgili çalışmaların yapılacağı belirtilmiş olsa da haftalık ders çizelgelerinin henüz karara bağlanmadığı ve öğretim programlarının hazırlanmadığı da dikkate alınarak, bu aşamada ortaöğretimde tüm lise ve lise dışı seçenekleri (mesleki eğitim merkezi vb.) kapsayan bir ana-çerçeve modellemenin yapılması sistem bütünlüğü bakımından zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Bu modellemenin yapılması, zorunlu eğitim çağındaki her bir bireyi kapsayacak bir seçeneğin olduğunu ve seçeneklerin bireyler için ne anlama geldiğini görebilmek açısından önemlidir.

Tasarımın hayata geçirilebilmesinin gerekli kıldığı insan gücü, yönetici ve öğretmen yeterlikleri, kurumsal kapasite gereklilikleri ile mali kaynak miktarının hesaplanması, bu kaynakların teminini güvence altına alacak mekanizmaların geliştirilmesi ve kamuoyu ile paylaşılması gerekir. Bakanlık tarafından yapılan açıklamalarda da tasarımın başarıya ulaşmasının bu kaynaklara bağlı olduğu defaten ifade edilmiştir. Bu nedenledir ki, uygulayıcıların bu kaynakların güvence altına alındığını görebilmeleri, Anadolu Lisesi Tasarımı için kamuoyunun ve eğitim camiasının desteğinin güçlendirilmesi bakımından da hayati önem arz etmektedir.

V. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİNDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR YÖNETMELİK

2019'da ne oldu?

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik 12 Temmuz 2019 tarihli 30829 sayılı ve ardından 5 Eylül 2019 tarihli 30879 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte gerçekleştirilen düzenlemeler ve öne çıkan değişiklikler özetlenerek bu başlık altında ele alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanı tarafından 15 Mayıs 2019 tarihinde açıklanan yeni eğitim öğretim çalışma takvimine göre 13 haftalık yaz tatilinin iki haftası her dönem birer hafta olmak üzere ara tatil olarak planlanmıştır (MEB, 2019d). 12 Temmuz 2019 tarihli yönetmelik yeni çalışma takviminin mevzuata yansımaları niteliğini taşımaktadır. Buna göre ilgili maddelere "ara tatil" ibaresi eklenmiş, çalışma takviminin açıklandığı madde "Ders yılı iki döneme ayrılır ve her dönemde bir ara tatil yapılır. Ders yılının başlaması, ara tatiller, yarıyıl tatili, yaz tatili ile ders kesimi tarihleri Bakanlıkça belirlenir" olarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki çalışmalarına yönelik düzenlemeleri içeren madde kapsamına ise "...kasım ve nisan aylarında yapılacak ara tatillerde, Bakanlıkça hazırlanan program dâhilinde kendi okullarında mesleki çalışma yaparlar..." ifadesi eklenmiştir.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde 5 Eylül 2019 tarihinde yapılan değişiklik ve düzenlemelerden öne çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

- * Yönetmelikte yer alan tanımlara “Öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerinin gelişimsel olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla okul içi ve okul dışındaki çalışmalar ile eğitim içerikli diğer faaliyetlere ilişkin belgelerin işlendiği elektronik ortamda tutulan dosyayı” ifade eden e-portfolyo tanımı eklenmiştir.
- * Ortaöğretim kurumlarının kuruluşuna ilişkin yönetmelik maddesi kapsamında hazırlık sınıfı açılacak ortaöğretim kurumları ile ilgili düzenleme yapılmıştır. Buna göre, daha önce sosyal bilimler liselerinde zorunlu olmakla birlikte Bakanlıkça uygun görülen diğer ortaöğretim kurumlarında da hazırlık sınıfı açılabilirdi. İlgili madde “Sosyal bilimler liselerinde hazırlık sınıfı açılır. Ayrıca Bakanlıkça uygun görülen merkezi sınav puanıyla öğrenci alan diğer ortaöğretim kurumlarında her yıl belirlenen kontenjanın tamamında ya da belirli bir kısmında hazırlık sınıfı açılabilir” olarak düzenlenmiştir.
- * Yönetmelikte öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonunun görevlerinin yer aldığı ilgili madde kapsamına iki yeni fıkra eklenmiştir. Bu fıkralar “can güvenliği, doğal afet, velinin kamu görevi nedeniyle iller arası zorunlu yer değişikliği yapan” veya “Sağlık Bakanlığınca belirlenen Öğrenci Nakil ve Geçişlerine Esas Teşkil Eden Hastalıklar listesine bağlı olarak sağlık kurulu raporu vermeye yetkili hastanelerden alınmış sağlık kurulu raporunda belirtilen uzun süreli tedavi gerektiren hastalığı bulunan” öğrencilerin zorunlu nakil işlemlerine yönelik komisyon görevlerini düzenler. Buna göre, komisyon “bu durumlarını belgelendirmeleri kaydıyla kontenjan şartı aranmaksızın, ortaöğretim kayıt alanı içinde tercihe bağlı olarak öğrenci alan okullara

dengeli bir şekilde; merkezi sınav puanıyla öğrenci alan okullardan gelen öğrencilerin ise öncelikle aynı türden merkezi sınav puanıyla yerleşebileceği okula, aynı türden okula yerleşememesi durumunda puanının yeterli olduğu okula, yine yerleşememesi durumunda ise öğrencinin puanına en yakın taban puanı bulunan okula nakil ve geçiş işlemlerini yapar”.

- * Öğrencilerin nakil ve geçişleri ile ilgili yapılan bir diğer düzenleme ise sınavsız öğrenci alan okullar ile özel öğretim kurumlarından sınavla öğrenci alan okullara (fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumları) yapılan nakil ve geçişlere yöneliktir. Daha önce “kontenjan ve merkezi sınav puan üstünlüğüne göre 9 uncu sınıf sonuna kadar” yapılabilen nakil ve geçişler “kontenjan ve merkezi sınav puan üstünlüğüne göre; aynı tür okullara her sınıf seviyesinde, farklı tür okullara ise sınıf atlatma işlemleri yapıldıktan sonra 10 uncu sınıftan 11 inci sınıfa geçmiş olan öğrenciler ağustos ayı sonuna kadar” şeklinde düzenlenmiştir.
- * Yönetmelikte öğretmenlere nöbet görevi verilmesinin esaslarının yer aldığı madde kapsamında ilk dersten önce 15, son dersten sonra 15 dakika olan nöbet görevi “ilk dersten 30 dakika önce başlar, son ders bitiminden 30 dakika sonra biter. Ancak bu süre, okulun özelliğine göre öğretmenler kurulu kararıyla 15 dakikadan az olmamak kaydıyla kısaltılabilir” olarak düzenlenmiştir.
- * Öğretmenlerin nöbet görevine yönelik bir diğer düzenleme de nöbet görevinden muaf olma durumu ile ilgilidir. İlgili yönetmelik kapsamında 2018 yılı içinde yapılan düzenleme ile kendisi veya çocuğu engelli olan öğretmenler nöbet görevinden muaf tutulmuş, tercih etmeleri durumunda ise nöbetlerinin belirlenmesinde tercihlerine öncelik verilerek düzenlemelerin yapılacağı hükme bağlanmıştır. 5 Eylül 2019

tarihli ilgili yönetmelik ile “bakmakla yükümlü olduğu engelli birey” bulunan öğretmenlere de bu hak tanınmıştır.

- * Yönetmelikte okul kantininin kurulması, işletilmesi ve denetimle ilgili iş ve işlemler daha önce yalnızca, *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği* hükümlerine göre yürütülürken, 2019 yılı içinde buna ek olarak “11/6/2010 tarihli ve 5996 sayılı Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu, 5/2/2013 tarihli ve 28550 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Okul Kantinlerine Dair Özel Hijyen Kuralları Yönetmeliği, 05/07/2013 tarihli ve 28698 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Hijyen Eğitimi Yönetmeliği ile yürürlükteki diğer ilgili mevzuat hükümlerine” göre yürütüleceği hükme bağlanmıştır.

Değerlendirme ve öneriler

2023 *Eğitim Vizyonu* belgesinde “erken çocukluktan lise mezuniyetine kadar çocuklarımızın izlenmesi, değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla her çocuk için bir e-portfolyo oluşturulacaktır” hedefine yer verilmiştir. Yönetmelikte yapılan düzenleme ile de e-portfolyo tanımı mevzuata eklenerek yasal zemin oluşturulmuştur. Buna göre, öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki çalışmaları ile eğitim içerikli diğer faaliyetlerine ilişkin belgeler e-portfolyolarına işlenecektir. Buradaki amaç öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerinin gelişimsel olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve bu doğrultuda sağlanan rehberlik ile öğrencilerin yönlendirilmesi ve geliştirilmesidir. 2019 yılında e-portfolyonun altyapı çalışmaları tamamlanmış ve 21 Ekim 2019 tarihinde yapılan bir toplantı ile kamuoyuna duyurulmuştur. İlgili toplantıda konuşan Mili Eğitim Bakanı “e-portfolyo, çocuğun

tüm okul yaşamında aldığı sonuçlar, elde ettiği başarılar, sosyal, sportif ve kültürel alanlarda katkılarında oluşan ürün dosyasıdır. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası projelere katılımı da öğrenci e-portfolyosunda yer almaktadır. Hatta öğrencinin kendini tanıttığı bir bölüm, okuduğu kitapların adları, kitapların sayfa sayıları ve bu bilgilerin grafiksel analizleri de bulunmaktadır” ifadelerini kullanmıştır (MEB, 2019f). Ancak öğretmen ve okul yöneticilerine öğrencilerin e-portfolyolarını oluşturma sürecinde e-portfolyo uygulama kılavuzu veya yönergesi gibi yol gösterici olacak bir kaynak yayımlanıp yayımlandığı hakkında Aralık 2019 itibarıyla paylaşılan bir bilgi bulunmamaktadır. Sosyal Etkinlik Modülünde²¹ yapıldığı gibi etkinliklerin hangi alanlarda yapıldığı, hangi düzeyde gerçekleştirildiği, temsil düzeyi gibi detaylandırılmaya ve bu detayların sisteme nasıl işleneceğine yönelik yol göstermeye ihtiyaç vardır. Aksi takdirde, e-portfolyo aracı etkili bir şekilde kullanılamaz, dolayısıyla da amacına ulaşamaz.

Öte yandan, kılavuz, yönerge veya başka yollar ile öğretmen ve okul yöneticilerine e-portfolyo aracının nasıl kullanılacağı konusunda yol gösterilmesi sadece bir ön koşuldur; öğrencilerin etkili bir şekilde izlendiği, değerlendirildiği ve yönlendirildiğini göstermez. E-portfolyo sadece bir araçtır. Asıl önemli olansa izleme ve değerlendirmeden elde edilen bulguların öğrencilerin yönlendirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl kullanıldığı ve öğrencilere sunulan fırsatların neler olduğudur. Her öğrencinin farklı ve özel olmasından hareket ederek öğrencilerin bütünsel gelişimi için gerekli desteğin sağlanabiliyor olması ve takibinin yapılması gerekir. Böylelikle kariyer rehberliği ve kademeler arası geçişlerde kullanılması öngörülen e-portfolyo verileri amacına hizmet edebilir.

²¹ Sosyal Etkinlik Modülü ile ilgili detaylı bilgi bu raporun Temel Eğitim bölümünde verilmiştir.

VI. ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ PROJELERİ

2019'da ne oldu?

Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında Ulusal Projeler ve Uluslararası Fon Kaynaklı Projeler kapsamında projeler yürütülmüş olup, projelerin ayrıntıları aşağıda sunulmuştur:

Ortaöğretimde 'Maker' Hareketi: Geleceğin Bilim İnsanları Projesi (2018-Devam ediyor): Projenin hedef kitlesinde Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı fen liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile özellikle STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanları ile ilgili branş öğretmenleri ve okul yöneticileri bulunmaktadır. Projede fen liselerinde Maker laboratuvarları kurulması yoluyla; öğrencilere üretim kültürünü aşlamak ve öğrencilerin düşündüğünü hayata geçirebilen, yenilikçilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip, ekonomik ve sosyal gelişmelere katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2019m). Proje 2019 yılı itibarıyla, *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan akademik bilginin beceriye dönüşmesinin sağlanması hedefi doğrultusunda kurulan Tasarım Beceri Atölyeleri kapsamına alınmıştır²². Fen liselerinde Maker laboratuvarları kurulmasına yönelik yapılan hazırlıkların Tasarım Beceri Atölyeleri kapsamında gözden geçirildiği, kültür ve sanat alanlarının da eklenerek çalışmaların genişletildiği bilgisi eklenmiştir.

Ortaöğretime Uyum Programı (2013-Devam ediyor): Projenin hedef kitlesinde ortaöğretime yeni kayıt yaptıran hazırlık ve 9. sınıf öğrencileri, pansiyonda kalan öğrenciler ile bu okullarda görev yapan rehber ve sınıf rehber öğretmenleri bulunmaktadır. Projede öğrencilerin öğrenim görecekleri okul

hakkında bilgilendirilmesi, yeni girdikleri okul ortamına kısa sürede uyum sağlamalarına katkıda bulunacak becerilerin kazandırılması yoluyla aidiyet duygusunun geliştirilmesi, okulun anlamlı ve değerli bir parçası olduklarına dair inançlarının kuvvetlendirilmesi ve akademik başarılarının artırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2019n). 2019-2020 eğitim öğretim yılı çalışma takvimi doğrultusunda 5-6 Eylül 2019 tarihlerinde veya eğitim öğretim süreçlerini aksatmamak kaydıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk haftasında ortaöğretime uyum programı uygulanmıştır. Okullara gönderilen ilgili resmî yazıda *Ortaöğretime Uyum Programı Uygulama Kılavuzu Uyum Etkinlikleri ile Ortaöğretime Uyum Programı Uygulama Yönergesi* kapsamında uyum programının uygulanması istenmiştir (MEB, 2019o).

Değerlendirme ve öneriler

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi 2019 yılında da projeler yürütülmüştür. Genel müdürlüğün Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı internet sayfasında devam eden projeler kapsamında üç projeye yer verilmiştir: Ortaöğretimde 'Maker' Hareketi: Geleceğin Bilim İnsanları Projesi, Ortaöğretime Uyum Programı ve Müdahale Modeli Araştırması (MEB, 2019e). Örgün eğitim dışına çıkma riski taşıyan öğrencilerin okulu terk etmelerini ve öğrenci devamsızlıklarını önlemeye yönelik Müdahale Modeli Araştırması her ne kadar devam eden projeler kapsamında yer alsa da proje süresi 2016-2018 olarak belirtilmiştir (MEB, 2019k). Ancak araştırmanın sonuçları paylaşarak, bulgular ve öneriler doğrultusunda çalışmalar yapılacağı ifade edilmesine rağmen Aralık 2019 itibarıyla bu konuda kamuoyu ile paylaşılan bir bilgi bulunmamaktadır. Benzer bir durum Ortaöğretimde 'Maker' Hareketi: Geleceğin Bilim İnsanları Projesi'nde de söz konusudur. Proje ile ilgili kamuoyu ile paylaşılan tek faaliyet Temmuz

2018'de fen liselerine kurulacak laboratuvarların standartlarının belirlenmesi, proje faaliyetlerine ilişkin görüş alışverişinde bulunulması amacıyla gerçekleştiren çalıştadır (MEB, 2019). Nitekim proje ile bilgi talebi neticesinde projenin Tasarım Beceri Atölyeleri kapsamına alındığı anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalar kamuoyu ile paylaşılmadığı sürece Millî Eğitim Bakanlığının temel değerleri arasında yer alan “katılımcılık, şeffaflık ve hesap verilebilirlik” değerlerinden projeler kapsamında bahsedilemeyeceği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- 2018 Çocuk İşçiliği ile Mücadele Yılı ile ilgili 2018/3 Sayılı Başbakanlık Genelgesi. T.C. Resmî Gazete, Sayı 30338 (2018). <http://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180220.htm> adresinden erişildi.
- Dünya Ekonomik Forumu. (2019). The global competitiveness report 2019. Cenevre: Dünya Ekonomik Forumu. http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf adresinden erişildi.
- EUROSTAT. (2018). Early leavers from education and training. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Overview adresinden erişildi.
- MEB. (2010). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2009-2010. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020939_meb_istatistikleri_organ_egitim_2009_2010.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2011). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2010-2011. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2012). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2011-2012. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_organ_egitim_2011_2012.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2013). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2012-2013. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2014a). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013-2014. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2014b). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, MEB. Ankara.
- MEB. (2015a). Millî Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2015b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2016a). 2016 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/28051255_2016_performans_programi.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2016b). 2017 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYIY_Performans_ProgramY.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2016c). Bakan Yılmaz, basın mensuplarının sorularını yanıtladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-basin-mensuplarininsorularini-yanitladi/haber/12148/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2016d). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018a). 2018 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/19144448_2018_PP_-13.02.2017_2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). 2023 eğitim vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018c). Genel müdürlüğümüze bağlı özel program ve proje uygulayan okullarımızın sayısı 628'e ulaştı. e-bülten, 13. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/17142953_Orta_YYretim_Son.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018d). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018e). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 2019 yılı merkezi sınav puanı ile öğrenci alan ortaöğretim kurumları https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25135149_2019_yili_merkezi_sinav_puani_ile_ogrenci_alan_ortaogretim_kurumlari.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). 2019 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140550_2019_PP_yayYn.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). 2020 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140957_2020_Performans-ProgramY_12112019_1515.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2019d). Bakan Selçuk, yeni eğitim-öğretim çalışma takvimi modeli'ni açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-yeni-egitim-ogretim-calisma-takvimi-modelini-acikladi/haber/18662/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019e). Devam eden projeler. <http://ogmprojeler.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). Her öğrenciye özel "e-portfolio". <https://www.meb.gov.tr/her-ogrenciye-ozel-e-portfolio/haber/19538/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019g). Lisede ne yaptık? Ortaöğretim tasarımı tanıtım toplantısı. https://fatsa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/20144627_Yeni_Ortaogretim_Sunum.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019h). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_EYitim_Bakanlyy_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019i). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019j). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019k). Müdahale modeli araştırması. <https://ogmprojeler.meb.gov.tr/Devam-Eden-Projeler/Uluslar-Arasi-Projeler/Mudahale-Modeli-Arastirmasi> adresinden erişildi.
- MEB. (2019l). Ortaöğretimde maker hareketi 1. çalıştay gerçekleştirildi. <http://ogmprojeler.meb.gov.tr/www/ortaogretimde-maker-hareketi-1-calistayi-gerceklestirildi/icerik/43> adresinden erişildi.
- MEB. (2019m). Ortaöğretimde 'maker' hareketi: Geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesi projesi. <http://ogmprojeler.meb.gov.tr/Devam-Eden-Projeler/Ulusal-Projeler/Ortaogretimde-Maker-Hareketi-Gelecegin-Bilim-Insanlarinin-Yetistirilmesi-Projesi> adresinden erişildi.
- MEB. (2019n). Ortaöğretime uyum programı. <http://ogmprojeler.meb.gov.tr/Devam-Eden-Projeler/Uluslar-Arasi-Projeler/Ortaogretime-Uyum-Programi> adresinden erişildi.
- MEB. (2019o). Ortaöğretime uyum programı 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı başlangıcında ortaöğretim kurumlarında uygulanacaktır. <http://ogm.meb.gov.tr/www/ortaogretime-uyum-programi-2019-2020-egitim-ve-ogretim-yili-baslangicinda-ortaogretim-kurumlarinda-uygulanacaktır/icerik/797> adresinden erişildi.
- MEB. (2019p). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2018 yılı birim faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/22101504_birim_faaliyet.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2019r). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmî Gazete, Sayı 30656 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/01/20190115-11.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmî Gazete, Sayı 30470 (2018). <http://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180706-8.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Resmî Gazete, Sayı 6528 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden erişildi.
- OECD. (2016). PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- TEDMEM. (2017). 2016 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 3). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TÜİK. (2019a). İstatistiklerle çocuk, 2018. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30708> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2019b). Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2018. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30755> adresinden erişildi.
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2019). T.C. Resmî Gazete, Sayı 29062 (2014). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8.htm> adresinden erişildi.



BÖLÜM 6

Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi

Derya Şahin İpek



tedmem

I. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ'NDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİME İLİŞKİN DÜZENLEMELER

2019'da ne oldu?

*Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'*nde 2019 yılında 12 Temmuz ve 5 Eylül tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak iki değişiklik gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklikler kapsamında mesleki ve teknik eğitimle ilişkili öne çıkan düzenlemeler bu başlık altında ele alınmıştır.

Öğretim programlarına ilişkin 12 Temmuz 2019 düzenlemesi kapsamında, mesleki eğitim merkezlerindeki temel derslerin amaç ve işlevine yönelik; “Mesleki eğitim merkezlerinde temel dersler; asgarî ortak bir genel kültür veren, toplum sorunlarına duyarlı, yurdun ekonomik kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmayı amaçlayan, hayata ve iş alanlarına hazırlayan derslerdir.” ifadesi eklenmiştir.

27 Mart 2017 tarihinde yapılan düzenleme ile mesleki eğitim merkezleri örgün eğitim kapsamına alınmış ve öğrenci tanımı bu merkezlerde eğitim görenleri de kapsayacak şekilde düzenlenmişti. Aynı yönetmelikte “Mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık programları uygulanır, teorik ve pratik eğitim birbirini tamamlayacak şekilde planlanır ve yürütülür.” ifadesi eklenerek mesleki eğitim merkezlerindeki eğitimin genel tanımı yapılmıştı. 12 Temmuz 2019 tarihinde gerçekleştirilen yönetmelik değişikliği ile bu ifadenin devamı olarak “Bu merkezlerde verilen temel derslere ek olarak isteyen öğrencilere diplomaya götüren fark dersleri verilir.” cümlesi eklenmiştir. Bu değişikliklerle birlikte aynı yönetmelik kapsamında mesleki eğitim merkezinde öğrenim gören öğrencilerin diploma alabilmelerine ilişkin madde, “ustalık belgesini almaya hak kazanmış olmanın yanında Bakanlıkça belirlenecek fark derslerini mesleki eğitim merkezlerinde düzenlenecek yüz yüze

eğitim programları veya açık ortaöğretim kurumları yoluyla başarmak zorundadır. Bunların diplomaları fark derslerini tamamladıkları kurum tarafından ilgili mevzuatına göre düzenlenir.” ifadesi eklenerek düzenlenmiştir. Bu düzenleme öncesinde mesleki eğitim merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin fark derslerini verebilmelerinin tek yolu açık öğretim liseleriydi. Dolayısıyla bu değişiklik öğrencilerin lise diploması alabilmek için fark derslerini açık öğretim kurumlarının yanı sıra mesleki eğitim merkezlerinde yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayabilmelerine de imkân vermektedir.



2019 yılında gerçekleştirilen düzenleme ile mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin fark derslerini yine bu kurumlarda yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayarak diploma alabilmesi imkânı sağlanmıştır.

Yönetmelikte gerçekleştirilen 12 Temmuz 2019 tarihli değişiklik kapsamında 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla geçerli olan *ara tatil uygulaması* okul takvimi ile ilgili maddelere eklenmiştir. Mesleki eğitimle ilişkili maddelerde *staj ve yoğunlaştırılmış meslek derslerinin* diğer tatillere ek olarak ara tatillerde de gerçekleştirilebilmesi imkânı getirilmiştir.

Yönetmelikte gerçekleştirilen 5 Eylül 2019 tarihli değişiklik kapsamında, güzel sanatlar liseleri için tanımlanmış olan *uluslararası yarışmalarda ilk üç dereceye girenler ile bilim ve sanat merkezlerine kayıtlı öğrencilerden görsel sanatlar ve müzik alanında tanınmış özel yetenekli öğrencilerin yetenek komisyonu kurulmadan naklinin yapılabilmesi* imkânına Anadolu imam hatip liselerinin geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar, musiki programları da dâhil edilmiştir. Aynı şekilde, spor liselerine

ortaöğretim kurumlarının 9. ve 10. sınıflarında öğrenim gören millî sporcu unvanını kazanmış öğrenciler özel yetenekli öğrencilerin yetenek komisyonu kurulmadan nakli yapılabiliyorken bu düzenlemeye spor programı uygulayan Anadolu imam hatip liseleri de eklenmiştir. Bunun yanı sıra, bu okullara yetenek komisyonu kurulmadan nakil yapabilecek öğrencilerin kapsamına Türkiye olimpiik hazırlık merkezleri ve sporcu eğitim merkezlerinde kayıtlı sporcu öğrenciler de dâhil edilmiştir.

Alan ve dala geçişle ilgili düzenlemeler kapsamında ise 5 Eylül 2019 tarihli değişiklik ile yönetmelikte yer alan “Anadolu teknik programlarına merkezi sınav puanıyla tercihleri doğrultusunda doğrudan alana öğrenci yerleştirilir.” ifadesi “Anadolu teknik programlarına ve *proje uygulanan Anadolu meslek programı alanlarına* merkezi sınav puanıyla tercihleri doğrultusunda doğrudan alana öğrenci yerleştirilir.” olarak düzenlenmiştir. Proje uygulanan Anadolu meslek programları 2019 yılında merkezi sınavla öğrenci alınan programlar kapsamına dâhil edilmişti. Bu yönetmelik düzenlemesiyle Anadolu teknik programları için geçerli olan alan ve dala geçiş işlemleri proje uygulanan Anadolu meslek programları için de geçerli hale getirilmiştir.

Son olarak, alan/bölüm, atölye ve laboratuvar şeflerinin görev ve sorumlulukları kapsamına “yaptıkları çalışmaları her ay rapor hâlinde okul müdürlüğüne verir” ifadesi eklenmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

2019 yılında *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde gerçekleştirilen düzenleme ile mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin fark derslerini yine bu kurumlarda yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayarak diploma alabilmesi imkânı sağlanmıştır. Örgün eğitim kapsamına alınan mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler dört yıllık zorunlu eğitimi tamamlamalarına rağmen lise diploması alabilmek için açık liselere başvurmak zorunda kalmaktaydı.

Ancak, lise diploması alabilmek amacıyla açık liselere kayıt olan öğrencilerin eğitimlerini tamamlama oranları oldukça düşüktü (MEB, 2019h). Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenciler için yüz yüze eğitim seçeneğinin de mümkün hale gelmesi hem bu öğrencilerin gelişimine hem de ortaöğretimi tamamlama oranlarının yükselmesine olumlu etki yapabilir. Ortaöğretim kademesi öğrencilerin temel becerileri edindiği, tutum ve davranışları kazandığı yıllardır. Yüz yüze eğitimde öğrenciler öğrenme sürecine daha aktif katılma fırsatı bulurken, anlık geri bildirimler yoluyla becerilerini geliştirme, tutum ve davranışlarını gözden geçirme olanağına sahiptir. Ayrıca öğrencilerin belirli bir öğretim programı ve öğretmen rehberliğinde eğitime erişimi öğrencilerin belirli standartlar çerçevesinde eğitim almasına imkân sağlayabilir. Dolayısıyla, açık liseler özellikle zorunlu eğitim çağındaki gençler için, sadece yüz yüze eğitim almaya engel teşkil eden zorunlu hallerde bir seçenek olarak düşünülmelidir.

“Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim diplomasını bu kurumlarda yüz yüze eğitimle alabilmesi imkânı sağlanmasının ardından bu öğrenciler için ortaöğretim diplomasına erişimin sayıca önemli bir artış göstereceği tahmin edilmektedir. Bu durum eğitimin niteliğini odağa alan bir anlayışla değerlendirilir ve süreç takip edilirse, ortaöğretim diplomasına erişimin sayıca artmasının yanı sıra, bu kurumlarda eğitim gören bireylerin temel beceriler ve teori-pratik boyutlarıyla bütünlüklü bir eğitim donanımıyla mezun edilmeleri yönünde bir fırsat olabilir.



Açık liseler özellikle zorunlu eğitim çağındaki gençler için, sadece yüz yüze eğitim almaya engel teşkil eden zorunlu hallerde bir seçenek olarak düşünülmelidir.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde gerçekleştirilen bir diğer düzenleme 5 Eylül 2019 tarihli yönetmelik değişikliği ile proje uygulanan Anadolu meslek programı alanlarına merkezi sınav puanıyla tercihleri doğrultusunda doğrudan öğrenci yerleştirilmesi düzenlemesi olmuştur. Bu düzenleme öncesinde yönetmelikte yalnızca “Anadolu teknik programlarına merkezi sınav puanıyla tercihleri doğrultusunda doğrudan alana öğrenci yerleştirilir.” ifadesi yer almaktaydı. Yönetmelik değişikliği proje uygulanan Anadolu meslek programlarının 2019 yılı Haziran ayında merkezi sınavla öğrenci alınan programlar kapsamına dâhil edilmesinin ardından, bu okullara merkezi sınavla öğrenci alımı yapıldıktan sonra gerçekleşmiştir. Dolayısıyla olması gerekenin aksine önce uygulaması gerçekleşmiş daha sonra mevzuat uygulamaya göre düzenlenmiştir.

Diğer taraftan hem teknik hem de meslek programları için merkezi sınav puanıyla, tercihleri doğrultusunda doğrudan alana öğrenci yerleştirilmesi uygulaması, yerel yerleştirmeye öğrenci alan mesleki ve teknik eğitim programlarında geçerli olan 9. sınıf sonunda alan seçimi uygulaması ile çalışmaktadır. Öğrencilerin meslek alanı seçimi sürecinde alanlara yönelik rehberlik ve bilgilendirme sağlanmakta ve öğrencilerin sağlık durumunun uygunluğu şartı aranmaktadır (MEB, 2019e). Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitim programları için merkezi sınav puanıyla tercihleri doğrultusunda doğrudan alana öğrenci yerleştirilmesi uygulaması, sınavsız öğrenci alan programlarda 9. sınıfın sonunda alan seçiminin gerekçesi olan öğrencilerin rehberlik ve yönlendirmeye ihtiyaç duyması ve sağlık durumu uygunluğunun sağlanması gibi gerekçeleri geçersiz kılmaktadır.

II. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK İŞBİRLİĞİ PROTOKOLLERİ VE PROJELER

2019'da ne oldu?

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim alanında çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği protokolleri ile yürütülmekte olan projeler yoğun bir şekilde devam etmektedir. Gerçekleştirilen proje ve faaliyetlerin amaçları arasında; mesleki ve teknik eğitimde sektör işbirliğini güçlendirmek, kaliteyi artırmak, eğitim altyapısını güçlendirmek, öğrencilerin işletmede beceri eğitimi ve staj imkânlarını artırmak, mezunların istihdamını kolaylaştırmak, öğretmenlerin ve sektörde çalışanların mesleki bilgi ve becerilerini artırmak ve öğrencilere burs sağlamak öne çıkmaktadır. 2019 yılında 149 kurum ve kuruluşla 133 işbirliği protokolünün yürütüldüğü belirtilmiştir⁴.

Bu başlık altında, 2019 yılında mesleki ve teknik eğitim kapsamında yürütülen işbirliği protokolleri ve projelerden öne çıkanlara yer verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı ile ASELSAN arasında mesleki ve teknik eğitim işbirliği protokolü

MTEGM (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü) ile ASELSAN arasında işbirliği protokolü imzalanmasıyla ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (ASELSAN MTAL) 2019-2020 eğitim öğretim yılında faaliyete başlamıştır. Protokolün amacı savunma sanayinin ihtiyacı olan nitelikli işgücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak olarak belirtilmiştir (MEB, 2019g).

ASELSAN MTAL merkezi sınavla öğrenci alan okullardan biri olarak açıklanmıştır (MEB, 2019b). Protokol çerçevesinde, *Elektrik Elektronik Teknolojisi*, *Makine Teknolojisi* alanları ile *Savunma Elektronik Sistemleri* ve *Savunma Mekanik Sistemleri* dalı programlarında eğitim verilmesi planlanmıştır. Bu dalların öğretim programlarının ASELSAN ve MTEGM işbirliğinde savunma sanayi ihtiyaçlarına yönelik olarak oluşturulmasına karar verilmiştir.

Protokol kapsamında; alan ve dal derslerinin ASELSAN uzmanları tarafından verilmesi, öğrencilere ASELSAN tesislerinde staj imkânı sağlanması, okul atölye ve laboratuvarlarının yeni teknolojilere dayalı olarak donatılması, okul alan mezunlarının ASELSAN’da istihdamlarına öncelik sağlanması, okulun başarılı öğrencilerine burs verilmesi, okula temrinlik malzeme desteğinin sağlanması, okul mezunlarından uygun bulunanlara, araştırma üniversitelerinin ASELSAN’ın ilgi alanına giren mühendislik bölümlerinde öğrenim görmeleri halinde, yükseköğrenimleri sırasında burs verilmesi gibi faaliyetler de ASELSAN tarafından gerçekleştirilmek üzere yer bulmuştur (MEB, 2019g). Aynı zamanda, protokol gereği *Elektrik Elektronik ve Makine Teknolojileri* alanlarına savunma sanayi ile ilgili yeni dalların eklenmesine ilişkin program geliştirme çalışmalarının devam ettiği belirtilmiştir.

Tablo 6.1’de 2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, ASELSAN MTAL’e yerleşen öğrencilerin en düşük ve en yüksek yüzdeler dilimleri verilmiştir. Buna göre, ASELSAN MTAL’e merkezi olarak yerleşen öğrencilerin yüzdeler dilimleri %0,46 ile %9,75 arasındadır (MEB, 2019m). Bu sonuçlar, ASELSAN MTAL’in yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir.

TABLO 6.1

ASELSAN MTAL’e Yerleşen Öğrencilerin Alanlara Göre Yüzdeler Dilimleri

Alan	En düşük yüzdeler dilim	En yüksek yüzdeler dilim
Elektrik Elektronik Teknolojisi	8,08	0,46
Makine Teknolojisi	9,75	2,09

Kaynak: MEB, 2019m.

Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Teknik Üniversitesi arasında mesleki ve teknik eğitim işbirliği protokolü

Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) arasında imzalanan işbirliği protokolü ile İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (İTÜ MTAL) 2019-2020 eğitim öğretim yılında *Bilişim Teknolojisi*, *Biyomedikal Cihaz Teknolojileri*, *Elektrik Elektronik Teknolojisi* ve *Denizcilik* alanlarında faaliyete başlamıştır (MEB, 2019). Protokol kapsamında, öğretmenlerin niteliğinin ve öğrencilerin yeterliklerinin artırılması için mesleki ve teknik eğitimin içeriğinin oluşturulup yürütülmesine destek sağlanması, öğrencilerin dal ve alan eğitimlerini yabancı dil ağırlıklı olarak alması, yabancı dil eğitiminin İTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu tarafından verilmesi, öğrencilere İTÜ’nün laboratuvarlarında çalışma imkânı sağlanması, teknoloji geliştirme bölgesi İTÜ ARI Teknokent’te yer alan firmalarda da staj imkânı sağlanması İTÜ tarafından gerçekleştirilmek üzere yer bulmuştur.

Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İTÜ rehberliğinde Artırılmış Sanal Gerçeklik Laboratuvarı’nın kurulması, okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimlerinin İTÜ akademisyenlerinin koordinasyonunda yapılması planlanmıştır.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, İTÜ MTAL'de eğitimine başlanılan *Bilişim Teknolojisi, Elektrik Elektronik Teknolojisi ve Denizcilik* olmak üzere üç alanda da kontenjanlar dolmuştur (MEB, 2019m). Tablo 6.2'de İTÜ MTAL'e merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin en düşük ve en yüksek yüzdeler dilimleri verilmiştir. İTÜ MTAL'e merkezi olarak yerleşen öğrencilerin yüzdeler dilimleri %1,26 ile %13,71 arasındadır. Buna göre, İTÜ MTAL'i yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler tercih etmiştir.

TABLO 6.2

İTÜ MTAL'e Yerleşen Öğrencilerin Alanlara Göre Yüzdeler Dilimleri

Alan	En düşük yüzdeler dilim	En yüksek yüzdeler dilim
Bilişim Teknolojisi	8,23	1,26
Elektrik Elektronik Teknolojisi	11,98	2,47
Denizcilik	13,71	5,52

Kaynak: MEB, 2019m.

Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında mesleki ve teknik eğitimi geliştirme işbirliği protokolü

Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında *Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme İşbirliği Protokolü* imzalanmıştır (MEB, 2019k). Turizm alanında istihdam garantili liselerin mevcut sayısının 11 olduğu kaydedilmiştir. MTEGM'e bağlı okullarda *Konaklama ve Seyahat Hizmetleri* alanında 11.507, *Yiyecek İçecek Hizmetleri* alanında ise 53.751 öğrenci olmak üzere 65.258 öğrencinin eğitim gördüğü ifade edilmiştir. Protokol kapsamındaki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim programlarının çeşitli yabancı dillerde ağırlıklandırılması, öğrencilerin işbaşı eğitimlerini

işletmelerde gerçekleştirmelerinin sağlanması ve mezunların alanda istihdamının önceliklendirilmesi, alanlarında eğitim alan öğrencilere beceri eğitimleri boyunca burs veya işletmelerde beceri eğitimi ücreti ödenmesi ve her yıl kapsama alınan okul sayısının artırılması protokolün hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2019k).

2019 yılında protokol kapsamındaki beş otelde 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden 770'i mülakat ile seçilerek mesleki eğitimlerini gerçekleştirmek üzere çalışmaya başlamıştır. Ayrıca bu okullarda görev yapan 66 *Konaklama ve Seyahat Hizmetleri* alanı öğretmeni ile 65 *Yiyecek İçecek Hizmetleri* alanı öğretmeni otellerde işbaşı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almıştır. Protokol ile turizmde istihdam garantisıyla nitelikli eleman yetiştiren liselerin sayısının 2020'de 39 okul, 2021'de 50 okul, 2022'de 50 okul, 2023'de 50 okul olmak üzere toplam 200 okula ulaşılması hedeflenmektedir².

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, protokol kapsamındaki mesleki ve teknik Anadolu liselerinde bulunan 38 programın 30'unda kontenjanların tümü dolmuştur (MEB, 2019m). Öğrenciler, İngilizce, Rusça ve Almanca dillerinde sunulan programlara yoğun ilgi göstermiştir. Protokol kapsamındaki programların ortalama kontenjan doluluk oranı %91,07 olarak kaydedilmiştir.

Diğer taraftan, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında 2018 yılında imzalanan *Geleneksel Türk Sanatlarını Gelecek Nesillere Aktarma ve Yaşatma İşbirliği Protokolü* kapsamında İstanbul'da Çağaloğlu Geleneksel Türk Sanatları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi kurulmuştur. Bu okulda, öğrencilerin geleneksel Türk sanatlarına ilişkin eğitimlerini sanatçılardan alması, öğrencilerin işbaşı eğitimlerini ve staj uygulamalarını atölye ve üretim ortamlarında gerçekleştirmesi planlanmıştır.

² 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Millî Eğitim Bakanlığı ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Sanayi Odası ve İstanbul Ticaret Odası arasında mesleki eğitim işbirliği protokolü

Millî Eğitim Bakanlığı ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Sanayi Odası ve İstanbul Ticaret Odası arasında mesleki ve teknik eğitimde sektörlerin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü sağlamayı amaçlayan *Mesleki Eğitim İşbirliği Protokolü* imzalanmıştır (MEB, 2019j). Protokolün amaçları, mesleki ve teknik eğitime yönelik azalan ilginin canlandırılması ile işgücü piyasası ve nitelikli işgücü arasında köprünün sağlanması olarak ifade edilmiştir. Protokol ile eğitim programlarının sektörlerle birlikte tasarlanması ve mezunların niteliğinin artırılması hedeflenmektedir. Protokol kapsamında belirlenen mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının atölye ve laboratuvarlarının yeni teknolojilere dayalı olarak donatılması, alan öğrencilerine işletmelerde beceri eğitimi/staj imkânı sağlanması planlanmıştır.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, protokol kapsamında 72 okulda 115 program bulunurken, tüm programların ortalama doluluk oranı %96,93 olarak kaydedilmiştir (MEB, 2019m).

Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi arasında mesleki eğitim işbirliği protokolü

Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (TOBB ETÜ) arasında *Mesleki Eğitim İşbirliği Protokolü* imzalanmıştır. Protokol ile mesleki eğitim ve reel sektörün birbirine entegre edilmesi amacıyla piyasada talep gören niteliklere göre hazırlanan, yeni ve dinamik bir mesleki eğitim modeline geçildiği ifade edilmiştir (MEB, 2019r). Bu kapsamda 81 ilde 81 meslek lisesi protokol kapsamına alınmıştır.

Bu okullarda TOBB ETÜ desteğiyle atölyeler ve laboratuvarlar kurulması, mevcut olanların yenilenmesi, Ar-Ge ve beceri tasarım atölyelerinin faaliyete geçirilmesi, başarılı öğrencilere burs verilmesi, TOBB'a bağlı oda ve borsalara üye işyerlerinde öğrencilere staj ve iş imkânlarının sağlanması, eğitim içeriklerinin sektörün ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması planlanmıştır.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, protokol kapsamındaki 81 ildeki 115 programın ortalama doluluk oranı %98,61'dir (MEB, 2019m).

Millî Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Ajansı arasında mesleki eğitim işbirliği protokolü

Millî Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Ajansı (AA) arasında meslek liselerindeki gazetecilik, radyo televizyon, grafik, fotoğraf, halkla ilişkiler bölümü öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yeterliklerinin artırılmasına yönelik mesleki ve teknik eğitim faaliyetlerini kapsayan işbirliği protokolü imzalanmıştır (MEB, 2019c). Protokol kapsamında, AA uzmanlarının uygun alan derslerine destek olması, alan öğretmenlerine hizmet içi eğitim ve iş başı eğitimleri düzenlenmesi, alan öğrencilerinin gerçek iş ortamlarında, işletmelerde mesleki eğitim almaları ve staj yapmaları planlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı ile Ticaret Bakanlığı arasında dış ticareti geliştirmeye yönelik eğitim işbirliği protokolü

Millî Eğitim Bakanlığı ile Ticaret Bakanlığı arasında ülke ihracatına katkı sağlanması ve dış ticareti geliştirmeye yönelik ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün yetiştirilmesi amacıyla işbirliği protokolü imzalanmıştır (MEB, 2019v). Bu işbirliği çerçevesinde, İstanbul, İzmir, Gaziantep ve Mersin illerinde dört okulda protokol faaliyetlerinin yürütüleceği paylaşılmıştır. Protokol kapsamında, alan öğretim programı ve eğitim materyallerinin yabancı dil ağırlıklı olarak güncellenmesi, zorunlu

İngilizce, ikinci yabancı dil olarak Çince, İspanyolca, Japonca, Portekizce, Rusça ve benzeri diller belirlenerek pilot uygulamalarına başlanması, işletmelerde beceri eğitimi ve staj uygulamalarının gerçek hizmet ve üretim ortamlarında yapılması öngörülmüştür.

Ayrıca iki bakanlığın işbirliğinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mevcut bilgi ve tecrübeleri kapsayacak şekilde güncelleneceği, mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için toplantı, seminer, konferans, yarışma gibi faaliyetlerin düzenleneceği ifade edilmiştir. Pilot okullarda öğrenim göreceğ öğrencilere burs verilmesi ve istihdamda önceliklendirilmesi de protokol kapsamında yapılması öngörülen çalışmalar arasında yer bulmuştur (MEB, 2019v).

Mesleki ve teknik eğitim yoluyla sosyal ve ekonomik uyum projesi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa Birliğinin 50 milyon Avro bütçe desteğiyle Türk ve Suriyeli öğrencilere yönelik *Mesleki ve Teknik Eğitim Yoluyla Sosyal ve Ekonomik Uyum Projesi* 2019 yılında başlatılmıştır (MEB, 2019s). Proje ile geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin, mesleki ve teknik eğitime kazandırılması amaçlanmaktadır. Bakanlık tarafından, geçici koruma altındaki Suriyelilerin yoğun yaşadığı bölgeler olan Adana, Bursa, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kilis, Mersin ve Şanlıurfa'dan oluşan 8 pilot ilde çalışmalara başlandığı ifade edilmiştir. Projenin 50 okulda gerçekleştirilmesi planlanmış olup, proje ile okulların altyapılarının yenilenmesi, okullarda bulunan atölyelerde iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun yeni teknoloji donanımının sağlanması, geçici koruma altındaki Suriyelilerin yanı sıra Türk öğrencilere de ulaşım, eğitim materyali, öğle yemeği için destek ve temrinlik sağlanması öngörülmüştür.

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ulusal projeleri

MTEGM 2018 Yılı Birim Faaliyet Raporu'nda (MEB, 2019a) yer verildiği üzere, MTEGM tarafından yürütülen projelerden finansmanı merkezi bütçe kaynaklı olanların (*Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi-2 (MESGEP-2)*, *Endüstriyel Otomasyon Teknolojilerinin Orta Asya ve Orta Doğu Ülkelerine Yaygınlaştırılması Projesi*, *Mesleki ve Teknik Eğitimde Yenilenebilir Enerji Kaynakları ve Teknolojileri Eğitimi Projesi*) Ağustos 2018 tarihli tasarruf tedbirleri nedeniyle yürütmesi durdurulmuştur. Dolayısıyla, MTGEM tarafından yürütülen projelerden sadece finansmanı merkezi bütçe dışı kaynaklı olan projeler devam etmektedir.

Değerlendirme ve öneriler

Millî Eğitim Bakanlığının farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği halinde olduğu öncelikli alanlardan biri mesleki ve teknik eğitimidir. İş birliklerinin okulların fiziksel ortam ve imkânlarının iyileştirilmesi, öğrencilerin öğrenme fırsatlarının zenginleştirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılması ve öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları oluşturulmasına önemli katkılar sunma potansiyeli bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim kapsamında 2019 yılında ASELSAN ve İTÜ ile gerçekleştirilen işbirliği çalışması öne çıkmaktadır. Özer (2019) bu çalışmayı "mesleki ve teknik ortaöğretimde model okullar kurma yaklaşımı" olarak nitelemiştir. Bu iş birlikleri kapsamında eğitim öğretime başlayan ASELSAN MTAL ve İTÜ MTAL mesleki ve teknik eğitim kapsamında üst yüzdeler dilimlerden öğrenci alan liseler olmuştur. Bu okullara merkezi olarak yerleşen öğrencilerin yüzdeler dilimleri ASELSAN MTAL için %0,46 ile %9,75 İTÜ MTAL için %1,26 ile %13,71 arasındadır. Protokol kapsamındaki

avantajların ve istihdam beklentilerinin, 2019 merkezi yerleştirmelerde bu okulların yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler tarafından tercih edilmesini sağladığı görülmektedir. ASELSAN ve İTÜ'nün kurumsal tecrübesi ve geleneği olan kurumlar olarak, fiziksel imkân ve ortamların oluşturulması ve alan uzmanlarının eğitim içeriğini desteklemesi konularında bünyelerindeki okullarda eğitimin niteliğine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki ve teknik eğitim kapsamında yürütülen faaliyetlerin diğer bir boyutunu ise diğer bakanlıklarla yapılan iş birlikleri oluşturmaktadır. 2019 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Ticaret Bakanlığı ile gerçekleştirilen iş birlikleri, sektörlerin ihtiyacı ile mesleki eğitim programlarının uyumunun sağlanmasına yönelik çalışmalara imkân vermesi bakımından fırsat olarak görülebilir. Örneğin, turizm sektöründeki istihdama yönelik politikaların bu bireylerin aldığı eğitimden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir.

Sanayi odaları, mesleki eğitimin sektörün talep ve ihtiyaçları dikkate alınarak, sektörle işbirliği halinde yapılandırılması bağlamında iş birliklerinin bir diğer önemli paydaşdır. Sektörün mesleki eğitimi desteklemesi, buradaki eğitimin niteliğine yönelik eşgüdümlü ve amaç birliği içinde çalışması, eğitim-istihdam alanı ve beceri uyumsuzluğu gibi faktörler konusunda iyileştirici etki sağlayabilir. Beceri uyumsuzluğu en genel tanımıyla bireyin sahip olduğu beceriler ve nitelikler ile işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu beceriler ve nitelikler arasındaki farklılıktır (European Commission, 2013). Mesleki ve teknik eğitim tasarımı bireylerin işgücü piyasasının gerektirdiği becerilerle uyumlu eğitim alması kadar, bireylerin aldıkları eğitimin iş yaşamlarına katkı sağlaması ve doğru iş pozisyonları ile eşleşebilmeleri de önemlidir. Bu eşleşmenin iyi sağlanamaması durumunda, işsizliğin artışı, daha düşük ücret politikası ve daha düşük iş motivasyonu gibi etkilerden söz etmek mümkündür.

Türkiye'de mesleki ve teknik lise mezunlarının yaklaşık yarısı (%47,1) aldıkları eğitimin iş hayatlarına katkı sunmadığını düşünmektedir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2017, aktaran MEB, 2018d). Bu durumun oluşmasında, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının eğitim aldıkları alandan farklı alanlarda istihdama yönelmelerinin önemli payı olduğu düşünülmektedir. Öyle ki, *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü Raporu*'nda yer verildiği üzere, 2008-2014 yılları arasındaki mesleki ve teknik liseleri mezunlarının kendi alanlarında istihdam oranları incelendiğinde, bu oranın alanların çoğunda %10'un altında olduğu belirlenmiştir (MEB, 2018d). İstihdam verilerinin oluşturulduğu 47 alan içinde kendi alanında çalışan mezun oranı %10'un üzerinde olan alanlar sadece *Uçak Bakım, Pazarlama ve Perakende, Laboratuvar Hizmetleri ve Eğlence Hizmetleri* olarak kaydedilmiştir. Üstelik birçok alan için mezunların kendi alanında istihdam oranlarının %5'in altında olması da dikkat çekmektedir. Bu veriler, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının öncelikli amaçlarından birinin istihdam alanlarına yönelik dersler yoluyla öğrencileri iş hayatına hazırlamak olduğu düşünüldüğünde oldukça kaygı vericidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu için bu kurumlarda aldıkları mesleki ve teknik eğitimin istihdamda bir karşılığının olmadığı görülmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının yüksek oranlarla alanlarının dışında istihdam edilmesi mesleki beceriler ile istihdam alanı uyumsuzluğu sorununa işaret etmektedir.



Mesleki ve teknik lise mezunlarının kendi alanlarında istihdam oranları pek çok alan için %10'un altında kalmaktadır.

Diğer taraftan, mesleki eğitim merkezleri mezunlarının istihdam görünümü farklılık göstermektedir. Mesleki eğitim merkezleri mezunlarının %88'i kendi alanlarında istihdam edilirken, mezunların %75'i ise işbaşı eğitimlerini gerçekleştirdikleri işletmelerde çalışmaktadır (MEB, 2019z). 2018-2019 örgün eğitim istatistiklerine göre 323 mesleki eğitim merkezinde 92.266 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2019y). Bakanlık tarafından, mesleki eğitim merkezlerinin özellikle OSB'lerde üretime katılacak nitelikli insan kaynağını geliştirme açısından yüksek potansiyele sahip olduğu belirtilerek mesleki eğitim merkezlerinin yaygınlaştırılmasının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2019z). İstihdam oranlarının yüksekliği, mesleki eğitim merkezlerindeki uygulama ağırlıklı eğitimlerin sonucu olarak mezunların beceri ve niteliklerinin sektörün ihtiyaçları ile uyumluluğuna işaret edebilir. Ancak, bu konunun değerlendirmesinde mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin aynı zamanda bu kurumların bir çalışanı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu merkezlerden mezun olan ustaların istihdamlarını öğrenim gördükleri sürede çıraklık, kalfalık ve ustalık çalışmalarını gerçekleştirdikleri alanlarda ve işletmelerde sürdürmeleri beklenir. Aynı zamanda, mesleki eğitim merkezi mezunlarının yükseköğretim beklentilerinin olmaması da bu oranların yüksekliğinde bir faktör olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla mesleki eğitim merkezlerinden mezun olan ustaların istihdam oranları diğer örgün ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerden farklı değerlendirilmelidir.

Mesleki ve teknik eğitim ile istihdam ilişkisinin incelenmesi, mesleki ve teknik ortaöğretimin bireyleri bir üst öğrenime hazırlamanın yanı sıra iş hayatına hazırlama amacının da olması açısından anlamlıdır. Buna göre, mesleki ve teknik lise mezunlarının %65,2 ile işgücüne katılım ve %55,3 ile istihdam oranlarının genel liselere göre daha

yüksek olması beklenen bir sonuç olmakla birlikte, bu oranlar işgücü oluşturma amacı olan bir okul türü için yeterli görünmemektedir. Nitekim işsizlik oranları incelendiğinde, mesleki ve teknik lise mezunlarının işsizlik oranı (%15,2) ile genel lise mezunlarının işsizlik oranı (%15,8) arasındaki fark mesleki ve teknik lise lehine olmakla birlikte oldukça azdır (Tablo 6.3).

TABLO 6.3

Türkiye'de Bireylerin Eğitim Düzeyine Göre İstihdam Durumu (15 Yaş ve Üzeri, %)

Eğitim durumu	İşgücüne katılım oranı	İstihdam oranı	İşsizlik oranı
Mesleki ve teknik lise	65,2	55,3	15,2
Genel lise	53,4	44,9	15,8
Yükseköğretim	79,0	67,3	14,8

Kaynak: TÜİK işgücü istatistikleri Eylül, 2019.

Tüm bu verilerden hareketle, mesleki ve teknik eğitim ile istihdam dengesinin kurulması ve beceri ve alan uyumunun sağlanması konusunda önemli sınırlılıklardan söz edilebilir. Burada temelde yaklaşım sorunu bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde temel becerilerin kazandırılmasına ilişkin eğitimin göz ardı edilmesi eğilimi söz konusudur. Ancak, mesleki ve teknik eğitimde öğrencilerin temel beceri alanlarında yeterliklerinin geliştirilmesinin ihmal edilmesi, belirli bir alanda meslek/iş becerisi kazandırmaya yönelik eğitimin çıktılarını olumsuz etkilediği gibi, aynı zamanda benzer alanlara geçişi ve yeni işlere uyumu da güçleştirmektedir. Bu nedendir ki temel beceri alanlarında yeterliklerin geliştirilmesindeki kısıtlılıklar belirli bir alanda meslek/iş becerisi kazandırmayı da sınırlandırmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimde kazandırılması hedeflenen uygulama becerileri akademik becerilerin bir alternatifi değildir. İş yapma biçimlerindeki değişimle birlikte bireylerin değişime uyum sağlayabilecek esnek becerilere sahip olması ve becerilerini farklı iş süreçlerine transfer edebilmesine yönelik bir eğitim süreci önerilmektedir (CEDEFOP, 2017). Hanushek'e (2012) göre mesleki ve teknik eğitimi akademik becerilerin sınırlı ölçüde kazandırılacağı bir eğitim türü, akademik olmayan bir eğitim ve kariyer yolu olarak gören ülkeler, uzun vadeli gelişim sürecinde kendilerini dezavantajlı bir konuma itebilirler. *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*'nda Türkiye'de mesleki ve teknik eğitime ilişkin mevcut tespitler kapsamında "Mesleki ve teknik eğitimde program bazında esnek geçişlere ve farklı mesleklere yönelik becerilerin kazanılmasına imkân verecek bir yapının olmaması" ifadesi yer almıştır (MEB, 2019u). Bundan hareketle, Türkiye'de alan ve dalların sadeleşmesi ve daha geniş kapsamlı beceri ve yeterlik tanımlarını karşılaması bağlamında yeniden gözden geçirilmesi geleceğin iş piyasası ve mezunların uzun dönemli istihdam fırsatları bulabilmesi açısından önemlidir.

Aynı zamanda, Türkiye'de okul türleri ve programlar arasında geçişleri ve değişiklikleri kolaylaştıracak daha esnek bir sistem tasarımına ihtiyaç bulunmaktadır. *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde "Okul türleri arasında program bazında esnek ve geçirgen yatay hareketlilik imkânları geliştirilerek, çocukların, kazanımlarını bir başka mesleğin becerilerini edinmede fırsat olarak kullanmaları sağlanacaktır." hedefi yer almıştır (MEB, 2018b). Bu hedef Bakanlığın mesleki ve teknik eğitimde çağın gerektirdiği dönüşümü doğru okuduğunu göstermekle birlikte, bu konuda söylemin somut çalışmalara yansımaları önemlidir.

III. ORGANİZE SANAYİ BÖLGELERİNDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

2019'da ne oldu?

Organize Sanayi Bölgesi (OSB), mal ve hizmet üreten kurumların ekonomik ve çevresel faktörler dikkate alınarak işlevselliğinin sağlanması amacıyla belirli bölgelerde toplandığı alanlardır. Son yıllarda eğitim ve işgücü piyasası arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine yönelik artan vurguyla birlikte mesleki ve teknik eğitime yönelik çalışmalar kapsamında OSB'ler ön plana çıkmıştır.



Son yıllarda eğitim ve işgücü piyasası arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine yönelik artan vurguyla birlikte, mesleki ve teknik eğitime yönelik çalışmalar kapsamında OSB'ler ön plana çıkmıştır.

Türkiye'de son yıllarda giderek artan OSB'lerin sayısı 2019 yılı itibarıyla 78 ilde 308 olmuştur (MEB, 2019z). Mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payının artırılması amacıyla 12 Temmuz 2012 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'nda yapılan düzenleme ile OSB'lerde yer alan özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına teşvik uygulaması başlatılmıştır. Bu teşvik uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren OSB dışındaki özel mesleki ve teknik eğitim kurumlarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir³. OSB'lerde bulunan özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören her bir öğrenci için sağlanan bu teşvik miktarları meslek alanlarına ve yıllara göre değişerek devam etmektedir. Bu kapsamda 2017-2018⁴ ve 2018-2019⁵ eğitim öğretim yıllarında OSB

³ T.C. Resmî Gazete Sayı: 29814, (2016)

⁴ T.C. Resmî Gazete Sayı: 30144, (2017).

⁵ T.C. Resmî Gazete Sayı: 30507, (2018).

çinde açılan özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına 21 alanda, OSB dışında açılan özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına 27 alanda devlet teşviki sağlanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında, OSB içinde açılan özel mesleki ve teknik eğitim okullarına 18 alanda, OSB dışında açılan özel mesleki ve teknik eğitim okullarında ise 16 alanda destek tutarları açıklanmıştır (Tablo 6.4, 6.5).

TABLO 6.4

Organize Sanayi Bölgeleri İçinde Açılan Özel Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Alanlara Göre Eğitim ve Öğretim Desteği Tutarları

Sıra no	Alan adı	Destek tutarı (TL)
1	9. sınıf	4.630
2	Bilişim Teknolojileri	4.630
3	Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	5.920
4	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	7.420
5	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	6.890
6	Gıda Teknolojisi	6.460
7	Kimya Teknolojisi	6.780
8	Makine Teknolojisi	7.420
9	Matbaa Teknolojisi	6.990
10	Metal Teknolojisi	6.780
11	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	6.130
12	Moda Tasarım Teknolojileri	5.120
13	Motorlu Araçlar Teknolojisi	7.420
14	Plastik Teknolojisi	6.780
15	Tasarım Teknolojileri	5.380
16	Tekstil Teknolojisi	6.460
17	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	6.030
18	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	7.420

Kaynak: T.C. Resmî Gazete Sayı: 30981 (2019).

TABLO 6.5

Organize Sanayi Bölgeleri Dışında Açılan Özel Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Alanlara Göre Eğitim ve Öğretim Desteği Tutarları

Sıra no	Alan adı	Destek tutarı (TL)
1	9. sınıf	4.590
2	Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	5.920
3	Denizcilik	6.460
4	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	6.990
5	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	6.460
6	Gıda Teknolojisi	6.240
7	Hayvan Yetiştiriciliği ve Sağlığı	5.380
8	İnşaat Teknolojisi	5.920
9	Kimya Teknolojisi	6.350
10	Makine Teknolojisi	6.990
11	Motorlu Araçlar Teknolojisi	6.990
12	Radyo-Televizyon	6.000
13	Tarım	6.990
14	Tasarım Teknolojileri	4.730
15	Uçak Bakım	5.920
16	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	7.210,00

Kaynak: T.C. Resmî Gazete Sayı: 30981 (2019).

Bu teşviklerin yanı sıra, mesleki eğitim merkezlerinin sayısının artmasını sağlamak amacıyla 2019 yılında 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'nda yapılan düzenleme ile özel sektörün mesleki eğitim merkezi kurabilmesinin önü açılmıştır.

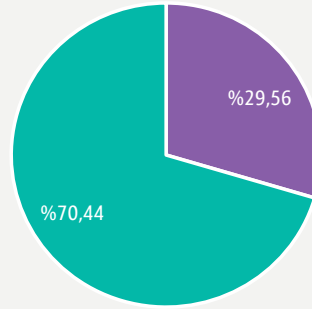
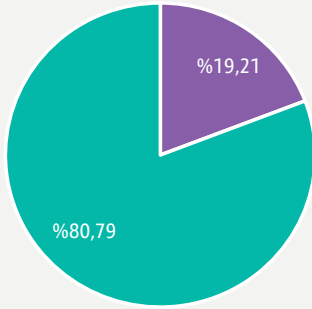
Bakanlık tarafından, OSB'lerde mesleki ve teknik eğitime ilişkin güncel veri ve değerlendirmeler *Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim Raporu* ile paylaşılmıştır (MEB, 2019z). OSB'lerde bulunan mesleki ve teknik eğitim kurumları resmî

ve özel mesleki ve teknik Anadolu liseleri (MTAL) ile mesleki eğitim merkezleridir (MEM). OSB'lerde yer alan mesleki ve teknik eğitim kurumlarında eğitim alan toplam 56.334 öğrencinin 45.514'i MTAL'lerde ve 10.820'si ise MEM'lerde eğitim almaktadır (Grafik

6.1). OSB'lerdeki MTAL'lerde eğitim alan öğrenciler, MTAL'lerde eğitim alan tüm öğrencilerin yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır. OSB'lerdeki MEM'lerde eğitim alan öğrenciler ise MEM'lerde eğitim alan tüm öğrencilerin yaklaşık %11'idir.

GRAFİK 6.1

OSB'lerdeki Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Eğitim Gören Öğrencilerin Kurum Türlerine Göre Dağılımı (%)



■ Mesleki eğitim merkezi ■ Mesleki ve teknik Anadolu lisesi ■ Resmî mesleki ve teknik Anadolu lisesi ■ Özel mesleki ve teknik Anadolu lisesi

Kaynak: MEB, 2019z.

Organize sanayi bölgelerinde mesleki ve teknik Anadolu liseleri

OSB'lerde 33 resmî 39 özel olmak üzere toplam 72 MTAL yer almaktadır. OSB'lerde yer alan MTAL'ler bünyesindeki kurumlarda toplam 45.514 öğrencinin 13.452'sinin (%29,56) resmî, 32.062'sinin (%70,44) özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde bulunduğu belirlenmiştir. OSB kapsamındaki MTAL'lerde eğitim alan öğrenci sayıları illere göre 16 ile 2.193 arasında değişmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları illere göre 6 ile 19 arasında değişmektedir. OSB'lerdeki MTAL'lerde eğitim alan öğrencilerin dağılımı, OSB'ler bünyesinde özel MTAL'lerin çoğunluğu oluşturduğunu göstermektedir. Bununla

birlikte, 12 ildeki OSB'lerde yalnızca resmî MTAL'ler bulunmaktadır (MEB, 2019z).

OSB'deki MTAL'lerde alanlara göre öğrenci dağılımı verileri incelendiğinde, en fazla öğrencinin bulunduğu alanlar sırasıyla *Elektrik Elektronik Teknolojisi* (%20,18), *Makine Teknolojisi* (%15,49) ve *Endüstriyel Otomasyon Teknolojileridir* (%8,02). En az öğrencinin bulunduğu mesleki eğitim alanları ise *Konaklama ve Seyahat Hizmetleri* (%0,06), *Moda Tasarım Teknolojileri* (%0,06), *Muhasebe ve Finansman* (%0,06), *Gazetecilik* (%0,05) ve *Metalurji Teknolojisi* (%0,05) olarak belirlenmiştir (MEB, 2019z).

Organize sanayi bölgelerinde yer alan mesleki eğitim merkezleri

Türkiye’de 18 ildeki OSB’lerde 32 MEM hizmet vermekte ve bu kurumlarda 10.820 öğrenci ve 522 öğretmen bulunmaktadır. OSB’deki MEM’lerde en fazla öğrencinin bulunduğu alanlar sırasıyla *Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri* (%21,54), *Motorlu Araçlar Teknolojisi* (%16,21), *Makine Teknolojisi* (%13,84) ve *Elektrik Elektronik Teknolojisi* (%11,06) olarak belirlenmiştir. Öğrenci sayısının en az olduğu meslek alanları ise *Ayakkabı ve Saraciyeye Teknolojisi* (%0,04), *Metalurji Teknolojisi* (%0,04), *Kimya Teknolojisi* (%0,02) ve *Kuru Temizlemecilik* (%0,01) (MEB, 2019z).

Değerlendirme ve öneriler

OSB’lerde mesleki ve teknik eğitim sağlanması, sektör temsilcilerinin bir arada ve sürekli diyalog halinde olabileceği, öğrencinin işbaşı eğitimlerini gerçekleştirdiği ve sektörün diğer sektörlerle olan ilişkisini anlayabileceği, bölgesel talep ve ihtiyaçlar odağında gerçek bir üretim deneyimi yaşayabileceği bir ekosistem fırsatı oluşturmaktadır. *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan mesleki ve teknik eğitime ilişkin *mesleki ve teknik eğitimde eğitim-istihdam-üretim ilişkisinin güçlendirilmesi* hedefi kapsamındaki alt hedeflerden biri *OSB’lerde Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı işbirliğiyle mesleki ve teknik okul sayısının artırılmasıdır* (MEB, 2018b).

Bakanlık tarafından, mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payının artırılması politikası izlenmiştir. Bu anlamda, 2012 yılı itibarıyla hayata geçirilen

mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına sağlanan teşvik uygulaması 2019-2020 eğitim öğretim yılında alan sayısında azalma olmakla birlikte sürmüştür. Bununla birlikte, *Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim Raporu*’nda, birçok ilde OSB’lerdeki üretim alanları ve ilin genelindeki çalışma alanları ile OSB kapsamındaki MTAL’lerde ve MEM’lerde yoğunlaşan eğitim alanlarının uyumlu olmadığı ifade edilmektedir (MEB, 2019z). Bazı illerde tekstil üretimi, mobilya imalatı, gıda ürünlerinin imalatı, tarım ve mineral üretiminin yüksek olmasına rağmen OSB’lerde yer alan mesleki eğitim kurumlarında bu alanlarda eğitim verilmediği ya da öğrenci sayılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Raporla yer alan bu değerlendirmeler, OSB’lerde yer alan mesleki eğitim kurumlarında eğitim verilen alanların OSB’lerde sektörlerin üretim alanlarıyla ve bölgesel ihtiyaçlarla uyumlu açılmadığını göstermektedir. OSB’lerde açılan programların ihtiyaçlarla uyumlu olmaması, OSB’ler bünyesindeki mesleki ve teknik eğitim için devlet teşviki uygulamasının da amaca uygun yapılmasını engelleyici bir faktördür. Bu durum, veri temelli ve ihtiyaç analizi çalışmalarını temel alan politikaların önemine bir kez daha işaret etmektedir. Nitekim bölgesel ihtiyaçların farklılığı yereldeki dinamikleri dikkate alan eğitim politikaları gerektirmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak 2018 yılında oluşturulan ülke genelinde bölgelerarası teknoloji ve üretim kapasitesini gösteren *Mesleki Eğitim Haritası* web portalı eğitim alanı istihdam dengesinin sağlanmasına güncel verilerle katkı sunabilir.



Birçok ilde OSB’lerdeki üretim alanları ve ilin genelindeki çalışma alanları ile OSB kapsamındaki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yoğunlaşan eğitim alanları uyumlu değildir.

IV. ÜRETİM FAALİYETLERİ

2019'da ne oldu?⁶

Türkiye'de 2019 yılı itibarıyla, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olan 789 okul ve mesleki eğitim merkezinde eğitim gören öğrenciler okullarında teorik bilgi almanın yanı sıra, eğitim gördükleri alana bağlı olarak üretim yapmakta veya hizmet sunmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda da döner sermaye kapsamında gelir elde edilmektedir. 2018 yılında bu kurumların sayısı 774 olarak kaydedilmişti.

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı döner sermaye işletmesi olan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının teşviki amacıyla 2018 yılında hazine kesintisi %15'den %1'e düşürülmüştü. Bu kurumların 2018 yılının ilk 10 aylık dönemindeki gelir toplamları 159.450.000 TL iken %36 gelir artışı ile 2019 yılının ilk 10 aylık dönemindeki gelir toplamları 216.550.000 TL'ye ulaşmıştır. 2018 yılı ve 2019 yılı ilk 10 aylık dönemde döner sermaye işletmesi kapsamında en fazla gelir getiren ilk üç ilin gelir tutarı Tablo 6.6 ve Tablo 6.7'de verilmiştir.

TABLO 6.6

2018 Yılıının İlk 10 Aylık Döneminde En Fazla Gelir Elde Edilen Üç İlin Gelir Tutarları (TL)

İl	2018 yılı ilk 10 aylık gelir (TL)
Ankara	17.579.822
Antalya	8.886.179
İzmir	8.182.094

TABLO 6.7

2019 Yılıının İlk 10 Aylık Döneminde En Fazla Gelir Elde Edilen Üç İlin Gelir Tutarları (TL)

İl	2019 yılı ilk 10 aylık gelir (TL)
Ankara	19.676.428
Antalya	13.721.183
Hatay	11.074.653

2019 yılının ilk 10 aylık döneminde döner sermaye işletmesi kapsamında en fazla gelir elde edilen ilk üç okul; Mersin Tarsus Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (5.283.697 TL), Çanakkale Yenice Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4.428.753 TL) ve Hatay Dört Yol Recep Atakaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (3.963.458 TL) olmuştur.

2018 ve 2019 yılları ilk 10 aylık dönemde döner sermaye işletmesi kapsamında en fazla gelir elde edilen alanlara ait gelir tutarları Tablo 6.8'de verilmiştir.

TABLO 6.8

2018 ve 2019 Yılları İlk 10 Aylık Dönemde En Fazla Gelir Elde Edilen Alanlar ve Gelir Tutarları (TL)

Alan	2018 yılı ilk 10 aylık gelir (TL)	2019 yılı ilk 10 aylık gelir (TL)
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	55.538.428	72.654.734
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	32.351.529	44.766.416
Yiyecek İçecek Hizmetleri	24.614.098	32.645.614

⁶ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

2019 yılında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında döner sermaye kapsamında üretilen ürün ve hizmetlerin kataloğunun yer aldığı web portalı <http://mtdose.meb.gov.tr> adresinden erişime açılmıştır (MEB, 2019n). Böylece, bünyesinde döner sermaye işletmesi bulunan mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve mesleki eğitim merkezlerinde üretilen ürünler ile sunulan hizmetlerin tümünün tek bir noktadan tanıtılması ve bu ürün ve hizmetlere erişimin kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Web portalında, ürün kataloğunda mesleki ve teknik eğitim kurumlarına bağlı döner sermaye işletmelerinde üretilen ürünler ve sunulan hizmetler belirli kategoriler altında özellikleri ve görselleriyle birlikte yer almaktadır. Katalogda 13 ana kategoride ürünler sergilenmekte ve 78 alt kategoride okul araç gereçlerinden giyim, ayakkabı ve aksesuarlara, oyuncak, hediyelik eşyadan yapı ve enerji sistemlerine kadar 1.752 ürün ile ilgili detaylı bilgi bulunmaktadır.

Değerlendirme ve öneriler

Mesleki ve teknik eğitim kurumları kapsamında üretim faaliyetleri gerçekleştirilerek öğrencilerin eğitimleri süresince potansiyel istihdam alanlarında üretim faaliyetlerine katılmaları, beceri-işgücü piyasası uyumunu güçlendirecek ve öğrencilerin doğrudan işlerin gerektirdiği becerileri ve yeterlikleri kazanmalarını sağlayacak bir uygulamadır. 2019 yılında, üretim faaliyetleri gerçekleştirilerek döner sermaye kapsamında gelir elde edilen mesleki ve teknik eğitim kurumu sayısında ve bu kurumların toplam gelir tutarında artış gerçekleşmiştir. 2019 yılında bir önceki yıla kıyasla üretim faaliyetleri gerçekleştiren kurum sayısı 774'ten 789'a çıkarken yılın ilk 10 ayı için elde edilen gelir tutarındaki artış oranı %36'dır. Mesleki ve teknik Anadolu

liselerindeki döner sermaye kapsamında yapılan üretimden yapılan %15'lik hazine kesintisinin 2018 yılı itibarıyla %1'e düşürülmesi üretimin ve üretim gelirlerinin artmasında önemli bir faktördür. Bunun yanı sıra, 2019 yılında erişime açılan, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında üretilen ürün ve hizmetlerin kataloğunun yer aldığı web portalı da ürünlere erişimi kolaylaştırarak satış miktarlarını olumlu etkileyecektir. Aynı zamanda, bu portal mesleki ve teknik eğitim alanında ortaya konulan ürünlerin görünürlüğünün artmasına katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, Bakanlık tarafından, üretim faaliyetlerine ilişkin açıklanan veriler yalnızca üretim faaliyetlerinden elde edilen gelir bilgilerini içermekte, bu faaliyetlerin giderlerinin bilgisi açıklanmamaktadır. Ana amaç öğrencilerin uygulamaya yönelik becerilerinin geliştirilmesi ve üretim deneyimi sağlanması ise alanların gelir-gider dağılımları, bu faaliyetlere katılan öğretmen ve öğrenci sayıları, hangi alanda kaç öğrencinin kaç iş saati deneyim kazandığı gibi bilgilerin paylaşılması bu yöndeki değerlendirmeler için önem arz etmektedir. Çünkü burada birincil amaç üretim ve gelir değil, üretim yoluyla öğrencilere beceri kazandırmaktır. Sadece gelir miktarının rapor edilmesi, üretim giderlerinin dahi rapor edilmemesi, konuyu beceri odağından abartılı bir gelir odağına çekmektedir.

Son olarak, okulların üretim faaliyetlerine ilişkin fırsat ve sınırlılıklarına yönelik Bakanlığın kurumlar arası ve diğer paydaşları da içine alan destekleyici iletişim ağları oluşturması bu faaliyetlere yönelik planlamaya katkı sağlayabilir. Özellikle gelir elde etmekte sınırlılıkları olan okullar için bu destek mekanizmaları engellerin ve ihtiyaçların tespitinde etkili olabilir.

V. ÖZEL PROGRAM VE PROJE UYGULAYAN MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSELERİ

2019'da ne oldu?

Mesleki ve teknik eğitim alanlarında uzmanlaşmanın artırılması amacıyla 2016 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, özel program uygulayan proje okulları altında özelleşmiş yapıda kurgulanmış *tematik liseler* sistemde yer bulmuştur. Tematik liseler ile bölgesel ihtiyaçlar ve özellikler dikkate alınarak sektörün ihtiyaçlarına uygun eğitilmiş işgücünün sağlanması amaçlandığı ifade edilmiştir. Tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerinde tek bir meslek alanında eğitim verilmekteydi. 14 Şubat 2019 tarihli *Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* düzenlemesi ile bu kurumların öğretim programı, öğretmen kaynağı, atölye donanımı ve benzeri özellikler bakımından birbiriyle ilişkili üç meslek alanında eğitim sunabilmesine imkân verilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 13 ilde 20 tematik mesleki ve teknik Anadolu lisesi bulunmakta (MEB, 2018d); bu okulların tamamı proje okulları kapsamında sınavla öğrenci almaktadır (MEB, 2018e).

MEB tarafından yayımlanan *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*'nda, merkezi sınavla öğrenci alacak okullar "fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumları" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018e). Bunun neticesinde, fen ve sosyal bilimler liselerinin yanı sıra sınavla öğrenci alan Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumu olarak nitelendirilmektedir. Merkezi sınavla öğrenci alacak okullar arasında 2018 yılında mesleki ve teknik liseler kapsamında sadece Anadolu teknik programları yer alırken, 2019 yılında

Anadolu meslek programları uygulayan liseler de dâhil edilmiştir (MEB, 2018e; MEB, 2019b).



Merkezi sınavla öğrenci alacak okullar arasına 2019 yılında Anadolu meslek programları uygulayan liseler de dâhil edilmiştir.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre mesleki ve teknik eğitim odağında öne çıkan bazı veriler aşağıda sunulmuştur (MEB, 2019m);

- * Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin kontenjanlarının doluluk oranı %97,6'dır.
- * MEB ile ASELSAN arasında imzalanan protokol kapsamında kurulan ASELSAN MTAL'e merkezi olarak yerleşen öğrencilerin yüzdeler dilimleri %0,46 ile %9,75 arasındadır.
- * MEB ile İTÜ arasında imzalanan protokol kapsamında kurulan İTÜ MTAL'e merkezi olarak yerleşen öğrencilerin yüzdeler dilimleri %1,26 ile %13,71 arasındadır.
- * MEB ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Sanayi Odası ve İstanbul Ticaret Odası arasındaki mesleki eğitim işbirliği protokolü kapsamındaki 72 okulda bulunan 115 programın 104'ünün kontenjanı dolmuştur; tüm programların ortalama doluluk oranı %96,93'tür.
- * Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi arasındaki mesleki eğitim işbirliği protokolü kapsamındaki 115 programın 111'inin kontenjanı dolmuştur; tüm programların ortalama doluluk oranı %98,61'dir.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonucu öğrencilerin Türkiye genelinde yüzdelerine göre mesleki ve teknik Anadolu liseleri programlarına yerleşme istatistiklerine Tablo 6.9'da yer verilmiştir. Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan ortaöğretim kurumlarında, mesleki ve teknik Anadolu lisesi programlarına yerleştirilen öğrencilerin Türkiye geneli yüzdelerine göre;

* Anadolu meslek programlarının %97,38'ine ve Anadolu teknik programlarının %90,24'üne ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir.

- * Anadolu meslek ve Anadolu teknik programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelerine göre %99,75 olmuştur.
- * Anadolu teknik programlarının %42,27'sine, Anadolu meslek programlarının ise %76,47'sine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleştirilebilmiştir.
- * Programa yerleştirilen başarı düzeyi en düşük veya o programa yerleşenler içinde son sırada olan öğrenci yüzdelerine göre incelendiğinde; Anadolu teknik programlarının %99,29'u, Anadolu meslek programlarının ise hiçbir öğrencilerini ilk %10'luk dilimden alamamıştır.

TABLO 6.9

2019 Yılı Merkezi Sınav Sonucu Öğrencilerin Türkiye Geneli Yüzdelerine Göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Programlarına Yerleşme Durumu İstatistikleri

Program türü	Programa yerleşen başarı düzeyi en yüksek öğrencinin yüzdelerine göre program sayısı(*)		Programa yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelerine göre program sayısı			Program türü içinde yerleşen puanı en düşük öğrencinin yüzdelerine göre dilimi	Toplam program sayısı
	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u içine giremeyen	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u ile %50'si arasında	Sınavı giren öğrencilerin ilk %50'si içine giremeyen		
Anadolu teknik programı	55	508	4	321	238	99,75	563
Anadolu meslek programı	4	149	0	36	117	99,75	153
Toplam	59	657	4	357	355	-	716
Yüzde	8,24	91,75	0,55	49,86	49,58	-	100

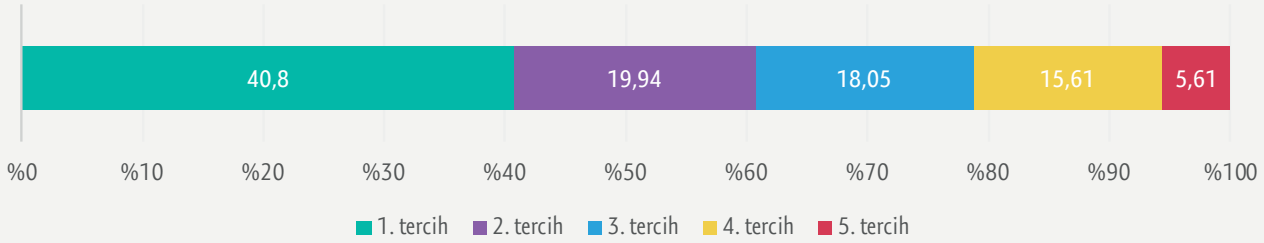
Kaynak: MEB, 2019m.

Grafik 6.2'de ise merkezi sınavla mesleki ve teknik Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin tercih sırasına göre yerleşme oranları dağılımı verilmiştir. Buna göre, mesleki ve teknik Anadolu lisesine

yerleşen öğrencilerin %40,8'i ilk, %19,94'ü ikinci, %18,05'i ise üçüncü tercihine olmak üzere %78,79'u ilk üç tercihine yerleşmiştir.

GRAFİK 6.2

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Tercih Sırasına Göre Yerleşme Oranları Dağılımı (%)



Kaynak: MEB, 2019m.

2019 yılı ortaöğretim kurumlarına yerel yerleştirme sonuçlarına göre mesleki ve teknik liseler kapsamındaki toplam kontenjanı 482.041 olan programların boş kalan kontenjanı 207.866 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, yerel yerleştirmeye öğrenci alınan mesleki ve teknik programların yaklaşık %43'ü boş kalmıştır. Bu sayı aynı zamanda, 2019 yılı yerel yerleştirme sonucunda ortaöğretim kurumlarında toplam boş kontenjanın yaklaşık %60'ını oluşturmuştur⁷.

Değerlendirme ve öneriler

Özel program ve proje uygulayan mesleki ve teknik Anadolu liseleri kapsamında olan tematik mesleki ve teknik Anadolu liselerinde tek bir alana yönelik eğitim verilmesi okulların kontenjanlarının sınırlı kalmasının bir sebebi olabilmekteydi. Bu nedenle bu okullarda eğitim verilebilecek alan sayısının birbiriyle ilişkili olmak kaydıyla üçe çıkarılmasının okul kontenjanlarının artması ve buna bağlı olarak okul kapasitesinin daha verimli kullanılması bakımından

olumlu etkileri olabilir. Dahası tek bir alana yönelik eğitim modeli esnek ve alanlar arası geçirgenliği yüksek olması önerilen mesleki ve teknik eğitim tasarımıyla uyumlu görülmemekteydi (CEDEFOP, 2017).

MEB tarafından (MEB, 2018e) fen ve sosyal bilimler liselerinin yanı sıra sınavla öğrenci alan Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinin özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumu olarak tanımlanmasıyla, özel program ve proje uygulayan okullar kavramı birçok okul için yalnızca sınavla öğrenci alınması anlamına gelmiştir. Bu konu, bu raporun *Ortaöğretim* bölümünde *Özel Program ve Proje Uygulayan Okullar* başlığında kapsamlı olarak ele alınmıştır. Bu başlık altında sadece özel program ve proje uygulayan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin merkezi sınav sonuçları bağlamında değerlendirmesi yapılmaktadır.

Program ve kontenjan sayısı verileri 2018 ve 2019 yılları için karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, mesleki ve teknik Anadolu liseleri kapsamında

⁷ Toplam boş kontenjan: 345.564.

2018-2019 eğitim öğretim yılında 588 Anadolu teknik programına merkezi sınavla öğrenci alınmıştır. Anadolu teknik programları için ayrılan kontenjan 19.170 ile toplam kontenjanın yaklaşık %15'ini oluşturmaktaydı. 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise 563 Anadolu teknik programına ve 153 Anadolu meslek programına merkezi sınavla öğrenci alınmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri için ayrılan kontenjan 23.775 ile bir önceki yıla göre %2 puan artışla toplam kontenjanın yaklaşık %17'sini oluşturmuştur. Mesleki ve teknik Anadolu liselerine ayrılan toplam kontenjan 4.605 artmıştır.



2019 yılında mesleki ve teknik Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin yüzdeleri dilimlerine ilişkin tablo birçok program için merkezi sınavla öğrenci almaya gerek olmadığını göstermektedir.

Anadolu teknik ve Anadolu meslek programlarına yerleştirilen öğrencilerin yüzdeleri dilimleri incelendiğinde, 2018 yılında Anadolu teknik programlarında hiçbir program tüm öğrencilerini ilk %10'luk dilim içinden alamamıştı. 2019 yılında ise dört Anadolu teknik programında tüm öğrenciler %10'luk dilimde yer alırken, Anadolu meslek programlarında hiçbir program tüm öğrencilerini ilk %10'luk dilim içinden alamamıştır. Aynı zamanda, Anadolu teknik ve Anadolu meslek programlarının yaklaşık %49,58'ine yerleştirilen öğrenciler sınava giren öğrencilerin ilk %50'si içine giremeyen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu verilere göre, mesleki ve teknik Anadolu liseleri kapsamındaki birçok programa merkezi sınavla öğrenci alınmasına rağmen bu okullara görece düşük başarı gösteren öğrenciler yerleşmiştir. 2019 yılı mesleki ve teknik Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin yüzdeleri dilimlerine ilişkin tablo birçok program için

merkezi sınavla öğrenci almaya gerek olmadığını göstermektedir. Öyle ki hem Anadolu teknik hem de Anadolu meslek programlarına %99,75'lik dilimden yani, sınava giren öğrenciler arasında son sıralarda yer alan öğrenciler de yerleşebilmiştir.

Diğer taraftan, MEB ile diğer kurumlar ve sektörler arasında gerçekleştirilen işbirliği çalışmalarının mesleki ve teknik Anadolu liselerine niteliksel ve niceliksel açılardan oldukça olumlu yansımaları olabilir. Protokoller kapsamındaki okullara yerleştirilen öğrencilerin yüzdeleri dilimleri incelendiğinde, bu yüzdeleri dilimler ASELSAN MTAL için %0,46 ile %9,75, İTÜ MTAL için %1,26 ile %13,71 arasındadır. Bu sonuçlar, bu kurumlar özelinde istihdam beklentilerinin ve protokol kapsamında sağlanması öngörülen avantajların öğrencilerin tercihlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, MEB'in gerçekleştirdiği diğer protokoller kapsamındaki mesleki ve teknik eğitim programlarında protokoller kapsamında sağlanması öngörülen çeşitli avantajlara rağmen hâlâ boş kontenjanların bulunması dikkat çekicidir. ASELSAN MTAL ve İTÜ MTAL gibi tekil örneklerin mesleki ve teknik liselerde eğitim gören öğrencilerin profiline yönelik tarihsel birikimle kemikleşen olumsuz algıyı değiştirmesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. 2019 yılında Anadolu teknik programlarının %99,29'unun, Anadolu meslek programlarının ise hiçbirinin öğrencilerini ilk %10'luk dilim içinden alamadığı verisi genel öğrenci profiline ilişkin daha doğru bir tablo sunmaktadır. Öyle ki, yerel yerleştirme sonuçlarına göre ortaöğretim kurumları kapsamında en fazla boş kontenjan oranı mesleki ve teknik eğitim programlarına aittir. Mesleki ve teknik eğitimde temel beceri ve yeterlikleri kazandırmaya yönelik eğitimin niteliğinin artırılması ve okulda kazandırılan becerilerin işgücü piyasasındaki iş alanlarıyla uyumunun sağlanması bu okulların tercih edilebilirliğini ve dolayısıyla öğrenci profilini olumlu etkileyecektir.

Son olarak, mesleki ve teknik eğitimde rehberlik ve kariyer yönlendirme çalışmalarının 2019 yılında özellikle medya platformları aracılığıyla yoğun olarak sürdürüldüğü görülmüştür. Mesleki ve teknik eğitime ilişkin güncel verilere erişilmesinin sağlanması amacıyla “Beceri Haritaları” ve “Mesleğim Hayatım” web platformları hizmete sunulmuştur. 54 alana ait 199 dalda, modüler yapıda hazırlanan programların “Beceri Haritaları” <http://www.megep.meb.gov.tr> internet adresinde yayımlanmaktadır. Ancak, Aralık 2019 itibarıyla web sitesinin programlara özgü becerilerin listelendiği, becerilerin karşılaştırıldığı, becerilerin kredilendirildiği alt başlıkları çalışmamakta veya uygun içerik görüntülenememektedir. Bu durumda bu portal üzerinden yalnızca mesleki ve teknik eğitimle ilişkili tanıtıcı materyallere, öğretim programları alan ve dal bilgilerine erişim mümkün olabilmektedir. Bu platformun hazırlanması önemli bir çalışma olsa da içeriğin yetersiz kaldığı görülmektedir.

Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında oluşturulan “Mesleğim Hayatım” portalı 2019 yılında erişime açılmıştır (<http://meslegimhayatim.meb.gov.tr>). “Mesleğim Hayatım” portalı ile mesleki eğitim görmekte olan öğrencilerin meslekleri ve uygulama alanlarını tanımaları ve dolayısıyla öğrencilerin kariyer tercihlerinde rehberlik sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019o). Portalın, mesleki teknik eğitime erişimin geliştirilmesine, kapasitesinin artırılmasına, eğitim sektörünün toplum ve iş dünyasıyla ilişkilerinin geliştirilmesine, nitelikli işgücü istihdamının sağlanmasına katkıda bulunması öngörülmüştür. Bu portaldan tercih döneminde öğrencilerin 1.679.250 kez faydalandığı ifade edilmiştir (MEB, 2019p).

VI. DİN ÖĞRETİMİ

2019’da ne oldu?

Din öğretimi kapsamında 2019 yılında öne çıkan konular olarak özel program ve proje uygulayan Anadolu imam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde rehberlik ve kariyer yönlendirme çalışmaları ele alınmıştır.

Özel program ve proje uygulayan Anadolu imam hatip liseleri

Bu başlık altında Anadolu imam hatip liselerindeki program çeşitliliği ve bu program/projelerle ilgili 2019 yılı itibarıyla geçerli olan genel bilgiler sunulmuştur. Anadolu imam hatip liselerinde 2014 yılında uygulanmaya başlayan program çeşitliliği hızla artarak 2019 yılı itibarıyla yaklaşık 400 okulda gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019d). Özel program ve proje uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin yasal dayanağı 1 Eylül 2016 tarihli *MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği*’dir. Bunun yanı sıra, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde imam hatip okullarındaki program çeşitliliğinin korunması hedefi yer almıştır (MEB, 2018b). İlgili yönetmelikten hareketle özel program ve proje uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde Danışma Kurulları oluşturularak etkinlik ve çalışmalarda üniversitelerle işbirliği çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda, bu okulların yönetici ve öğretmenleri doğrudan Bakan onayıyla atanmaktadır.

2019 yılı itibarıyla Anadolu imam hatip liseleri bünyesinde uygulanan programlar/projeler şöyledir;

- * Fen ve sosyal bilimler programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri
- * Geleneksel, görsel ve çağdaş sanatlar, musiki ve spor programı/ projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri

- * Uluslararası Anadolu imam hatip liseleri
- * Hafız öğrencilerin eğitim gördüğü Anadolu imam hatip liseleri
- * Hazırlık sınıfı ile dil projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği* kitapçığında yer alan Anadolu imam hatip liseleri bünyesinde uygulanan programlar/projelere ilişkin açıklamalar aşağıda özetlenmiştir (MEB, 2019d).

Fen ve sosyal bilimler programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin öncelikli amacı *Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim görüp fen bilimlerine ve sosyal bilimlere ilgi duyan öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda gelişmelerine destek vermek ve analitik düşünme becerilerini geliştirmek* olarak belirtilmiştir. Bu okullarda uygulanan fen bilimleri ve sosyal bilimler programları fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin ders çizelgelerinde yer alan dersler ile genel olarak benzerlik göstermekle birlikte, seçmeli dersler ve yabancı dil, spor-sanat ve bilgisayar bilimi derslerinin ders saatlerinde farklılıklar bulunmaktadır. 2019 yılında merkezi sınavla ile öğrenci alan fen ve sosyal bilimler programı uygulayan Anadolu imam hatip lisesi programı sayısı 334 olmuştur.

Geleneksel, görsel ve çağdaş sanatlar, musiki ve spor programı/ projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde ise diğer Anadolu imam hatip liselerinde verilen derslerin yanı sıra yetenek alan dersleri de seçmeli olarak verilmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla bu kapsamda 28 okul bulunmakta ve tamamı yetenek sınavıyla öğrenci almaktadır.

Uluslararası Anadolu imam hatip liseleri projesinin amacı *halkı Müslüman olan ülkeler ile Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerdeki din görevlisi ve din*

eğitimi personelinin yetiştirilmesine katkı sağlamak, yükseköğretim öncesinde din eğitimi almak isteyen öğrencilere destek vererek, eğitim ve kültür işbirliğini geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin seçimi Türk uyruklu öğrenciler için LGS kapsamında yapılan merkezi sınav doğrultusunda kontenjan sayısınca ve puan üstünlüğüne göre yapılırken, uluslararası öğrenciler için internet üzerinden başvurular alınmakta ve Türkiye'den gönderilen sınav komisyonları aracılığıyla öğrenciler akademik başarı (%80) ve dinî bilgi (%20) yönünden yazılı ve sözlü sınava tabi tutulmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 80 ülkeden başvuran 3.514 öğrenciden 461'i başarılı bulunmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla uluslararası Anadolu imam hatip lisesi sayısı 13'e ulaşmıştır.

Hafız öğrencilerin eğitim gördüğü Anadolu imam hatip liselerine ilişkin olarak 2019 yılında yayımlanan *Hafızların Eğitim Gördüğü Anadolu İmam Hatip Liselerine Öğrenci Alımı Usul ve Esasları* (MEB, 2019i) belgesine göre 21'i yetenek sınavı ile öğrenci alan okul, beşi merkezi sınavla öğrenci alan okul olmak üzere bu okulların sayısı 26'dır. Yetenek sınavı ile öğrenci alan *Hafızlık Projesi* bölümlerine sadece Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenmiş *Hafızlık Belgesi* olan hafız öğrencilerin başvurabileceği belirtilmiştir.

Hazırlık sınıfı ile dil projesi uygulayan Anadolu imam hatip liseleri kapsamında, hazırlık sınıfında Arapça, İngilizce, Almanca, İspanyolca veya Rusça dillerinden biri birinci yabancı dil olarak bir yıl okutulmakta olup bu liselerin eğitim süresi toplam beş yıldır. Bu okulların temel amacı, *ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların çalışmalarında ve hizmetlerinde ihtiyaç duyulan personelin yetiştirilmesine katkı sağlamak, ileri düzeyde yabancı dil becerisi ve akademik bilgiye sahip başarılı öğrenciler yetiştirmek* olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler bu okullara belirlenen kontenjan doğrultusunda merkezi sınav puan üstünlüğüne göre yerleştirilmektedir.

Anadolu imam hatip liselerinde rehberlik ve kariyer yönlendirme

2019 yılında Anadolu imam hatip liselerinde rehberlik ve kariyer yönlendirme çalışmalarının bir boyutu olarak *Üniversiteye Doğru Hedef 2020 Akademik Çalışmaları* başlatılmıştır. *Üniversiteye Doğru Hedef 2020 Akademik Çalışmaları* kapsamında Türkiye genelinde merkezi sınav puanı ile öğrenci alan 314 proje okulu arasından 2020 yılında mezun verecek olan 111 Anadolu imam hatip lisesi belirlenmiştir (MEB, 2019aa).

Bu çalışmanın amacı, *2020 yılında ilk defa üniversite sınavına girecek olan Anadolu imam hatip liseleri fen ve sosyal bilimler programı uygulayan proje okullarında 2019 yılında 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirmek, devamında ise, Anadolu imam hatip liseleri kapsamında öğrenim gören bütün öğrencilere ulaşacak şekilde bu çalışmaların yaygınlaştırılması* olarak ifade edilmiştir (MEB, 2019aa). Çalışmanın ana gerekçesi olarak, *üniversiteye yerleşen öğrencilerin okulun başarısının bir ölçüsü olması ve başarılı öğrencilerin lise tercihlerinde en önemli etkenlerden biri olması* gösterilmiştir. Belirtilen amaçlara yönelik olarak bir koordinasyon ekibi ve üç aylık eylem planları oluşturulmuştur. Bu kapsamdaki temel çalışmalar destekleme ve yetiştirme kursları, üniversite hazırlık kampları, soru çözüm kampları, seminerler, konferanslar ve başarılı mezunlarla söyleşilerden oluşmaktadır.

Anadolu imam hatip liselerinde rehberlik ve kariyer yönlendirme çalışmalarının bir parçası olarak Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilen projelerin, programların, iyi örneklerin, etkinliklerin ve materyallerin paylaşıldığı “Din Öğretimi Portalı” adıyla bir internet platformu oluşturulmuştur. Bu platformda *Üniversiteye Doğru Hedef 2020 Akademik Çalışmaları* başlığı altında, öğrencilerin akademik olarak desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik olarak *Öğrenci Koçluğu*

Projesi ve Akademik Destek Eğitimi Programı dikkat çekmektedir.

Öğrenci Koçluğu Projesi

Din öğretimi portalında *Öğrenci Koçluğu* başlığı altında paylaşılan belgelerin tamamı örnek belgeler olup resmî bir yönerge veya yazı bu platformdan paylaşılmamıştır. *Öğrenci Koçluğu Projesi*, örnek çalışmalarda yer verildiği üzere, okul yönetimi tarafından belirlenen öğretmenlerin 12. sınıf öğrencilerinden bu çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerle birlikte öğrencilerin akademik gelişimlerinin takibini sağlamaları amacıyla başlatılmıştır (MEB, 2019aa). Paylaşılan örnek çalışma dokümanlarını ise, konu takip çizelgesi örneği, değerlendirme çizelgesi örneği ve yıllık çalışma planı örneği oluşturmaktadır. Bu çizelgelerde genel olarak öğrencilerin sınava yönelik gerçekleştirdikleri çalışmaların haftalık aylık ve yıllık olarak kayıt altına alınması planlanmaktadır.

Akademik Destek Eğitimi Programı (ADEP)

Uygulama kapsamı Anadolu imam hatip liseleri olarak hedeflenen *Akademik Destek Eğitimi Programı* (ADEP) 2019-2020 eğitim öğretim yılında fen ve sosyal bilimler programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde pilot uygulama olarak başlatılmıştır (MEB, 2019aa). ADEP'in 2020-2021 öğretim yılından itibaren imkân ve şartları uygun olan bütün Anadolu imam hatip liselerinde uygulanması öngörülmüştür. Çalışmanın kapsamı, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin kişisel, akademik, mesleki gelişimleri ve kariyer planlamalarına yönelik ADEP içeriklerinin hazırlanması ve uygulama esaslarından oluşmaktadır.

ADEP'in dayanak noktası olarak *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan *imam hatip okulları ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliklerinin artırılması* hedefi kapsamındaki aşağıdaki hedefler gösterilmiştir;

- * Yükseköğretim kurumlarıyla yapılacak iş birlikleriyle imam hatip okullarındaki çocuklarımızın bilimsel ve entelektüel gelişimlerini desteklemek için bilim, kültür ve sanat alanlarındaki akademisyenler tarafından verilecek farkındalık ve vizyon etkinlikleri düzenlenecektir.
- * İlahiyat fakülteleriyle iş birlikleri geliştirilecek ve başta alan dersleri olmak üzere çocuklarımızın mesleki gelişimlerine yönelik akademik koçluk sistemi yapılandırılacaktır.
- * Çocuklarımızın başta ilahiyat fakülteleri olmak üzere yükseköğretim kurumları tarafından düzenlenen bilimsel etkinliklere katılımı desteklenecektir.

ADEP'in temel amacı, öğrencilerin fen ve sosyal bilimler alanlarındaki farkındalıklarının artırılması, hazırbulunuşluklarının ve hayatla ilişkilendirmelerinin sağlanması; bu alanlarda gelişimlerinin desteklenmesi, analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilim tarihi hakkında bilgi edinmelerinin sağlanması; bu alanlarda daha donanımlı, özgüvenleri yüksek olarak yetişmelerinin sağlanması olarak özetlenebilir (MEB, 2019f).

Hedeflenen amaçları gerçekleştirmek üzere *Akademik Destek Programı Uygulama Kılavuzunda* ADEP'in uygulanması ile ilgili ilke ve açıklamalardan öne çıkanlara aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2019f);

- * Bakanlık merkez teşkilatı, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri, üniversiteler, il/ilçe müftülükleri, ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve okul aile birlikleri gibi paydaşlarla işbirliği yapılması,

- * Okul müdürü veya müdür yardımcısı koordinatör öğretmen ve diğer öğretmenlerden oluşan beş kişilik "ADEP Yürütme Komisyonu" oluşturulması,
- * Her ay için belirlenen ortak temalar-alanlar ile disiplinlerin ayrıntılarının okulların Akademik Danışma Kurulları tarafından planlanması,
- * Gönüllü olan öğretim görevlilerinin ilgili alan ve derslerde her dönem en az bir derse girmelerinin sağlanması,
- * ADEP kapsamındaki etkinliklerin okul tarafından aylık olarak belirlenen tema/alan/disiplinlere göre gerçekleştirilmesi,
- * Her ayın ana temasının; temanın öngördüğü hedefler, kazanımlar, açıklamalar ve öneriler dikkate alınarak uygulanması,
- * Etkinlikler kapsamında; temalarla/disiplinlerle ilgili okumalar (kitap, makale, hikâye, şiir, film); konferans, panel, söyleşi, seminer, çalıştay, proje hazırlanması, atölye çalışması, sunum, iyi örnek paylaşımı yapılması; seyahat, ziyaret gibi uygulamalar gerçekleştirilmesi.

Değerlendirme ve öneriler

Din öğretimine ilişkin değerlendirme ve öneriler kapsamında ilk olarak imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi öğrenci, okul, öğretmen ve derslik sayılarını içeren genel verilerin sunulması bütüncül bir tablo ortaya koymak açısından faydalı olacaktır.

Grafik 6.3'te imam hatip ortaokulu öğrenci, okul ve öğretmen sayılarındaki 2012-2019 yılları arasındaki değişim verilmiştir. Buna göre, öğrenci, okul ve öğretmen sayılarında birbiriyle paralellik gösteren kademeli bir artıştan söz edilebilir.

GRAFİK 6.3

İmam Hatip Ortaokulu Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları (2012-2019)



Kaynak: MEB, 2012-2019 yılları arası eğitim öğretim istatistiklerinden düzenlenmiştir.

İmam hatip ortaokulu öğrenci sayısındaki artışa rağmen imam hatip lisesi öğrenci sayısının yıllara göre değişimi farklı bir görüntü ortaya koymaktadır. Grafik 6.4'te imam hatip lisesi öğrenci, okul ve öğretmen sayılarında 2012-2019 yılları arasındaki değişim verilmiştir. Buna göre, imam hatip lisesi öğrenci sayısı 2015-2016 yılında en yüksek değeri olan 555.870'e ulaşırken, 2016-2017 ve 2018-2019 yıllarında bu sayıda azalma gerçekleşmesiyle

birlikte 2018-2019 yılında 498.002 olmuştur. Ayrıca 2018-2019 eğitim öğretim yılında imam hatip lisesi öğrenci sayısı en yüksek değere ulaştığı 2015-2016 eğitim öğretim yılındakinden yaklaşık 57.000 düşüktür. Bununla birlikte, öğrenci sayısında düşme eğiliminin başladığı 2015-2016 yılı sonrasındaki süreçte imam hatip lisesi sayısındaki artışın sürdüğü görülmektedir.

GRAFİK 6.4

İmam Hatip Lisesi Öğrenci, Okul ve Öğretmen Sayıları (Örgün, 2012-2019)



Kaynak: MEB, 2012-2019 yılları arası eğitim öğretim istatistiklerinden düzenlenmiştir.

Proje okullar kapsamına alınan Anadolu imam hatip lisesi sayısının artırılmasına, yerel yerleştirmelerde öğrencilerin birden fazla okul türü seçmek zorunda olmasına rağmen Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrenci sayısı azalmaktadır. Ancak öğrenci sayısındaki azalmaya karşılık okul ve derslik sayısının artışı süreklilik göstermektedir.

Tablo 6.10'da verildiği üzere, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve derslik başına düşen öğrenci sayısı verileri ortaöğretim kapsamındaki okul türleri arasında kaynak dağılımı dengesizliğini göstermektedir. Buna göre, imam hatip liselerinde derslik başına düşen öğrenci sayısı diğer okul türlerine kıyasla oldukça düşüktür.

TABLO 6.10

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Ortaöğretim Kademesinde Okul Türüne Göre Derslik ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları

Okul türü	Derslik başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
İmam hatip lisesi	14,4	10,6
Anadolu lisesi	28,0	15,1
Fen lisesi	22,0	15,1
Sosyal bilimler lisesi	21,6	14,8
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullar	23,0	11,1

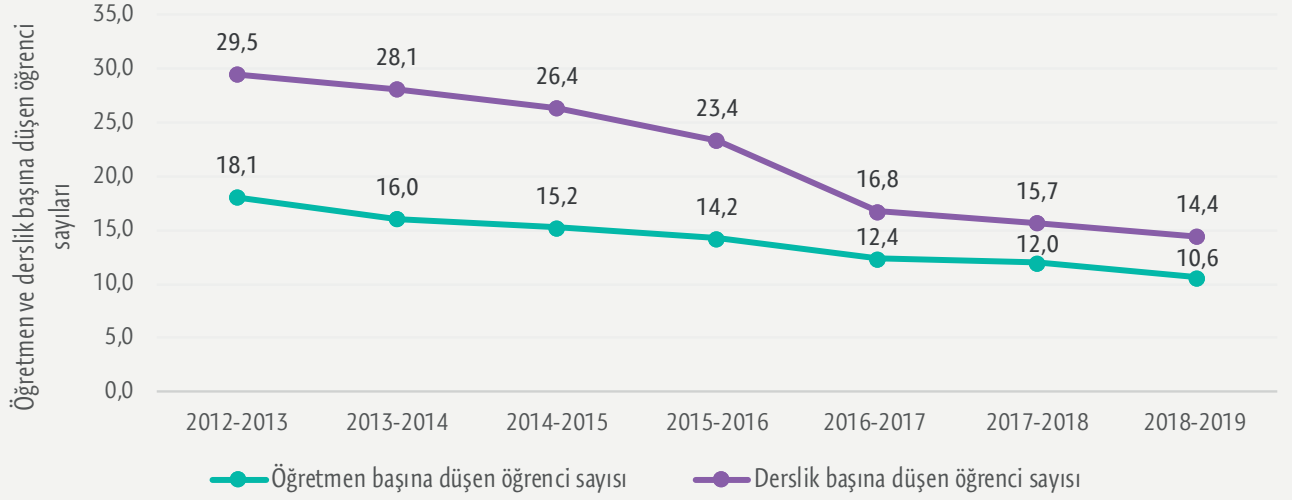
Kaynak: MEB, 2019y.

Grafik 6.5'te görüldüğü üzere, imam hatip liselerinde öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları 2012-2013 eğitim öğretim yılından 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadarki süreçte sürekli olarak azalmaktadır. Öyle ki, 2018-2019 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık 11'e, derslik başına düşen öğrenci sayısı ise yaklaşık 14'e kadar düşmüştür. Bununla birlikte, imam hatip liseleri

ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olması kısmen bu liselerde uygulama derslerinin olması ile ilişkili olabilir. Ancak her koşulda lise türleri arasında söz konusu oranlarda bu ölçüde farklılık olması kaynak kullanımında dengesizlik olduğuna işaret etmektedir.

GRAFİK 6.5

İmam Hatip Liselerinde Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Değişimi (2012-2019)



Kaynak: MEB, 2012-2019 yılları arası eğitim öğretim istatistiklerinden düzenlenmiştir.

İmam hatip liselerinde derslik başına düşen öğrenci sayısının diğer okul türlerine göre oldukça düşük olması ve imam hatip liselerinde öğrenci sayısının azaldığına ilişkin veriler yeni okul inşaatlarına yapılan yatırım verileriyle tutarlı bir görünümde değildir. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan *2019 Yılı Devlet Yatırım Programı*'nda okul inşaatlarına ayrılan bütçelerle ilgili en güncel veriler paylaşılmıştır. Rapora göre, "imam hatip lisesi ve uygulama atölyesi inşaatları" kaleminde 162 inşaat 2.289.014 Bin TL proje tutarı

öngörüsüyle başlatılmış olup devam etmektedir. Devam eden projeler kapsamında "2019 yılından sonraya kalan projeler" başlığı altında ortaöğretim kapsamındaki okullar için "okul inşaatı" kaleminde öngörülen, 2018 yılı sonunda kümülatif harcama ve 2019 yılı yatırımları incelendiğinde, imam hatip lisesi inşaatları yatırım ve harcamalarının Anadolu liseleri ve fen liseleri inşaatlarına göre yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 6.11). Raporda yeni projeler kapsamında herhangi bir okul türü için inşaat harcaması verisi bulunmamaktadır.

TABLO 6.11

Ortaöğretim Kapsamındaki Okullar İçin “Okul İnşaatı” Kaleminde Öngörülen Proje Tutarı, 2018 Yılı Sonu Kümülatif Harcama ve 2019 Yılı Yatırımı (Bin TL)

Proje adı	Proje tutarı	2018 yılı sonu kümülatif harcama	2019 yılı yatırımı
İmam hatip lisesi (162 adet)	2.289.014	1.028.858	460.000
Anadolu lisesi inşaatları (151 adet)	2.017.896	1.019.841	325.000
Fen lisesi inşaatları (9 adet)	210.850	152.208	30.000
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve çok programlı Anadolu lisesi inşaatları (231 adet)	3.582.078	1.904.241	708.862

Kaynak: Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019.

2019 Yılı Devlet Yatırım Programı Detay Dağılımı belgesi Aralık 2019 itibarıyla kamuoyu ile paylaşılmamıştır. Bu nedenle, projelere ilişkin hangi tarih aralıklarında gerçekleşmelerinin öngörüldüğü bilinmemektedir ve devam eden projelerin detaylı veri takibi yapılamamıştır. 2018 Yılı Devlet Yatırım Programı Detay Dağılımı belgesinde, 2018 yılında

yeni projeler kapsamında başlatılan okul inşaatı projelerinde, Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi için 10 yeni okul inşaatı projesinin başlatıldığı, fen lisesi için yeni bir inşaat projesi olmadığı bilgisi yer almıştır (Tablo 6.12).

TABLO 6.12

2018 Yılı Devlet Yatırım Programında Okul Türlerine Göre Yeni Projeler İçin Ayrılan Bütçe Tutarları, Okul ve Derslik Sayısı (Öngörülen Tarih Aralığı: 2018-2020)

Okul türü	Toplam proje tutarı (TL)	Okul sayısı	Derslik sayısı
Anadolu lisesi	155.000.000	10	248
Anadolu imam hatip lisesi	141.000.000	10	240
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170.000.000	10	240
Fen lisesi	Yeni fen lisesi yapımı projesi bulunmamaktadır.		

Kaynak: Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018.

Derslik başına düşen öğrenci sayısı farklılaşmakla birlikte bu tek başına herhangi bir okul türünde farklı yerleşim birimleri bazında okul ihtiyacı olmadığı anlamına gelmez. Bir yerleşim biriminde belirli okullar için boş kontenjanlar varken bir başka yerleşim biriminde öğrenci sayısı fazla olabilir. Ancak 2019 yılı yerel yerleştirme sonucu Anadolu liselerinde doluluk oranı yaklaşık %90'dır ve derslik başına düşen öğrenci sayısı (28,0) imam hatip liseleri ortalamasının (14,4) yaklaşık iki katına denk gelmektedir (MEB, 2019y). Aradaki bu farka karşın, imam hatip liselerine yapılması öngörülen yatırım tutarlarının ve okul/derslik sayılarının Anadolu liselerine yakın ya da eşit olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim kademesindeki okullar için fiziki mekânların kullanımında rasyonel bir dağılımın ve yerleştirmenin sağlanmasındaki sınırlılıklara işaret etmektedir.

Yerel yerleştirme sonucunda okullarda boş kalan kontenjan verileri okulların kapasitesinin verimli kullanımına ilişkin önemli bir göstergedir. 2018 yılında yerel yerleştirme sonucu Anadolu imam hatip liselerindeki 224.950 kontenjanın 107.288'i boş kalmıştı. 2019 yılında ise yerel yerleştirme sonucu Anadolu imam hatip liselerindeki programlarının toplam kontenjanı 192.625 iken 87.880 kontenjan boş kalmıştır⁸. İmam hatip liselerine kapasitesinin yaklaşık yarısı oranında öğrenci yerleştirilebilmiş olması, bu okulların kapasitesinin çok altında tercih edildiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, 2019 yılı yerel yerleştirme sonuçlarına göre mesleki ve teknik liseler kapsamındaki programların toplam kontenjanı 482.041 iken 207.866 kontenjan boş kalmıştır. Diğer bir ifadeyle, yerel yerleştirmeye öğrenci alınan mesleki ve teknik programların yaklaşık %43'ü boş kalmıştır. Bu verilerden hareketle, okul türlerine göre fizikî kaynak kullanımı ve kaynak ihtiyaçlarının

yerleşim birimleri esas alınarak analiz edilmesi ve bir okul türünde atıl olan fizikî kaynakların kullanımının diğer okul türlerine olan talep doğrultusunda planlanması gerekmektedir. Yerleşim birimi ve hatta yerleştirme bölgesi bazında okulların doluluk oranlarının bilinmesi halinde fizikî kaynak kullanımı hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapmak mümkün olabilir. Ancak 2019 yılı itibarıyla söz konusu verilere erişim mümkün değildir.



Ortaöğretim kurum türlerine göre öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarındaki farklılıklar, fizikî kaynakların verimli kullanımı için kaynak kullanımında dağılımın rasyonel bir şekilde planlanmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan, Anadolu imam hatip liseleriyle ilişkili olarak kademeler arası geçiş süreçlerindeki göstergeler kamuoyunda sıklıkla tartışılan bir konudur. Ortaöğretim kurumlarına geçiş süreci kapsamında, 2019 yılında 334 fen ve sosyal bilimler programı ve beş hafızlık projesi olmak üzere 339 program için merkezi sınavla öğrenci alınmıştır. Merkezi sınav ile öğrenci alan Anadolu imam hatip liselerinin toplam kontenjanı 28.770 iken, toplam yerleşen öğrenci sayısı 28.748 olup %99,75 doluluk oranına ulaşılmıştır.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, Anadolu imam hatip liselerine yerleştirilen öğrencilerin Türkiye geneli yüzdeler dilimlerine göre durum istatistiklerine Tablo 6.13'te yer verilmiştir⁹.

⁸ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

⁹ Yerleştirme sisteminin bütününde yerel yerleştirme esas olduğu için Tablo 6.13'te Türkiye geneli yüzdeler dilim/başarı sıralaması kullanılmamıştır.

Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan ortaöğretim kurumlarında, Anadolu imam hatip lisesi programlarına (fen ve sosyal bilimler programı ve hafızlık programı) yerleşen öğrencilerin Türkiye geneli yüzdelerine ilişkin öne çıkan veriler şöyledir;

* Anadolu imam hatip lisesi programlarının %12,42'sine yerleştirilen başarı düzeyi en düşük

veya o programa yerleşenler içinde son sırada olan öğrenci %10'luk dilimde yer almaktadır.

- * Programa yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelerine göre sınava giren öğrencilerin ilk %50'si içine giremeyen öğrencileri alan program sayısı 30'dur.
- * Program türü içinde yerleştirme puanı en düşük öğrencinin yüzdelerine göre %99,75'dir.

TABLO 6.13

2019 Yılı Merkezi Sınav Sonucu Anadolu İmam Hatip Liselerine Yerleştirilen Öğrencilerin Türkiye Geneli Yüzdelerine Göre Durum İstatistikleri

Program türü	Programa yerleşen başarı düzeyi en yüksek öğrencinin yüzdelerine göre program sayısı		Programa yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelerine göre program sayısı			Program türü içinde yerleşen puanı en düşük öğrencinin yüzdelerine göre dilimi	Toplam program sayısı
	Sınava giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınava giren öğrencilerin ilk %10'u içine giremeyen	Sınava giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınava giren öğrencilerin ilk %10'u ile %50'si arasında	Sınava giren öğrencilerin ilk %50'si içine giremeyen		
Anadolu imam hatip lisesi	261	77	42	267	30	99,75	338
Yüzde	77,2	22,7	12,4	78,9	8,8		100

Kaynak: MEB, 2019m.

2019 Yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı sonuçlarına göre, 2018 yılında, Anadolu imam hatip liselerinde programa yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelerine göre, sınava giren öğrencilerin ilk %50'si içine giremeyen öğrencilerin yerleştiği 24 program varken 2019 yılında bu sayı 30 olmuştur (MEB, 2018c; MEB, 2019m). Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılarak “nitelikli okullar” olarak açıklanan okulların tercih edilebilirliğinin yüksek olması ve sınavda yüksek başarı gösteren öğrencilerin bu okulları tercih edeceği varsayılmaktadır. Oysa kontenjanı boş kalan (mesleki ve teknik eğitimde ve imam hatip

liselerinde), yani giriş için rekabetin olmadığı veya oldukça sınırlı kaldığı bir kuruma merkezi sınav puanı ile öğrenci yerleştirilmesinin rasyonel bir dayanağı bulunmamaktadır. Bu durum merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan kurumlardan bir kısmının merkezi yerleştirme kapsamında olmasına gerek olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla merkezi sınav kapsamındaki liselerin ve programların “nitelikli okul olma” kriterleri somut ve veri temelli bir değerlendirme ile yeniden gözden geçirilmelidir.

Diğer taraftan, 2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçlarına göre, Tablo 6.14'te okul türüne göre YKS oturumlarındaki ortalama puanlar

verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre YKS'de gösterdikleri sınav performansının Anadolu imam hatip ve Anadolu meslek liselerinde görece daha düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Ortaöğretim

Kurumları Merkezi Sınavı puanlarında ve yerleştirme sonuçlarında gözlenen akademik başarıya ilişkin okullar arası hiyerarşi YKS sonuçlarında da belirgin bir şekilde görülmektedir.

TABLO 6.14**Okul Türüne Göre YKS Oturumlarındaki Ortalama Puanlar**

	TYT	Sözel	Sayısal	Eşit ağırlık
Anadolu imam hatip lisesi	188,75	226,74	171,52	192,33
Anadolu lisesi	232,89	232,36	207,60	215,91
Fen lisesi	354,83	255,76	293,03	333,93
Sosyal bilimler lisesi	274,47	282,75	208,59	284,55
Anadolu meslek lisesi	188,69	214,31	163,93	181,42

Kaynak: ÖSYM, 2019b.

Tablo 6.15'te imam hatip liselerinden mezun olan öğrencilerden 2019 yılında ÖSYS'ye başvuran ve lisans, ön lisans ve açıköğretim fakülteleri (AÖF) programlarına yerleşen aday sayıları verilmiştir. Buna göre, bir yükseköğretim programına yerleşmek üzere 243.380 aday YKS'ye başvurmuştur. Bu adayların 36.256'sı bir lisans programına yerleşirken toplam yerleşen adaylar içinde bir lisans programına

yerleşen aday oranı %14,8 olmuştur. AÖF dâhil edilmediğinde lisans ve ön lisans programlarına yerleşen aday oranı %27,6 olurken, AÖF dâhil edildiğinde bu oran %36,0'dır. Dolayısıyla, AÖF dâhil edilmediğinde ÖSYS'ye başvuran yaklaşık dört imam hatip lisesi öğrencisinden yalnızca biri üniversiteye yerleşebilmiştir.

TABLO 6.15**2019 Yılı ÖSYS Başvuran ve Lisans, Ön Lisans, Açıköğretim Fakültesi Yerleşen Aday Sayıları**

	ÖSYS başvuran aday sayısı	Yerleşen			
		Lisans	Ön lisans	Açıköğretim fakültesi	Toplam
İmam hatip liseleri	243.380	36.256	30.821	20.513	87.650
Yüzde		%14,8	%12,6	%8,4	%36,0

Kaynak: ÖSYM, 2019a.

Nitekim 2019 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yükseköğretime geçişte imam hatip lisesi öğrencilerinin performansı yoğun bir şekilde gündeme alınarak Üniversiteye Doğru 2020 Projesi başlatılmıştır. Projenin amacı, 2020 yılında ilk mezunlarını verecek olan fen ve sosyal bilimler programı uygulayan okullardaki son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime giriş sınavı başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi olarak ifade edilmiştir (MEB, 2019aa). Sonraki yıllarda proje hedef kitlesinin tüm Anadolu imam hatip liselerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu konuda en dikkat çekici nokta, çalışmanın ana gerekçesi olarak gösterilen *üniversiteye yerleşen öğrencilerin sayısının okulun başarısının bir ölçüsü olduğu ve bu durumun başarılı öğrencilerin lise tercihlerinde en önemli etkenlerden biri olduğu* ifadeleridir (MEB, 2019aa).

Üniversiteye yerleşen öğrenci oranları önemli olmakla birlikte, sınav odaklı bir yaklaşımla hareket edilmesi sınav başarısını da eğitimin niteliğini de artırmaktan uzaktır. Öğrencilerin sınav başarısı okullarda alınan eğitimin niteliğinin bir çıktısı olabilir. Yalnızca bu çıktı üzerinden konuyu tersinden ele alarak üniversiteye yerleşen öğrenci sayısının artırılmasına yönelik çalışmalar kapsamında test ve sınav odaklı bir süreç benimsemek bu okulların niteliğini artırmak bir yana özellikle 12. sınıf kapsamındaki derslerin içerik olarak daha sınav odaklı olmasına sebep olacaktır. Üniversiteye yerleşen öğrenci sayısı sınava yönelik bütün bu çalışmalar neticesinde öğrencilerin farkındalık ve sorulara aşinalık geliştirmeleriyle yükselebilir. Ancak bu durum, sonuç odaklı, öğrenme içeriğinin niteliğini yükseltecek yaklaşımların uzağında, en önemlisi de okullardaki öğretimin öğrencilerin gözünde gereksiz olduğu algısını pekiştirecek bir uygulamadır. Millî Eğitim Bakanlığının Anadolu imam hatip liselerindeki eğitimin niteliğine ilişkin kısa vadeli ve sonuç odaklı yaklaşımlar değil, konunun bütün boyutlarıyla ele alındığı veri temelli analizler sonucunda yapısal değişikliklere yönelik politika yaklaşımları benimsemesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri Dışında Açılan/Açılacak Özel Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Öğrenim Gören/Görececek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ, T. C. Resmî Gazete Sayı: 29814 (2016). <http://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160827-9.htm> adresinden erişildi.
- 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılına İlişkin Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) İçinde, Dışında Açılan ve Açılacak Özel Mesleki ve Teknik Liselerinde Öğrenim Görececek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ, T. C. Resmî Gazete Sayı: 30144, (2017). <http://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170804-8.htm> adresinden erişildi.
- 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri İçinde ve Dışında Açılan/ Açılacak Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören/Görececek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ, T. C. Resmî Gazete Sayı: 30507 (2018). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2018/08/20180812-2.htm> adresinden erişildi.
- 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri İçinde ve Dışında Açılan/Açılacak Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören/ Görececek Öğrenciler İçin Eğitim Ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ, T.C. Resmî Gazete Sayı: 30981 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/12/20191217-5.htm> adresinden erişildi.

- Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. T.C. Resmî Gazete Sayı: 28351 (2012). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120712-11.htm>
- CEDEFOP. (2017). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5563> adresinden erişildi.
- European Commission (2013), "The Skill Mismatch Challenge in Europe", EU Commission Staff Working Papers, No. 9. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/skill-mismatch-challenge-europe> adresinden erişildi.
- Hanushek, E. A. (2012). Dual education: Europe's secret recipe? CESifo Forum, 13(3), 29–34.
- MEB. (2018a). 2018 yılı devlet yatırım programı detay dağılımı. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/13162906_2018_yYIY_devlet_yatYrYm_programY_detay_daYIYmY.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2018c). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:3). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018d). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü (Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, No:1). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018e). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 2018 yılı birim faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/19180358_2018_YILI_MTEGM_BYRYM_FAALYET_RAPORU.docx adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). 2019-2020 Eğitim öğretim yılında merkezi sınavla öğrenci alacak mesleki ve teknik Anadolu liseleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/11103550_SINAVLI_OKUL_LYESTESY_-OLCME-14.05.2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). AA, 100 yıllık habercilik deneyimini meslek liselerine aktaracak. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/aa-100-yillik-habercilik-deneyimini-meslek-liselerine-aktaracak/icerik/2539> adresinden erişildi.

- MEB. (2019d). Anadolu imam hatip liselerinde program çeşitliliği (proje okullar). https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/29212747_ProgramCesitliliği.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019e). Anadolu meslek programlarında alana geçiş, tercih ve yerleştirme ekılavuzu. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/04102554_2019_Alana_GeYiY_klavuzu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). Akademik destek programı uygulama kılavuzu. http://dinogretimi.meb.gov.tr/adep/ADEP_Kilavuz.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019g). ASELSAN mesleki ve teknik Anadolu lisesi, öğrencilerini bekliyor. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/aselsan-mesleki-ve-teknik-anadolu-lisesi-ogrencilerini-bekliyor/icerik/2472> adresinden erişildi.
- MEB. (2019h). Binlerce mesleki eğitim merkezi öğrencisine lise diploması imkânı. <https://www.meb.gov.tr/binlerce-mesleki-egitim-merkezi-ogrencisine-lise-diplomasi-imkani/haber/19008/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019i). Hafızların eğitim gördüğü Anadolu imam hatip liselerine öğrenci alımı usul ve esasları. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24162204_Ek-123-HafYz_OYrenci_alYm_usul_ve_esaslar_-_WEB_YCYN.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019j). İstanbul’ da mesleki eğitim işbirliği protokolü’ tanıtım toplantısı yapıldı. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/istanbulda-mesleki-egitim-is-birligi-protokolu-tanitim-toplantisi-yapildi/icerik/2383> adresinden erişildi.
- MEB. (2019k). İstihdam garantisıyla açılan okulların sayısı 200’e çıkacak. <https://www.meb.gov.tr/istihdam-garantisıyla-otellerin-icinde-acilan-okullarin-sayisi-200e-cikacak/haber/19377/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019l). İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi kurulacak. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/itu-mesleki-ve-teknik-anadolu-lisesi-kurulacak/icerik/2267> adresinden erişildi.
- MEB. (2019m). Liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/23104940_LGS_2019_yerlestirme_22temmuz.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019n). MEB’den okulların üretimlerine ‘tek tık’la ulaşım hizmeti. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/mebden-okullarin-uretimlerine-tek-tikla-ulasim-hizmeti/icerik/2533> adresinden erişildi.
- MEB. (2019o). Mesleğim Hayatım portalı, meslek lisesi öğrencileriyle sektörü buluşturuyor. <https://www.meb.gov.tr/quotmeslegim-hayatimquot-portali-meslek-lisesi-ogrencileriyle-sektoru-bulusturuyor/haber/18135/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019p). Meslek liselerine ilk kez yüzde 1’lik dilimden öğrenci yerleşti. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/meslek-liselerine-ilk-kez-yuzde-1lik-dilimden-ogrenci-yerlesti/icerik/2490> adresinden erişildi.
- MEB. (2019r). Mesleki eğitimde paradigma değişiyor. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/mesleki-egitimde-paradigma-degisiyor/icerik/2314> adresinden erişildi.
- MEB. (2019s). Mesleki ve teknik eğitim yoluyla sosyal ve ekonomik uyum projesi. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/mesleki-ve-teknik-egitim-yoluyla-sosyal-ve-ekonomik-uyum-projesi/icerik/2309> adresinden erişildi.
- MEB. (2019t). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_MillY_EYitim_BakanlYY_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2019u). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Millî_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf
- MEB. (2019v). Millî Eğitim Bakanlığı ile Ticaret Bakanlığı arasında dış ticareti geliştirmeye yönelik eğitim işbirliği protokolü imzalandı. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/Millî-egitim-bakanligi-ile-ticaret-bakanligi-arasinda-dis-ticareti-gelistirmeye-yonelik-egitim-is-birligi-protokolu-imzalandi/icerik/2571> adresinden erişildi.
- MEB. (2019y). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019z). Organize sanayi bölgelerinde mesleki ve teknik eğitim (Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi No: 6). Ankara, Türkiye.
- MEB. (2019aa). *Üniversiteye doğru hedef 2020 akademik çalışmaları*. <http://dinogretimi.meb.gov.tr/Akademik.aspx> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T. C. Resmî Gazete Sayı: 30686 (2019). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190214-9.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program Uygulayan Proje Okulları Yönetmeliği, T.C. Resmî Gazete, Sayı: 29818 (2016). <http://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019a). 2019 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019b). 2019 YKS değerlendirme raporu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf> adresinden erişildi.
- Özer, M. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 *Eğitim Vizyonunda* çözüme yönelik yol haritası. http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1858.pdf adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). 2019 yılı devlet yatırım programı detay dağılımı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/13162906_2018_yYIY_devlet_yatYrYm_programY_detay_daYIYmY.pdf adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). 2019 yılı devlet yatırım programı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/03/2019_Yili_Yatirim_Programi.pdf adresinden erişildi.



BÖLÜM 7

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Dr. Nilgün Demirci Celep



tedmem

I. ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN PROJELER

2019'da ne oldu?

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için 2019 yılında çeşitli projeler başlatılmış ayrıca yürürlükte olan projelerle ilgili çalışmalar devam etmiştir. 2019 yılında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için başlatılan projelerden biri *Özel Çocuklara Özel Materyaller Projesi*'dir. Şubat 2019'da tanıtımı gerçekleştirilen proje ile özel gereksinimli çocuklar için geliştirilmiş güncel özel eğitim materyallerinin ülke genelinde ihtiyaç bulunan tüm okullara ulaştırılması hedeflenmektedir. İlk aşamada, 50 tır ile 81 ilde, hafif ve orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizmi olan bireylere hizmet veren özel eğitim sınıfları ile özel eğitim okullarına gönderilen 143.000 materyal setinin, ilerleyen dönemlerde tüm özel eğitim okulları ve sınıflarına ulaştırılması hedeflenmektedir (MEB, 2019j).

Özel eğitim materyallerine yönelik bir diğer çalışma ise Millî Eğitim Bakanlığı ile Türk Patent ve Marka Kurumu arasında imzalanan *Eğitimde İşbirliği Protokolü*'dür. Söz konusu işbirliği ile özel eğitim öğrencilerinin ortaya koyduğu özgün materyaller ve çalışmaların marka ve patentinin alınabilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019h).

Ocak 2019'da Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının ortak girişimleri ile *Beslenmenin Otizm Spektrum Bozukluğu Üzerine Etkileri Farkındalık Geliştirilmesi Projesi*'ne ilişkin çalışmalar başlatılmıştır. Aralık 2019 itibarıyla otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde görev alan öğretmenlere ve ailelerine yönelik rehber kitapçıklar hazırlanarak öğretmenler ve ailelere dağıtılmıştır. Ayrıca, Türkiye genelindeki 242 Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) aracılığıyla otizm spektrum bozukluğu ve beslenme konusunda aile ve öğretmenler bilgilendirilmiştir (MEB, 2019b).

2019 yılında özel eğitime yönelik projelerden bir diğeri bireysel ihtiyaçlara göre çeşitlendirilmiş, esnek ve yenilikçi eğitim ortamları oluşturularak eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla hayata geçirilen *Bütünleştirici Eğitim İçin Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Artırılması Hibe Programı*'dır (MEB, 2019a). Toplam bütçesi 7 milyon avro olan hibe programı ile özel eğitim alanında çalışan personelin kapasitesinin geliştirilmesi, eğitim materyallerinin hazırlanması, öğretmenlerin, ailelerin ve okul yöneticilerinin farkındalığının artırılması ve bu alandaki ağların ve ortaklıkların geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Önceki yıllarda özel eğitim meslek okullarının meslek edinme atölyelerini yenileyerek atölyelerde uygulama yapmaları yoluyla öğrencilerin mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla *Özel Eğitimi İyileştirme Projesi* hayata geçirilmişti. Proje kapsamında Kasım 2019 itibarıyla 443 meslek edinme atölyesinin yapımı tamamlanmış, fiziki altyapıları iyileştirilerek donanım ve materyal eksiklikleri giderilmiştir. Ayrıca, mevcut 149 okulun altyapısı ve atölyeleri güçlendirilmiştir. Bununla birlikte, proje kapsamında meslek edinme atölyelerinin yeterliliklerini ve kullanıcılar üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla 2019 yılında okullardaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınarak bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %89'unun devamsızlık yapma oranlarının azaldığı, ders dinleme ve derse katılım oranlarının ise %97 arttığı kaydedilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %93'ünün mesleki, %95'inin ise iletişim becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir (MEB, 2019m). Uygulama aşaması devam eden proje ile, görme veya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan özel eğitim öğrencileri için 2020 yılı itibarıyla 81 ilde en az bir özel eğitim meslek okulunun hizmet vermesi hedeflenmektedir (MEB, 2019k).

Özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin mezuniyet sonrası istihdamına yönelik Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü ve İŞKUR arasında imzalanan *Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası İstihdam İmkânlarını Artırmaya Yönelik İşbirliği Protokolü* kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında özel eğitim meslek okullarından mezun olan 344 öğrenci işe yerleştirilmiştir (MEB, 2019).

Değerlendirme ve öneriler

2018-2019 eğitim öğretim yılında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin okul/kurumlara devamını artırmak ve özel eğitim öğrencilerine yönelik hizmet kalitesini geliştirmek amacıyla çeşitli projeler yürütülmüştür. Özellikle, özel eğitim alanında ihtiyaç duyulan materyallerin geliştirilip yaygınlaşmasını sağlayacak ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerine katkıda bulunacak çalışmalara ağırlık verilmiştir.

Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarının niteliğini artırmak ve bu sayede öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırmak için özel eğitime uygun araç-gereç, materyal, etkinlik ve uygulamaların sınırlı olduğu bilinmektedir. MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okullarında gerçekleştirilen araştırmada bu okullarda görevli okul yöneticisi, öğretmen ve veliler; okullardaki eğitim kalitesinin artırılması için alınması gereken önlemler arasında ilk sıralarda öğrencilerin engel türlerine uygun araç-gereç, materyal ve eğitim teknolojileri temin edilerek, okulların fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2010). Bu kapsamda, Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğünce 91 farklı çeşitte toplam 143.000 özel eğitim materyalinin Türkiye genelinde ihtiyaç bulunan okullara ulaştırılması önemli bir ihtiyaca karşılık

gelmektedir. Söz konusu eğitim materyallerinin bir kısmı 2016 yılında gerçekleştirilen *Özel Eğitim ve Materyal Etkinlik Yarışması* sonucu geliştirilen ürünlerden oluşmaktadır. Bu tür yarışmalar yoluyla özel eğitim alanında farkındalığın artırılması ve ihtiyaç duyulan materyal ve etkinliklerin alana kazandırılması sürdürülmelidir. Hazırlanan etkinlik ve materyallerin Ar-Ge çalışmaları sonrası Türkiye genelinde dağıtımına başlanması, ayrıca özel gereksinimli öğrenciler tarafından üretilen materyallerin marka ve patentlerinin alınmasına yönelik başlatılan çalışmalar bu materyallerin kullanımının yaygınlaştırılması ve teşvik edilmesine katkıda bulunabilir. Söz konusu girişimler sonucu üretilen eğitim materyalleri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmenin yanı sıra, bizzat öğrencilerin materyal geliştirme sürecine dâhil olması bakımından da öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve akıl yürütme ile psiko-motor becerilerini geliştirmelerine olanak sağlama potansiyeline sahiptir.

2019 yılında özel gereksinimli öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerine odaklanan çalışmalar da yaygınlaşmıştır. Görme veya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere mesleki eğitimin sunulduğu özel eğitim meslek okullarının sayısı 149’a ulaşmış, ayrıca 443 meslek edinme atölyesi yapılmıştır. 2020 yılına kadar, günümüzde Türkiye’nin 71 ilinde bulunan özel eğitim meslek okullarının 81 ile yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim fırsatlarından yararlanmaları ve toplum içinde mümkün olduğunca bağımsız bir şekilde kendi yaşantılarını devam ettirmeleri özel eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu kapsamda özel eğitim meslek okulları, özel gereksinimli öğrencilere mesleki beceriler kazandırarak istihdam olanaklarını artırmayı ve bu bireylerin yaşamın her alanında topluma tam katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak, Türkiye’de

özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin istihdam olanakları hâlâ istenen düzeyde değildir. Özel gereksinimli bireylerin istihdamına ilişkin verileri değerlendirmeden önce özel eğitim meslek okulları, örgün eğitim içindeki özel gereksinimli öğrenci sayıları ile Türkiye ve dünyada özel gereksinimli birey oranları gibi istatistiklere bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda özel eğitim meslek okulları sayısı ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayılarında artış gerçekleşmiştir. Tablo 7.1'de 2012-2013 ile 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında özel eğitim meslek okullarının, bu okullarda öğrenim gören

öğrencilerin, öğretmenlerin ve dersliklerin sayısı yer almaktadır. 2012-2017 yılları arasında özel eğitim meslek okullarının sayısı 105'ten 149'a çıkmış; söz konusu okullarda öğrenim gören toplam öğrenci sayısı yaklaşık iki katına ulaşmıştır. Ayrıca, derslik sayılarında yaklaşık üç kat artış yaşanmıştır. Özel eğitim meslek okullarına devam eden öğrenci sayısının yıllar içinde kademeli olarak artışı bu alana yapılan yatırımlarla birlikte, ortaöğretimde net okullaşma oranının 2012-2013 eğitim öğretim yılında %70,06'dan 2018-2019 eğitim öğretim yılında %84,20'ye çıkmasının doğal bir sonucudur (MEB, 2019s).

TABLO 7.1**Yıllara Göre Özel Eğitim Meslek Okullarının, Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin ve Dersliklerinin Sayısı**

Eğitim öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Derslik sayısı
2012-2013	105	6.104	1.419	334
2013-2014	114	9.359	1.773	703
2014-2015	124	10.582	2.069	841
2015-2016	132	14.358	2.186	950
2016-2017	145	12.346	2.575	1.099
2017-2018	149	12.540	2.884	1.202
2018-2019	149	12.664	3.016	1.313

Kaynak: MEB, 2019s.



2009-2019 yılları arasında özel eğitim okul/kurum sayısı yaklaşık iki katına çıkmış; özel eğitime devam eden toplam öğrenci oranında ise iki katından fazla artış gerçekleşmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin meslek okullarına katılımının yanı sıra, örgün eğitim genelinde özel eğitime devam eden öğrenci sayısı da son 10 yılda önemli oranda artış göstermiştir. Tablo 7.2 yıllara göre özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim

gören öğrenci sayılarını göstermektedir. Buna göre; 2009-2019 yılları arasında özel eğitim okul/kurum sayısı yaklaşık iki katına çıkmış; özel eğitime devam eden toplam öğrenci oranında ise iki katından fazla artış gerçekleşmiştir.

TABLO 7.2

Yıllara Göre Özel Eğitim Okul/Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin ve Okul/Kurumların Sayısı

Eğitim öğretim yılı	Okul/kurum sayısı	Öğrenci sayısı			
		Özel eğitim okullarında	Özel eğitim sınıflarında	Kaynaştırma eğitiminde	Toplam
2009-2010	700	36.599	15.712	76.204	128.515
2010-2011	753	40.189	18.576	93.000	151.765
2011-2012	814	42.896	20.968	148.753	212.617
2012-2013	1.261	33.877	25.477	161.295	220.649
2013-2014	1.248	40.505	29.094	173.117	242.716
2014-2015	1.254	43.796	32.265	183.221	259.282
2015-2016	1.268	49.206	36.742	202.541	288.489
2016-2017	1.362	48.212	42.900	242.486	333.598
2017-2018	1.395	50.025	45.815	257.770	353.610
2018-2019	1.489	53.814	49.304	295.697	398.815

Kaynak: MEB, 2019s.

Özel eğitime devam eden öğrenci sayılarındaki artışla birlikte örgün eğitim alan öğrenciler içinde özel eğitim okul/kurumlarında öğrenim gören öğrenci oranlarında da artış yaşanmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında örgün eğitimdeki öğrencilerin %1,38'i özel eğitim öğrencisi iken

2018-2019 eğitim öğretim yılında özel eğitim alan öğrenci oranı %2,20'ye yükselmiştir (Tablo 7.3). Bu artışı toplumdaki özel gereksinimli birey sayısının artışı yerine, bu öğrencilerin erken tanılanması ve erken okullaşmasına atfetmek daha doğru olacaktır.

TABLO 7.3**Yıllara Göre Örgün Eğitim ve Örgün Eğitim İçinde Özel Eğitim Alan Öğrenci Sayıları ve Oranları**

Eğitim öğretim yılı	Özel eğitim okul/kurumlarında örgün eğitim alan öğrenci sayısı	Örgün eğitimdeki toplam öğrenci sayısı	Örgün eğitim içinde özel eğitim alan öğrenci oranı (%)
2013-2014	242.716	17.532.988	1,38
2014-2015	259.282	17.559.989	1,48
2015-2016	288.489	17.588.958	1,64
2016-2017	333.598	17.702.938	1,88
2017-2018	353.610	17.885.248	1,98
2018-2019	398.815	18.108.860	2,20

Kaynak: MEB, 2019s verilerinden derlenmiştir.

Dünya nüfusunun yaklaşık %15'inin bir tür engellilik yaşadığı tahmin edilmektedir (Şen, 2018). Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin oranına ilişkin güncel araştırma verisi kısıtlı olmakla birlikte, en güncel veri 2011 yılında TÜİK tarafından yapılan *Nüfus ve Konut Araştırması*'na aittir (aktaran Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016). Araştırma verilerine göre Türkiye'de süregelen hastalığı olanlar hariç 3 yaş ve yukarı en az bir engeli olan nüfus oranı %6,9'dur (yaklaşık 4,9 milyon). Araştırmada ele alınan engel türleri ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel engellere ilişkindir. TÜİK tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen araştırmaya göre ise Türkiye'de toplam nüfusun %12,29'unu (yaklaşık 8,5 milyon) engelli bireyler oluşturmaktadır (TÜİK, 2002). Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel engellilerin oranı %2,58; süregelen hastalığı olanların oranı ise %9,70'dir.

2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla örgün eğitim içinde özel eğitim alan öğrenci oranının artmasına karşın, Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan birey algısının görme ve ortopedik engeller gibi tipik engel türlerine sahip bireylerle sınırlı olması nedeniyle, özel eğitim desteği alması gereken yaklaşık %10'luk bir grubun bu kapsamda

yürütülecek destek hizmetlerinin dışında kaldığı söylenebilir. Örneğin; dünyada yaygın olarak görülen gelişim sorunlarından biri olan öğrenme güçlüğü, ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi problemlere sahip bireyler gerekli özel eğitim desteğinden çoğunlukla yoksun kalmaktadır. Söz konusu gelişim problemleri de dikkate alınarak bu konudaki anlayışın değiştirilmesi ve bu doğrultuda özel eğitim hizmetlerinin kapsamının genişletilmesine ihtiyaç vardır. Özel gereksinimli öğrencileri erken dönemde tanılamak, tanı sonrası aileyi özel eğitime yönlendirme ve okul öncesinden itibaren öğrenciye uygun eğitim öğretim desteği sağlama kapsamındaki uygulamalar yaygınlaştırılabilir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı gibi paydaşlar arasında gerçekleştirilecek koordinasyon özel eğitime yönelik çalışmaların daha sağlıklı yürütmesini sağlayarak, bu konuda atılacak adımları hızlandırabilir.

Özel eğitime devam eden öğrenci oranlarının artması, özel eğitim meslek okullarının yaygınlaşması ve özel gereksinimli bireylerin istihdamını artırmaya yönelik zorunlu kota sistemi gibi yasal düzenlemelere karşın, Türkiye'de özel

eğitime ihtiyacı olan bireylerin istihdam olanakları hâlâ sınırlıdır. 2002 yılında gerçekleştirilen *Türkiye Özürlüler Araştırması*'na göre ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel yetersizliği olan nüfus içinde engellilerin işgücüne katılma oranı¹ %21,7; genel işgücüne katılma oranı ise %49,6'dır (TÜİK, 2002).

2011 yılında yapılan *Nüfus ve Konut Araştırması*'nda ise engelli bireyin işgücüne katılma oranı %22,1, istihdam oranı² %20,1 ve işsizlik oranı ise %8,8'dir (TÜİK, 2013). 2011 yılı için genel işgücüne katılım oranı %49,9, istihdam oranı %45 ve işsizlik oranı ise %9,8 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2012). Buna göre Türkiye'de engelli bireylerin çalışma yaşamı dışında kalma olasılığı engelli olmayanların yaklaşık iki katıdır. Söz konusu verilerden yola

¹ İşgücünün kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus içindeki oranıdır. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33777>

² İstihdamın, kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus içindeki oranıdır. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33777>

çıkarak Türkiye'de engelli bireylerin hem işgücüne katılma oranları, hem de istihdam oranlarının nüfusun geri kalanına kıyasla düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla nüfusun belirli bir kısmını oluşturan engelli bireylerin topluma diğer bireylerle birlikte eşit olarak katılmalarının önündeki en büyük engellerden birinin istihdam sorunu olduğu söylenebilir.

Türkiye'de engelli istihdamına ilişkin veriler diğer ülkelerin verileri ile karşılaştırıldığında engelli istihdamına ilişkin yetersizlikler daha da görünür kılınmaktadır. Tablo 7.4'te çeşitli ülkelerde genel istihdam ve engelli istihdamına ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre Türkiye, Güney Afrika ve Polonya'dan sonra %21,7 ile engelli istihdam oranının en düşük olduğu ülkelerden biridir. Engelli istihdamının genel istihdam içindeki oranları da benzer şekilde Türkiye için karamsar bir tablo ortaya koymaktadır. Bu veriler kapsamında Türkiye'deki engellilerin çalışma hayatına erişimlerinin kısıtlı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.



Türkiye'de engelli bireylerin çalışma hayatı dışında kalma olasılığı, engelli olmayan bireylerin çalışma hayatı dışında kalma olasılığının yaklaşık iki katıdır.

TABLO 7.4**Bazı Ülkelerde İstihdam Oranları**

Ülke	Yıl	Engelli istihdamı (%)	Genel istihdam (%)	Engellilerin genel istihdama oranı
İsviçre	2003	62,2	76,6	0,8
Meksika	2003	47,2	60,1	0,8
Norveç	2003	61,7	81,4	0,8
Kanada	2003	56,3	74,9	0,8
Almanya	2003	46,1	64,8	0,7
Avusturya	2003	43,4	68,1	0,6
Hollanda	2003	39,9	61,9	0,6
Avustralya	2003	41,9	72,1	0,6
İngiltere	2003	38,9	68,6	0,6
ABD	2005	38,1	73,2	0,5
İspanya	2003	22,1	50,5	0,4
Türkiye	2002	21,7	48,7	0,4
Japonya	2003	22,7	59,4	0,4
Peru	2003	23,8	64,1	0,4
Polonya	2003	20,8	63,9	0,3
Güney Afrika	2006	12,7	41,1	0,3

Not: İstihdam oranı, çalışma çağındaki nüfusun (engelli veya engelsiz) istihdamdaki oranıdır. Çalışma yaşı tanımları ülkeler arasında farklılık göstermektedir.

Kaynak: World Health Organization ve World Bank, 2011.

Türkiye’de engellilerin istihdamına ilişkin politikalar büyük ölçüde kamu ve özel sektörde engelli birey çalıştırmaya yönelik zorunlu kota ve ceza sistemine dayanmaktadır (Şen,2018). İzlenen bu politikaların engellilerin istihdamında istenilen sonuçları sağlayamamasının bir nedeni de iş piyasasının beklentileri ile özel gereksinimli bireylerin niteliklerinin uyuşmamasıdır. İşgücü piyasasının *Engelliler Analiz Raporu*’na göre işverenlerin engelli istihdam etmeme gerekçeleri arasında en yüksek oranlar %31,6 ile işe-sektöre uygun engelli bulunamaması ve %19,2 ile vasıflı, mesleki eğitimli ve kalifiye engellinin bulunamamasıdır (aktaran Şen, 2018). Bu veriler özel eğitim ihtiyacı bulunan

öğrencilere özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde nitelikli ve amaca yönelik eğitim olanakları sunularak, istihdam edilebilirliklerini geliştirecek, nitelikli işgücü haline gelmelerini destekleyecek mekanizmaların artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin, toplum için fayda ve değer üretmelerini sağlayacak istihdam imkânları yaratılması, özel gereksinimli bireylere yönelik talep odaklı değil, arz odaklı bir özel eğitim ve destek hizmeti sağlanması yoluyla mümkün olabilir. İŞKUR ve Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü arasında özel eğitim meslek okullarından mezun öğrencilerin istihdamını artırmaya yönelik

imzalanan protokol gibi iş birliklerinin kamu ve özel sektör içinde yaygınlaştırılması, özel gereksinimli bireyler için esneklik barındıran istihdam olanakları sağlanması (World Health Organization ve World Bank, 2011), staj ve işbaşı eğitim uygulamalarının artırılması gibi müdahalelerle özel gereksinimli bireylerin istihdam olanaklarını güçlendirebilir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin işgücü piyasasına entegrasyonunu sağlamak için işgücü uyum programları kapsamında rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin etki alanı artırılabilir.

II. ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN DÜZENLEMELER

2019'da ne oldu?

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, 2018 yılında özel eğitim öğretim programları güncellenmiş ve 34 özel eğitim öğretim programı hazırlanarak Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmişti. Söz konusu öğretim programlarına ilişkin *Özel Eğitim Uygulama Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri* 2019 yılında güncellenerek 02.09.2019 tarihli ve 23 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile kabul edilmiştir (MEB, 2019n).

2019 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan destek eğitim programları güncellenmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitimin niteliğini artırmak amacıyla gerçekleştirilen güncellemeler, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, görme ve işitme yetersizliği gibi yedi farklı engel grubunda sunulan destek eğitim programlarını kapsamaktadır. Taslak öğretim programları Kasım 2019'da öğretmenler, akademisyenler ve diğer ilgili çevrenin görüş ve önerileri için bir hafta süreyle askıya çıkarılmıştır (MEB, 2019e).

Özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak amacıyla 2019 yılında, okullardaki destek eğitim odalarının yeniden tasarlanmasına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Dersliklerin belirlenen standartlara ulaştırılması için fiziki ortam, eğitim materyalleri ve donanım malzemelerini yenileme çalışmaları kapsamında 79 destek eğitim odasının standardizasyonu tamamlanmıştır (MEB, 2019a). Söz konusu çalışmalar kapsamında, destek eğitim odalarının Türkiye genelinde yaygınlaştırılması, 2019 yılı sonunda toplam 121 yeni tasarımlı destek eğitim odası oluşturulması ayrıca, 81 ilde toplam 200 destek eğitim odasına ulaşılması hedeflenmektedir (MEB, 2019d).

Bu düzenlemelerin dışında, 2019 yılında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik iki farklı yönetmelik yayımlanmıştır. 2019 yılında *Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği* değiştirilerek, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik düzenlemeler yapılmıştır. 5 Eylül 2019 tarihli ve 30879 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*'te öne çıkan düzenlemeler şunlardır;

- * Kayıtlı engelli birey sayısı 150'den az olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, zorunlu olarak görevlendirilen rehber öğretmen/psikologlara haftada 20 saate kadar; isteğe bağlı olarak uzman öğretici kadrosunda görevlendirilen rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü/anabilim dalı veya psikoloji bölümü mezunları ve özel öğretim personeline yönelik Bakanlıkça açılan rehberlik kursu sertifikasına sahip olanlara haftada 40 saate kadar destek eğitim görevi verilebileceği kaydedilmiştir.

- * Daha önce özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde verilen dersler engelli bireylerin devam ettiği okulun örgün eğitim programlarının ders saatleri dışında yapılmaktaydı. Yönetmelikte gerçekleştirilen düzenleme ile tam gün eğitim yapılan okullarda öğrenim gören özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, özel eğitim okulunun özel eğitim ve rehabilitasyon biriminde ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde buldukları vakitte veli/vasisinin talebi ile haftada bir yarım gün örgün eğitim saatleri içinde de destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri belirtilmiştir.
- * Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin iş takvimi yönetmelikten kaldırılmıştır.
- * Önceki yönetmelikte engelli bireylere rehberlik araştırma merkezlerince düzenlenen özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda, bireysel ve grup eğitiminin önerilmesi hâlinde, bir günde en fazla iki ders saati bireysel ve bir ders saati grup eğitimi verilirken, yapılan düzenleme ile destek eğitimi bir günde en fazla üç ders saatine çıkarılmış ayrıca, ders saatlerinin bir ay esas alınarak en az iki haftaya dengeli olarak dağıtılabileceğine yer verilmiştir.
- * Daha önce çeşitli mazeretlerle özel eğitim merkezine gelemeyen engelli bireylerin telafi eğitimi almaları mümkün olmazken, yapılan düzenlemelerle bu bireylere telafi eğitimi hakkı getirilmiştir.
- * Yetkili kuruluşlarca verilen sağlık kurulu raporuyla en az %20 oranında bedensel engeli olduğu ve *Özel Öğretim Kurumları Kanunu* kapsamındaki

kurumlara gidemeyecek durumda olduğu tespit edilen bireyler için evlerinde destek eğitimi alabilmelerine olanak tanınmıştır.

Özel eğitim alanındaki düzenlemelerin yer aldığı bir diğer yönetmelik olan *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* 5 Eylül 2019 tarihli ve 30879 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte özel eğitim alanında Araştırma, Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM)’ne ilişkin düzenlemelere yer verilerek, tanımlar kısmına ARGEM eklenmiş, ortaöğretim kurumlarının amaçları başlığı altında ARGEM’lerin amaçları tanımlanmıştır. Yönetmeliğe ayrıca ARGEM’lerin öğretim programları ve ders seçim şartlarına ilişkin maddeler ilave edilmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

2019 yılında destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimden en iyi derecede yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla ilgili yönetmeliklerde yeni düzenlemeler yapılmıştır.

2017 yılı itibarıyla temel eğitim kurumlarının yapım aşamasında yer alma zorunluluğu getirilen destek eğitim odalarından, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması kapsamındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrenciler yararlanabilmektedir. Destek eğitim odalarında, haftada 12 saate kadar öğrencinin ihtiyaç duyduğu Türkçe, matematik gibi temel dersler başta olmak üzere, ayrı bir öğretmenle bireysel ya da üç kişiye kadar grup eğitimi verilmektedir. 2019 yılında destek eğitim odalarının fiziki koşullarını iyileştirme, eğitim materyallerini çeşitlendirme ve ülke geneline yaygınlaştırma çalışmaları yürütülmüştür. *MEB 2020 Yılı Performans Programı*’nda yer aldığı üzere 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla toplam 44.206 öğrenciye destek eğitimi verilmiştir. Bu

öğrencilerden 4.555'i özel yeteneklidir. Ancak, 2019 yılı itibarıyla 295.697 öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, 63.095 öğrencinin ise özel yetenek eğitimi aldığı düşünüldüğünde, destek eğitim odalarından faydalanan öğrenci sayısının oldukça sınırlı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Destek eğitim odaları ek bir binaya ihtiyaç olmadan, okulun içinde yer alması ve böylece ulaşım problemlerinin önüne geçilmesi ve okulda bulunan öğretmenler tarafından eğitim verilmesi gibi avantajlara sahiptir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri akranları ile ayırmadan örgün eğitim içinde ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim sağlama amacı taşıyan destek eğitim odalarının söz konusu avantajları da göz önünde bulundurularak, bu ortamlardan faydalanan öğrenci sayısını artırmak için yaygınlaştırma ve iyileştirmeye yönelik çalışmalara hız kazandırılması gerektiği açıktır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için yönetmelikler kapsamında gerçekleştirilen düzenlemeler öğrenci devamsızlıklarını azaltmaya ve özel eğitimden faydalanma olanaklarını artırmaya yöneliktir. Yapılan düzenlemelerle, tam gün eğitim veren örgün eğitim okullarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde buldukları sürelerde haftada bir gün okuldan yarım gün izinli sayılmalarının önü açılmıştır. Söz konusu düzenleme, devamsızlıklar nedeniyle özel eğitimden yeterince fayda sağlayamayan öğrencilerin hem devamsızlık sorununu azaltmaya, hem de örgün eğitim saatleri içinde destek eğitimi almalarına imkân sağlayacaktır.

Bir diğer düzenleme ile çeşitli mazeretlerle özel eğitim merkezlerine gidemeyen öğrencilere yıl boyunca telafi eğitimi alma hakkı verilmiştir. Ayrıca, bedensel engeli nedeniyle özel eğitim kurumlarına ulaşamayacak öğrenciler için evde

destek eğitimi alma imkânı getirilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında RAM'larda tanınması yapılan öğrenci sayısı 495.871; tanınması yapılan ancak engel düzeyi ve sağlık durumu sebebiyle okula gidemeyen ve evde eğitim hizmetinden yararlanamayan toplam öğrenci sayısı ise 10.598'dir (Tablo 7.5). Bu öğrencilerin %55,40'ı temel eğitim çağında, %27,30'u okul öncesi çağda, %17,30'u ise ortaöğretim çağındadır.

TABLO 7.5

Okul Çağında Olup Okul Dışında Kalan Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Sayısı

Eğitim kademesi	Öğrenci sayısı
Okul öncesi	2.893
Temel eğitim	5.871
Ortaöğretim	1.834
Toplam	10.598

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Yönetmelikte yer alan düzenleme, özellikle engel düzeyi ve sağlık durumu sebebiyle okul dışında kalan öğrencilerin evde eğitim hizmetlerine erişimlerini artırarak, öğrencilerin özel eğitimden daha çok fayda sağlamalarına imkân verebilir.

III. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER

2019'da ne oldu?

2018-2019 eğitim öğretim yılında özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'ne 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde yetenek alanlarına göre aday gösterilen öğrenci sayısı 896.537'ye ulaşmıştır. Aday gösterilen öğrenciler grup taramasına alınmış, tarama sonrası genel zihinsel yetenek alanından 78.707, görsel sanatlar yetenek alanından 40.539, müzik yetenek alanından ise 15.455 olmak üzere toplam 134.701 öğrenci barajın üzerinde kalmıştır. Bu

öğrencilerden 20.263'ü BİLSEM'lere yerleşmeye hak kazanmıştır. Yerleşmeye hak kazanan öğrencilerin 4.414'ü 1. sınıf, 7.299'u 2. sınıf, 8.550'si ise 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerdir. 2018 yılındaki yerleştirmelerle birlikte 2019 yılında BİLSEM'lere devam eden öğrenci sayısı 63.095'e ulaşmıştır. Genel zihinsel değerlendirmede 1. sınıflar için Wechsler Nonverbal Yetenek (WNV) testi kullanılırken, 2. ve 3. sınıflara ilk kez yerli zekâ ölçeği olan Anadolu-Sak Zeka Ölçeği (ASIS) uygulanmıştır (MEB, 2019c).



2019 yılında özel yetenekli olduğu düşünülerek yetenek taraması yapılan öğrenci sayısı 900 bine yaklaşmıştır.

2019 yılında, önceki yıllarda hazırlıklarına başlanan özel yetenekliler için öğretim programları çalışmaları tamamlanmıştır. Mayıs 2019'da Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından özel yetenekli öğrencilerin tam zamanlı eğitim gördüğü okullarda uygulanmak üzere okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim için hazırlanmış 28 adet taslak öğretim programı askıya çıkarılmıştır. Söz konusu programlar TÜBİTAK işbirliğinde 2017 yılında başlayan çalışmalar sonucu geliştirilmiş olup, çalışmalarda 29 farklı üniversiteden özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uzman 63 akademisyen ile 80 öğretmen yer almıştır. Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre geliştirilen yeni öğretim programları; okul öncesi, beden eğitimi ve oyun, beden eğitimi ve spor, bilişim teknolojileri ve yazılım, biyoloji, coğrafya, felsefe, fen bilimleri, fizik, görsel sanatlar, hayat bilgisi, kimya, matematik, müzik, sosyal bilgiler, tarih, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe derslerini içermektedir (ULAKBİM, 2019).

2019 yılında, daha önce özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik yayımlanan "Özel Yetenekli Çocuğum Var" kitabının devamı niteliğinde olan "Özel Yetenekli Öğrencim Var" kitabı yayımlanmıştır. Kitabın, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine kılavuzluk ederek; özel yeteneklilerin özellikleri ve gelişiminden tanınmalarına, özel yeteneklilerin eğitiminden özel yetenekliler için sınıf içi eğitsel düzenlemelere kadar birçok konuda öğretmenlere ve idarecilere rehberlik etmesi amaçlanmaktadır.

Değerlendirme ve öneriler

Son yıllarda özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına uygun eğitim almalarını sağlamak amacıyla pek çok düzenleme gerçekleştirilmiş; özel yetenekliler için öğretim programları ve destek eğitim odaları gibi eğitim öğretim süreçlerini zenginleştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir. *2023 Eğitim Vizyonu*'nda da özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler içinde özel yetenekli öğrencilere ayrıca yer verilerek, bu öğrencilerin tanılama ve gelişim süreçlerine ilişkin hedefler belirlenmiştir.

Bu doğrultuda MEB bünyesinde yer alan özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitimlerinin verildiği BİLSEM'ler ve bu merkezlerde öğrenim gören özel yetenekli öğrenci sayısında artış yaşanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında 89 olan BİLSEM sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 160'a ulaşmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında BİLSEM'lerde eğitim gören öğrenci sayısı 18.707'den 2018-2019 eğitim öğretim yılında 63.095'e ulaşmıştır. BİLSEM'lerde eğitim gören öğrenci oranı 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir önceki yıla göre %34,56 artmıştır. Öte yandan, 2017-2018 eğitim öğretim yılında BİLSEM tanılama sürecine dâhil olan öğrenci sayısı 248.418 iken, 2018-2019 eğitim öğretim yılında yaklaşık dört katına çıkarak 896.537'e ulaşmıştır.

Önümüzdeki yıllarda ülke geneline yaygınlaştırılması planlanan yetenek taramasının her ne kadar öğrencilerin sayısal, sanatsal ya da bedensel beceri potansiyellerini açığa çıkarma amacı olsa da erken yaşlardan itibaren rekabet ve sınav odağı oluşturma riski mevcuttur. Günümüzde bir taraftan ailelerin baskısı ya da öğretmenler arası rekabet dolayısı ile BİLSEM'lere aday gösterilen öğrenci sayısı gerçekçi olmayan bir şekilde artmakta, diğer taraftan yalnızca sınıf öğretmenin gözlemine dayanan sürecin içerdiği sınırlılıklar nedeniyle gözden kaçan özel yetenekli öğrenciler olabilmektedir. Ayrıca, BİLSEM sınavlarına hazırlık için örnek sorular üzerinden giderek yaygınlaşan bir "hazırlık sektörü" oluştuğu bilinmektedir. Pek çok aile BİLSEM'lere giriş için çocukları üzerinde baskı oluşturarak, çocuklarının kurslar ya da test kitapları ile "zekâ ölçen" bir sınava hazırlanmasını teşvik etmektedir. Bu şekilde BİLSEM'lere öğrenci seçiminde zekâ ve yetenekten çok hazırlık düzeyinin belirli bir rol oynayacağını söylemek mümkündür (TEDMEM, 2018). Bu noktada BİLSEM'lere aday gösterme sürecinde sınıf öğretmenin gözlemi dışında alternatif yöntemler kullanılması, bireysel ve bölgesel farklılıklara duyarlı alternatif tanılama yöntem ve araçlarının kullanılması ve öğrencilerin tanılanmasında süreç değerlendirmelerine de yer verilmesi doğru tanı oranını artırarak sürecin etkililiğine katkı sağlayabilir.

Tanı sonrası yönlendirilen özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde tek tip uygulamalar yerine farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş uygulamalar kullanmak esastır. Bu doğrultuda Türkiye'de BİLSEM'ler özel yetenekli öğrencilere örgün eğitimin dışında kalan zamanlarda çeşitli branşlarda zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim sunma amacı taşımaktadır (TEDMEM, 2016). Ancak genel öğretim programlarının çeşitli yönlerden yetersizlikleri, öğretmenlerin ve yöneticilerin genel olarak zenginleştirme ve farklılaştırma konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları gibi nedenlerle

BİLSEM'lerde verilen eğitim amaçlanan şekilde verimli olamamaktadır. Bakanlık tarafından BİLSEM'lerde verilen eğitimin niteliğini artırmak amacıyla, okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar özel yetenekli öğrenciler için 28 öğretim programı hazırlanmıştır. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen özel öğretim programlarının ana ilkesi "programların sağladığı öğrenme deneyimlerinin bütün öğrenciler için geliştirilen genel öğretim programlarından nitel açıdan farklı olması" olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda MEB tarafından öğrenme alanı, ünitesi ve kazanımları aynı şekilde korunmak kaydıyla, öğrenme süreçlerini zenginleştirecek yeni öğrenme alanı, ünite veya kazanımlar geliştirilmiştir. Söz konusu programların, özel yetenekli öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini artırarak, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlamak ve eğitimin ilk yıllarından itibaren yetenek kayıplarının önüne geçmek bakımından fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Ancak bu noktada programların etkili olarak hayata geçirilmesinin programların uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlı olduğu göz önünde bulundurulmalı, hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin içerik ve programlara ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi değerlendirilmelidir.

IV. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ/ PERSONELİ

2019'da ne oldu?

2019 yılında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin projelerden olan, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu ve Anadolu Üniversitesi'nin desteği ile yürütülen *Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Otizm Spektrum Bozukluğu Mesleki Gelişim Programı* geliştirilmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak 1.000 özel eğitim öğretmenine eğitici eğitimi verilmesi ardından ilk etapta 18.443 öğretmenin, ikinci etapta 280.000 okul öncesi ve sınıf öğretmenin mesleki gelişim sertifika programına katılması planlanmıştır (MEB, 2019).

2019 yılında BİLSEM'lerdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere çeşitli branşlardan atanacak öğretmen kontenjanı 941 olarak belirlenmiştir (MEB, 2019u). İl öğretmen değerlendirme komisyonlarınca yapılan değerlendirme sonuçları sonrası sözlü sınava yönlendirilen öğretmenlerden ataması gerçekleştirilenlerle birlikte 2018 yılında toplam 2.302 öğretmenin görev aldığı BİLSEM'lerde 2019 yılında toplam öğretmen sayısı 3.243'e yükselmiştir.

BİLSEM öğretmen atamalarının yanı sıra BİLSEM öğrencilerinin analitik becerilerini, mekânsal farkındalıkları ve matematik becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin dijital yeterliliklerini uluslararası düzeyde geliştirmek amacıyla *Geleceğin Eğitiminde 3D Yazıcıların Kullanılması/3DP* projesi başlatılmıştır. Türkiye ve farklı ülkelerdeki okullar, iş sektörü, üniversiteler gibi farklı sektör temsilcilerinin ortaklığını da içeren proje ile 3DP uzman öğretmenler ağı kurulması ve öğretmenler için uluslararası düzeyde 3D modelleme kursu düzenlenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019g).

2019 yılında özel eğitim öğretmenlerine ilişkin öne çıkan gelişmelerden biri de özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin nöbet görevleri ve ücretlerine yöneliktir. İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından okullara gönderilen 4309170 sayılı resmî yazı ile özel eğitim öğretmenlerinin teneffüs ve yemek saatlerinde sınıflarında kayıtlı öğrencilerin gözetimine devam ederek nöbet görevini yerine getirmeleri gerekçesiyle bu öğretmenlere ayrıca nöbet görevi verilemeyeceği açıklığa kavuşturulmuştur. Ayrıca, bu şekilde görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ve hastane sınıflarında üzerine sınıf sorumluluğu verilen kadrolu öğretmenlere nöbet ücretinin haftada 3 saat %25 artırımlı olarak ödeneceği belirtilmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

2019 yılında özel eğitim öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler BİLSEM'lerde görev alan öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması ve otizm spektrum bozukluğuna ilişkin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin farkındalığının ve birikiminin artırılması çerçevesinde yürütülmüştür. Bu kapsamda özellikle otizm spektrum bozukluğu son dönemlerde Bakanlık tarafından odağa alınan konulardan biri olmuştur.

Otizm, yaygınlık düzeyi en hızlı artış gösteren ve özel eğitim desteği gerektiren gelişim bozukluklarından biridir. Otizmin görülme sıklığına ilişkin yapılan araştırmalar, 2000'li yıllarda her 150 çocuktan birine otizm tanısı konulurken, günümüzde bu oranın 68 çocuktan birine kadar indiğini göstermektedir (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017). Türkiye'de tanı almış otizmliler çocukların eğitimleri genellikle zihinsel engelliler öğretmenliği programından mezun olan özel eğitim öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Ancak, bu programlarda yer alan derslerin otizm gibi spesifik alanlara yönelik sınırlılıkları ve özel eğitim bölümünde otizm alanında uzman akademik personel yetersizliği gibi nedenler okullarda verilen özel eğitimin niteliğine olumsuz yansımaktadır. Öte yandan, 2018 TALIS sonuçları da Türkiye'de öğretmenlerin en çok mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlardan birinin %16,0 ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi olduğunu göstermektedir (TEDMEM, 2019b). Bu bağlamda, Bakanlık tarafından özel eğitim öğretmenlerine yönelik başlatılan otizm eğitimleri öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin artırılması bakımından önemlidir. Öğretmenlere otizm, öğrenme güçlüğü gibi alanlarda eğitim modülleri sağlanması, bu alana yönelik ders kitapları ve materyallerinin hazırlanması, en önemlisi üniversitelerde bu eğitimleri verecek özel eğitim alanında yetişmiş

personel sayısının artırılması gibi ek müdahalelerle otizm gibi gelişim sorunlarına sahip bireylerin özel eğitimden faydalanma düzeyleri artırılabilir.

Önceki yıllarda gündeme gelen özel eğitim öğretmenlerinin nöbet görevi ve ücretlendirmesi konusu 2019 yılında yeniden gündeme taşınmış, Bakanlık tarafından özel eğitim öğretmenlerine nöbet görevi verilemeyeceği, bu öğretmenlere teneffüs ve yemek saatlerinde de kesintisiz olarak öğrencilerle ilgilenmeleri dolayısıyla haftada 3 saat nöbet ücreti adı altında %25 artırımlı ödeme yapılacağı belirtilmiştir. Önceki TEDMEM yayınlarında da dile getirildiği üzere, özel eğitim öğretmenlerinin öğrenci ile kesintisiz olarak ilgilenmesinin “nöbet görevi” gibi ek bir ödemeye bağlanması yeniden gözden geçirilmelidir. Bu yöntem yerine, özel eğitim öğretmenliğinin gerektirdiği iş yüküne bağlı olarak, özel eğitim öğretmenliğinin maaş karşılığı ücretlendirilmesinde bir farklılık oluşturulması konuya daha köklü bir çözüm sağlayacak ve konunun tekrar tekrar gündeme gelmesine engel olacaktır. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerle kesintisiz bir şekilde ilgilenmesi ek bir görev veya iş değil, özel eğitim öğretmenin asli işinin ayrılmaz bir ögesidir. Dolayısıyla, önerilen şekilde bir tanımlamaya dayalı bir ödeme şekli mesleğin onuru ve etiği ile daha uyumlu olacaktır (TEDMEM, 2018).

V. REHBERLİK HİZMETLERİNE İLİŞKİN GELİŞMELER

2019’da ne oldu?

2019 yılında rehberlik hizmetleri kapsamında öne çıkan gelişmelerden ilki, *2023 Eğitim Vizyonu*’nda yer alan rehberlik hizmetleri mevzuat altyapısının yeniden yapılandırılması hedefi doğrultusunda 10.11.2017 tarihli ve 30236 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*’nin düzenlenmesine ilişkin çalışma başlatılmasıdır. İki eğitim öğretim dönemi boyunca uygulanan yönetmeliğin sahada yansımalarına

yönelik bilgi toplamak, yürütülen rehberlik hizmetleri ile ilgili sorun tespiti ve mevcut durum analizi yapmak ve süreç sonunda ihtiyaç halinde yönetmelikte gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek amacıyla MEB Anket sistemine değerlendirme formu yüklenerek yönetmelik ilgililerin görüşüne açılmıştır (MEB, 2019p).

RAM’ların güçlendirilmesi amacıyla yürütülen çalışmalar, 2019 yılının rehberlik alanında öne çıkan bir diğer gelişmesidir. Bu amaca hizmet eden projelerden olan *Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG) Projesi* ile RAM’ların bilinirliğini ve kapasitelerini artırarak, dezavantajlı öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerini iyileştirmeye yönelik faaliyetler yürütülmüştür. Bu kapsamda, RAM’larda görev yapan 732 rehberlik öğretmenine “kapsamlı gelişimsel rehberlik programı yönetimi”, “afet ve acil durumlarda psikososyal destek hizmetleri temel düzey müdahale eğitimi” ve “psikolojik sağlamlılık eğitimi” verilmiştir (MEB, 2019r).

Geçtiğimiz yıllarda MEB ve UNICEF işbirliğinde psikososyal destek programlarının yenilenmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla başlatılan çalışmaların devamı olarak 2019 yılında 245 rehberlik öğretmenine *Psikososyal Destek Programı Eğitici Eğitimi Kursu* verilmiş, ayrıca *Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi* yayımlanmıştır (MEB, 2019o). Yönerge ile, yürütülen hizmetlerle ilgili sahada gerekli koordinasyonun sağlanması ve yenilenen programların daha etkin uygulanması amaçlanmaktadır.

2019 yılında ayrıca, Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğüne bağlı okul/kurumlarda kullanıcıların sistemi tanımaları ve hizmet içi eğitimlerde kullanılması amacıyla e-Rehberlik Modülü açılarak, modülün kullanımı konusunda yardımcı olması için hazırlanan *e-Rehberlik Modülü Kullanma Kılavuzu* yayımlanmıştır (MEB, 2019f).

Değerlendirme ve öneriler

2019 yılında, *2023 Eğitim Vizyonu*'nda rehberlik hizmetlerinin ihtiyaca yönelik yapılandırılması odağı alınarak rehberlik hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda, rehberlik hizmetlerinin sahadaki yansımalarına ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla *Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Çalıştayı* düzenlenmiş, ayrıca yayımlandığı 2017 yılından bu yana tartışmalara neden olan *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği* paydaşların görüşüne açılmıştır. Bu kapsamda, TEDMEM tarafından yayımlanan *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu*'nda ayrıntılı olarak ele alınan konuya ilişkin endişeleri yeniden hatırlatmakta fayda olacağı düşünülmektedir. Yönetmelikteki düzenlemelere ilişkin endişelerden ilki, rehber öğretmenin psikolojik danışman sıfatının kaldırılması nedeniyle, rehberlik servislerinde verilen hizmetin "danışmanlık" boyutunun arka planda kalmasına yöneliktir. Bir diğer endişe, yönetmelikte rehberlik öğretmenliğine kaynaklık edecek programların yönetmelikten çıkarılması yoluyla alan dışındaki kişilerin bu alana atanmalarının önünün açılacağı yönündeydi. Yönetmeliğe dair bir diğer endişe ise, rehber öğretmenlerin sınavlarda görev almalarının okul/kurum inisiyatifine bırakılması, belleticilik ve nöbet görevi yapmalarının zorunlu kılınmasının bireye özgü hizmetler sunan uzman kişilerin hizmet sürecinin niteliğini olumsuz etkileme olasılığıydı. Bu endişelerden yola çıkarak, Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin mevzuattaki tanımı ve kapsamı ile okuldaki işlevlerinin önümüzdeki dönemde de tartışılmaya devam edeceği belirtilmişti. Nitekim yönetmeliğe ilişkin tartışmalar iki eğitim öğretim dönemi boyunca devam etmiş, ancak Bakanlık bu iki dönemin sonunda sahadan veri toplamak ve ihtiyaca yönelik düzenlemeler yapmak amacıyla yönetmeliği ilgililerin görüşüne açmıştır.

Bu kapsamda rehberlik hizmetlerine ilişkin yürütülecek çalışmaların; (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 (TEDMEM, 2018).

Rehberlik hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalardan bir diğeri UNICEF işbirliği ile yürütülen RAMKEG projesidir. Proje kapsamında RAM'lara yönelik tanıtımların artırılması; RAM'larda sunulan hizmetler konusunda daha çok ailenin bilgi sahibi olması ve farkındalıklarının artırılmasını sağlayabilir. Böylece en dezavantajlı öğrencilerin dahi rehberlik hizmetlerinden faydalanmasının önü açılabilir.

2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelindeki toplam 242 RAM'da 3.451 öğretmen görev almaktadır. RAM'lar, bu merkezlere başvuran bireylere eğitsel değerlendirme yaparak bu değerlendirmenin sonucuna göre tanılama ve bireyleri uygun eğitim kurumlarına yönlendirme görevine sahiptir. Ancak eğitsel değerlendirme her ilde merkezi olarak sadece RAM'larda yapılması, sınırlı sayıdaki RAM'ların iş yoğunluğunu artırmakta ve eğitsel değerlendirme sürecinin kapsamını ve niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Rakap vd., 2017). 2018-2019 eğitim öğretim yılında RAM'larda yapılan inceleme sayısı 384.485, tanılama sayısı ise 495.871 olmuştur. 2019 yıl sonu itibarıyla bu rakamların sırasıyla 390.000 ve 500.000 olacağı öngörülmektedir (MEB, 2019a). Ülke genelinde RAM'ların ve bu merkezlerde görev alan personel sayısının sınırlılığı göz önünde bulundurulduğunda, yaklaşık 400.000 bireyi değerlendirme, tanılama ve yönlendirme

için bu merkezlerin ve bu merkezlerde görev alan personel sayısının artırılması gerektiği açıktır.

Rehberlik hizmetlerinin etkililiğini artırmanın önemli basamaklarından biri de bu hizmetin sağlayıcısı olan rehberlik personelinin yeterliklerinin geliştirilmesidir. İşlevsel bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapılanması kurulması amacıyla rehberlik öğretmenleri için RAMKEG proje kapsamı da dâhil olmak üzere çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmiştir. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*'nda yer aldığı üzere, rehberlik öğretmenlerinden mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitime katılanların oranı 2018 yılında %33 olmuştur. Bu oranın 2019 yıl sonunda %42'ye ulaşması hedeflenmektedir (MEB, 2019t). Önümüzdeki yıllarda tüm rehberlik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılması sağlanarak, sınıf rehber öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin de hizmet içi eğitim yoluyla yeterliklerinin artırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016). Engelli ve yaşlı bireylere ait istatistiki bilgiler. <https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1346/2fc01mpj.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2010). Özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ozel_eg_ok_ozel_eg_hizm_uygu_deg.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı 30236 (2017) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm> adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 2020 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140957_2020_Performans-ProgramY_12112019_1515.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). Beslenmenin otizm spektrum bozukluğu üzerine etkileri farkındalık geliştirilmesi projesi” rehber kitapları elektronik kütüphanemizde ve sitemizde yayında. <https://orgm.meb.gov.tr/www/beslenmenin-otizm-spektrum-bozuklugu-uzerine-etkileri-farkindalik-gelistirilmesi-projesi-rehber-kitaplari-elektronik-kutuphanemizde-ve-sitemizde-yayinda/icerik/1235> adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). BİLSEM'lere yerleştirme sonuçları açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/bilsemle-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/19174/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019d). Destek eğitim odaları yeniden tasarlandı, sayıları artıyor. <https://www.meb.gov.tr/destek-egitim-odalari-yeniden-tasarlandi-sayilari-artiyor/haber/19635/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019e). Destek eğitim programları güncellendi. <https://www.meb.gov.tr/destek-egitim-programlari-guncellendi/haber/19670/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). E-rehberlik modülü kullanma kılavuzu yayımlandı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/e-rehberlik-modulu-kullanma-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1197> adresinden erişildi.
- MEB. (2019g). Geleceğin eğitiminde 3D yazıcıların kullanılması (3DP) projesi. <https://orgm.meb.gov.tr/www/gelecegin-egitiminde-3d-yazicilarin-kullanilmasi-3dp-projesi/icerik/1211> adresinden erişildi.

- MEB. (2019h). Millî Eğitim Bakanlığı ile Türk Patent ve Marka Kurumu arasında eğitimde işbirliği protokolü imzalandı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/millî-egitim-bakanligi-ile-turk-patent-ve-marka-kurumu-arasinda-egitimde-isbirligi-protokolu-imzalandi/icerik/1221> adresinden erişildi.
- MEB. (2019i). Öğretmenler için otizm mesleki gelişim programı. <http://www.meb.gov.tr/ogretmenler-icin-otizm-mesleki-gelisim-programi/haber/19936/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019j). Özel çocuklara özel materyaller. <https://www.meb.gov.tr/quotozel-cocuklara-ozel-materyallerquot/haber/17978/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019k). Özel eğitim meslek okulları 81 ilde yaygınlaştırılacak. <https://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-meslek-okullari-81-ilde-yayginlastirilacak/haber/19692/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019l). Özel eğitim meslek okulu mezunlarının istihdam çalışmaları ilk meyvelerini veriyor. <https://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-meslek-okulu-mezunlarinin-istihdam-calismalari-ilk-meyvelerini-veriyor/haber/19351/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019m). Özel eğitim meslek okullarımız yaygınlaşıyor ve güçleniyor. <https://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-meslek-okullarimiz-yayginlasiyor-ve-gucleniyor/haber/19702/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019n). Özel eğitim uygulama okulları haftalık ders çizelgeleri güncellendi. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-uygulama-okullari-haftalik-ders-cizelgeleri-guncellendi/icerik/1217> adresinden erişildi.
- MEB. (2019o). Psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yönergesi yayımlandı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-koruma-onleme-ve-krize-mudahale-hizmetleri-yonergesi-yayimlandi/icerik/1176> adresinden erişildi.
- MEB. (2019p). Rehberlik hizmetleri yönetmeliği görüşe açılmıştır. <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-hizmetleri-yonetmeli-goruse-acilmistir/icerik/1212> adresinden erişildi.
- MEB. (2019r). Rehberlik ve araştırma merkezleri güçleniyor. <https://www.meb.gov.tr/rehberlik-ve-arastirma-merkezleri-gucleniyor/haber/19678/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2019s). Resmî istatistikler. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmî-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- MEB. (2019t). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ adresinden erişildi.
- MEB. (2019u). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/20115406_2020_Bilim_ve_Sanat_Merkezlerine_OYgYretmen_SecYme_ve_Atama_KYlavuzu.pdf adresinden erişildi.
- Rakap, S., Birkan B. ve Kalkan S. (2017). Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf> adresinden erişildi.
- Şen, M. (2018). Türkiye’de engellilere yönelik istihdam politikaları: sorunlar ve öneriler. Sosyal güvenlik dergisi (Journal of social security). 8(2). 129-152.

TEDMEM. (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2018). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2019a). 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2019b). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TÜİK. (2002). Türkiye özürülüler araştırması 2002. <https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf> adresinden erişildi.

TÜİK. (2012). Hane Halkı işgücü istatistikleri, 2011. <http://www.tuik.gov.tr/OncekiHBARama.do> adresinden erişildi.

TÜİK. (2013). 2011 Nüfus ve konut araştırması. <https://biruni.tuik.gov.tr/yayin/views/visitorPages/index.zul> adresinden erişildi.

ULAKBİM. (2019). Özel yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen öğretim programları kamuoyunun görüşlerine sunuldu. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/ozel-yetenekli-ogrencilere-yonelik-gelistirilen-ogretim-programlari-kamuoyunun-goruslerine-adresinden-erisildi>.

UNICEF. (2019). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi 90 okulda başlıyor <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/engeli-olan-%C3%A7ocuklar-i%C3%A7in-kapsay%C4%B1c%C4%B1-erken-%C3%A7ocukluk-e%C4%9Fitimi-projesi-90-okulda-adresinden-erisildi>.

World Health Organization ve World Bank (2011). World report on disability. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf adresinden erişildi.



BÖLÜM 8

Ölçme- Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş

Dr. Nilgün Demirci Celep



tedmem

I. TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ

2019'da ne oldu?

Bu bölümde; ortaöğretim kurumları için başvuru ve uygulama ile tercih ve yerleştirme süreci, sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınava yönelik sayısal veriler ve merkezi ve yerel yerleştirme sonuçları gibi 2019 yılında ikinci kez uygulanan Liselere Geçiş Sistemine (LGS) ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir.

Başvuru ve uygulama süreci

Merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla yapılan merkezi sınava ilişkin usul ve esasların yer aldığı *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu* 3 Nisan 2019 tarihinde yayımlanmıştır. Kılavuzda, önceki yıldan farklı olarak sınavın kapsamı ve soru sayıları aynı kalmak suretiyle matematik ve fen bilimleri sorularından oluşan ikinci oturumun süresi 60 dakikadan 80 dakikaya çıkarılmıştır (Tablo 8.1). Kılavuzda ayrıca ek süre verilen engelli adayların oturum süreleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Kılavuza yeni eklenen bir madde ile öğrencilerin sınav salonlarına bandajı çıkarılmış şeffaf pet şişe içinde su getirebilecekleri ifade edilmiştir.

TABLO 8.1

Merkezi Sınavın Kapsamı, Soru Sayıları ve Süresi

	Alt testler	Soru sayısı	Süre
Sözel bölüm	Türkçe	20	75 dakika
	T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	10	
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	10	
	Yabancı dil	10	
Sayısal bölüm	Matematik	20	80 dakika
	Fen bilimleri	20	

Kaynak: MEB, 2019h.

Kılavuzda bulunan merkezi sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumları listesinde 1.526 ortaöğretim kurumu yer almıştır. Bu kurumların toplam kontenjanı 139.600'dür (Tablo 8.2). Bir önceki yıla göre toplam kontenjan %9,5 artmıştır. Okul türleri içinde kontenjanı en fazla artan okullar Anadolu liseleri (35.560-42.460) ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri (19.170-24.360) olmuştur. Fen liselerinin kontenjanı 60 kişi artmış; sosyal bilimler liselerinin kontenjanı ise 90 kişi azalmıştır.



2019 yılında merkezi sınavla öğrenci alacak okulların toplam kontenjanı %9,5 oranında artmıştır.

TABLO 8.2

Okul Türüne Göre Merkezi Sınavla Öğrenci Alacak Okulların Kontenjanları ve Merkezi Olarak Öğrenci Alacak Okullar İçindeki Oranları (2018-2019)

Okul türü	2018		2019		Bir önceki yıla göre kontenjan artışı (%)
	Kontenjan	Kontenjan oranı (%)	Kontenjan	Kontenjan oranı (%)	
Anadolu imam hatip Lisesi	28.740	22,5	28.770	20,6	0,10
Anadolu lisesi	35.560	27,9	42.460	30,4	19,40
Fen lisesi	34.530	27,1	34.590	24,8	0,17
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	19.170	15,0	24.360	17,4	27,07
Sosyal bilimler lisesi	9.510	7,5	9.420	6,7	-0,95
Toplam	127.480	100,0	139.600	100,0	9,51

Kaynak: MEB, 2018a, 2019h.

Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav'ın 1 Haziran 2019 tarihinde uygulanmasının ardından, sınavda fen bilimleri testi B kitapçığında yer alan sekizinci sorunun iptali için e-itiraz modülü üzerinden Bakanlığa pek çok itiraz dilekçesi ulaşılmış ayrıca TBMM'ye bu konuya ilişkin soru önergeleri verilmiştir. MEB tarafından soru önergelerine verilen yanıtta¹ söz konusu sorunun fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan 8.7.1.1 ve 8.7.1.2 numaralı kazanımlara uygun olarak hazırlandığı ifade edilmiştir. Merkezi sınavda herhangi bir soru iptali gerçekleştirilmemiştir.

Tercih ve yerleştirme süreci

Merkezi sınavın uygulanmasının ardından tercih ve yerleştirme süreçleri hakkında bilgi vermek amacıyla 25 Haziran 2019 tarihinde Bakanlık tarafından *Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu 2019* yayımlanmıştır. Kılavuzda, merkezi

yerleştirme esaslarına ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. 2018 yılında sınavla öğrenci alan okullar için merkezi sınav puanı eşitliği halinde yedi farklı kriter kullanılıyordu. Merkezi sınav puanı eşitliğinde ilk olarak Ortaokul Başarı Puanına (OBP) bakılıyor, eşitliğin devam ettiği durumda doğum tarihine göre yaşı küçük olan öğrenciye öncelik veriliyordu. Yapılan düzenlemelerle, merkezi sınav puanı eşitliğinde daha önce ikinci kriter olarak kullanılan doğum tarihine göre yaşı küçük olan öğrencilere öncelik verilmesi son kriter olarak düzenlenmiştir. Ayrıca okula özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığı kriteri, 8'inci sınıfta özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığı şeklinde değiştirilmiştir. Buna göre 2019 yılında yayımlanan kılavuz ile sınavla öğrenci alan okullar için merkezi sınav puan eşitliği halinde sırasıyla;

- * OBP üstünlüğüne,
- * Sırasıyla 8'inci, 7'nci ve 6'ncı sınıflardaki Yıllon Başarı Puanı (YBP) üstünlüğüne,
- * 8'inci sınıfta özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığına,
- * Tercih önceliğine,

¹ 7 Ağustos 2019 tarihi itibarıyla Bakanlık tarafından Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav soru iptaline ilişkin soru önergesine verilen cevap. Esas no 7 /14193 (2019). <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-14193c.pdf> adresinden erişildi.

- * Doğum tarihine göre öğrencilerden yaşı küçük olana

öncelik verileceği belirtilmiştir.

Kılavuzda yerel yerleştirme esaslarındaki değişikliklere de yer verilerek, yerel yerleştirme de son kriter olarak değerlendirilen yaşı küçük olan öğrenciye öncelik verilmesi uygulaması kaldırılmıştır. Değerlendirmede eşitlik olması durumunda 8'inci, 7'nci ve 6'ncı sınıflardaki yılsonu başarı puanı üstünlüğüne bakılarak yerleştirme yapılacağı ifade edilmiştir. Yerel yerleştirmede okulların türü, kontenjanı ve konumuna göre il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince oluşturulan ortaöğretim kayıt alanlarındaki okullara sırasıyla öğrencilerin;

- * İkamet adresleri,
- * OBP üstünlüğü,
- * Okula özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığı

kriterlerine göre yerleştirileceği açıklanmıştır.

Kılavuzda, 2018 yılında dört dönem halinde gerçekleştirilen yerleştirmeye esas nakil tercihlerinin iki dönem halinde uygulanacağı, birinci nakil tercih başvurularının 29 Temmuz-2 Ağustos 2019 ikinci nakil tercih başvurularının ise 05-08 Ağustos 2019 tarihleri arasında alınacağı ifade edilmiştir.

Tercih ve yerleştirme sürecinde öğrencilere destek hizmeti sunmak amacıyla merkezi sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının ve 2018 yılındaki yerleştirmeler sonucu oluşan yüzdeler dilimlerin bulunduğu *2019 Yılı Merkezi Sınav Puanı ile Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumları* ve illere göre yüzdeler dilimlerin bulunduğu *2019 Merkezi Sınav Puanına Göre Yüzdeler Dilimlerdeki ve İlk %20'lik Dilimlerdeki Öğrenci Sayıları (İl Dağılımı)* belgeleri Bakanlığın resmî internet sitesi aracılığıyla paylaşmıştır (MEB, 2019d, 2019e). Bununla birlikte, öğrencilere bir üst öğrenim kurumuna geçişlerinde tercih

süreçlerinde rehberlik etmek amacıyla *2019 Tercih Danışmanlığı Kılavuzu* yayımlanmıştır. Kılavuz çerçevesinde oluşturulan komisyonlar aracılığıyla 1-12 Temmuz 2019 tarihleri arasında öğrencilere LGS tercih danışmanlığı hizmeti sağlanmıştır. Ayrıca, öğrencilere tercihleri sırasında rehberlik etmek amacıyla e-Okul kapsamında *2019 Merkezi Yerleştirme ve Yerel Yerleştirme Tercih Rehberleri*'nin yanı sıra 2018'e ait yüzdeler dilim aralıklarındaki okul listeleri ve okulların detaylı bilgilerinin yer aldığı tercih robotu kullanıma sunulmuştur.

Tercih sürecinde öğrencilere sunulan diğer destek uygulamaları; 2019 Yılı Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Süreci Tanıtım Videosu, 2019 Yılı Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kapsamında Sıkça Sorulan Sorular ve LGS kapsamında meslek lisesi tercihi yapacak adaylara yönelik ilk kez hayata geçirilen Mesleğim Hayatım portalıdır.

Merkezi sınav sonuçlarına yönelik sayısal veriler

LGS kapsamında uygulanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav 1 Haziran 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 8. sınıfı başarı ile tamamlayan öğrenci sayısı 1.210.112, merkezi sınava başvuran öğrenci sayısı 1.074.013'tür. Merkezi sınava katılan öğrenci sayısı ise 1.029.555'dir (Tablo 8.3). Sekizinci sınıfı tamamlayan öğrencilerin %88,70'i sınava başvurmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 8. sınıfı tamamlayan öğrencilerden merkezi sınava girenlerin oranı %81,46'dan %85,08'e yükselmiştir.



2019 yılında merkezi sınava giren öğrenci oranı %3,62 puan artarak %85,08 olmuştur.

TABLO 8.3

Merkezi Sınava Katılım (2018-2019)

	Öğrenci sayısı	
	2018	2019
Sekizinci sınıfı tamamlayan	1.192.799	1.210.112
Sınava başvuran	1.009.000	1.074.013
Sınava katılan	971.657	1.029.555

Kaynak: MEB, 2019g.

Merkezi sınava ilişkin test ve madde istatistikleri Tablo 8.4'te yer almaktadır. Yirmi soruluk alt testlerde öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en yüksek olduğu test 11,75

ile Türkçe, en düşük olduğu test ise 5,09 ile matematiktir. On soruluk alt testlerde öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en yüksek olduğu test 6,88 ile T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, en düşük olduğu test ise 4,65 ile yabancı dildir. Alt testlere ait ortalama ayırt edicilik değerleri 0,52 ile 0,72 arasında değişmektedir. Ayırt edicilik değeri en yüksek alt test yabancı dil, en düşük olan alt test ise fen bilimleridir. Ortalama soru güçlükleri ise 0,25 ile 0,69 arasındadır. Buna göre, öğrencilerin sorulara ortalama en düşük cevap verme oranlarının olduğu test matematik, en yüksek olduğu test ise T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük 'tür (MEB, 2019g). Alt testlerin güvenilirlik katsayıları 0,73 ile 0,87 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı en yüksek test Türkçe, en düşük olan test ise din kültürü ve ahlâk bilgisidir.

TABLO 8.4

Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları ve Test İstatistikleri

Bölüm	Alt test	Soru sayısı	Doğru cevap sayısı ortalaması	Ortalama soru güçlüğü	Ortalama soru ayırt ediciliği	İç tutarlık (güvenirlik) katsayısı
Sözel bölüm	Türkçe	20	11,75	0,59	0,59	0,87
	T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	10	6,88	0,69	0,67	0,82
	Din kültürü ve ahlâk bilgisi	10	6,83	0,65	0,54	0,73
	Yabancı dil	10	4,65	0,46	0,72	0,86
Sayısal bölüm	Matematik	20	5,09	0,25	0,57	0,84
	Fen bilimleri	20	9,97	0,50	0,52	0,84

Kaynak: MEB, 2019g.

İllere göre sınava katılan öğrencilerin alt test ham puanları, Türkiye ortalaması en düşük beş ilin Şırnak, Hakkâri, Ağrı, Mardin ve Van olduğunu göstermektedir. Bu illerdeki ortalamalar Türkiye ortalamasının çok gerisinde olup; Türkçe testi ortalamaları 4,59-6,59; matematik testi ortalamaları 0,78-1,49; fen bilimleri ortalamaları

ise 3,76-5,50 puan aralığında değişmektedir (MEB, 2019g).

Soruların boş bırakılma oranları incelendiğinde, 20 soruluk alt testlerde boş bırakılma oranının en fazla olduğu testin %40,28 ile matematik en az olduğu testin ise %6,84 ile Türkçe olduğu

görülmektedir (Tablo 8.5). Soru sayısı 10 olan testlerde boş bırakılma oranı en fazla olan test yabancı dil en az olan test ise din kültürü ve ahlâk

bilgisidir. 2018 yılına kıyasla, 2019 yılındaki merkezi sınavda yabancı dil dışındaki tüm alt testlerde boş bırakılma oranlarında azalma söz konusudur.

TABLO 8.5

Soruların Ortalama Boş Bırakılma Oranları (2018-2019)

Bölüm	Alt test	Soru sayısı	2018	2019
			Ortalama boş bırakılma oranı (%)	Ortalama boş bırakılma oranı (%)
Sözel bölüm	Türkçe	20	7,24	6,84
	T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	10	6,95	5,74
	Din kültürü ve ahlâk bilgisi	10	5,49	4,43
	Yabancı dil	10	15,98	22,75
Sayısal bölüm	Matematik	20	42,89	40,28
	Fen bilimleri	20	14,17	10,02

Kaynak: MEB, 2019g.

Matematik dışındaki tüm alt testlerde kızların doğru cevap sayısı ortalamaları erkeklerden daha fazladır. Matematikte erkek öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalaması 5,11, kız öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalaması ise 5,07'dir. Kız ve erkek öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamalarının en yakın olduğu alt test matematik, kızlar lehine farkın en fazla olduğu alt test ise Türkçedir.

Merkezi sınavda yer alan tüm alt testleri doğru yanıtlayan öğrenci sayısı 565'tir. T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük testinde 235.995 öğrenci, din kültürü ve ahlâk bilgisi testinde 116.246 öğrenci, yabancı dil testinde 97.446 öğrenci, Türkçe testinde 53.264 öğrenci, matematik testinde 5.794 öğrenci ve fen bilgisi testinde ise 5.056 öğrenci soruların tamamını doğru yanıtlamıştır.

Öğrencilerin merkezi sınav puanları 100-500 aralığında değerlendirilmektedir. Sınava giren öğrencilerin puan ortalaması 298,87, dağılımın standart sapması 78,73'tür. Merkezi sınav puan

dağılımına göre öğrencilerin en yoğun bulunduğu aralık %46,47 ile 200-300 puan aralığıdır. 400-500 puan aralığındaki öğrenci oranı ise %12,87'dir.

Anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin merkezi sınav puan ortalamaları incelendiğinde anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin merkezi sınav puanı ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre annesinin eğitim düzeyi ilköğretim (278,89) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi lisansüstü (406,75) olan öğrencilerin sınav puanları arasındaki fark 127,86'dır. Babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin merkezi sınav puanları arasındaki fark daha da açılmaktadır. Babasının eğitim durumu ilköğretim (271,73) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi lisansüstü (402,10) olan öğrencilerin sınav puanları arasındaki fark 130,37'dir. Bununla birlikte öğrencilerin merkezi sınav performansı ile 6, 7 ve 8. sınıflardaki yılsonu başarı puanları ortalamaları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($p=0,855$ $p<0,05$).

Merkezi yerleşen öğrencilere ait sayısal veriler

Merkezi sınav puanına göre bir ortaöğretim kurumuna yerleşen öğrencilerin sınavda yer alan alt testlerdeki doğru cevap sayısı ortalamaları Tablo 8.6'da verilmiştir. Buna göre merkezi yerleşen öğrencilerin 20 soruluk alt testlerde doğru cevap

sayısı ortalamalarının en yüksek olduğu test Türkçe (17,42), en düşük olduğu test matematiktir (11,14). On soruluk alt testlerde ise öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamalarının en yüksek olduğu test T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük (9,32), en düşük olduğu test ise yabancı dildir (7,83).

TABLO 8.6

Merkezi Yerleşen Öğrencilerin Alt Testlere Göre Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları

Bölüm	Alt test	Soru sayısı	Doğru cevap sayısı ortalaması
Sözel bölüm	Türkçe	20	17,42
	T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	10	9,32
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	10	8,89
	Yabancı dil	10	7,83
Sayısal bölüm	Matematik	20	11,14
	Fen bilimleri	20	15,62

Kaynak: MEB, 2019c.

Merkezi olarak yerleşen kız öğrenciler tüm alt testlerde erkeklere kıyasla daha yüksek ham puan ortalamasına sahiptir. Kız ve erkek öğrencilerin alt testlerdeki ham puanlarının en yakın olduğu alt test T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük (9,29-8,99), kızlar lehine farkın en fazla olduğu alt test ise Türkçedir (17,46-15,92).

Merkezi sınav puan dağılımına göre merkezi yerleşen öğrencilerin en yoğun bulunduğu aralık %63,90 ile 400-500 puan aralığıdır. Merkezi yerleşen öğrencilerin %0,2'sinin puan aralığı 100-199, %7,0'sinin %200-299, %28,9'unun ise 300-399'dur. Ayrıca merkezi yerleşen öğrencilerin merkezi sınav performansı ile 6, 7 ve 8. sınıflardaki yılsonu başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur ($p=0,825$).

Merkezi ve yerel yerleştirme sonuçları

Bakanlık tarafından 22 Temmuz 2019 tarihinde açıklanan ortaöğretime geçiş ve yerleştirme sonuçlarına göre merkezi sınava katılan 1.029.555 öğrenciden 439.419'u (%42,68) merkezi yerleştirme için tercih yapmış, tercih yapanların 138.993'ü (%31,63) bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmiştir. Merkezi veya yerel yerleştirme tercihi yapan öğrencilerin %95,10'unun yerleştirilmesi yapılmıştır (MEB, 2019c). Sınava giren öğrencilerin ise %13,50'si sınavla öğrenci alan bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmiştir.

Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan okulların doluluk oranı ilk yerleştirme sonrası %99,57'ye ulaşmıştır (Tablo 8.7). Anadolu liseleri, fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin kontenjanları %100 doluluk oranına ulaşmıştır. İlk yerleştirme sonucu boş kalan 607 kontenjanın 585'i mesleki ve teknik Anadolu liselerine aittir.

TABLO 8.7

Merkezi Yerleştirme Sonucunda Okul Türüne Göre Yerleşen Aday Sayıları, Boş Kalan Kontenjanlar ve Doluluk Oranları

Okul türü	Yerleşen aday sayısı	Kontenjan	Boş kalan kontenjan	İlk yerleştirmede doluluk oranı (%)
Anadolu imam hatip lisesi	28.748	28.770	22	99,92
Anadolu lisesi	42.460	42.460	0	100,00
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	23.775	24.360	585	97,60
Fen lisesi	34.590	34.590	0	100,00
Sosyal bilimler lisesi	9.420	9.420	0	100,00
Toplam	138.993	139.600	607	99,57

Kaynak: MEB, 2019c.

Merkezi yerleşen öğrencilerden birinci tercihinde fen lisesini tercih edenlerin oranı %46,20, Anadolu lisesini tercih edenlerin oranı %29,10'dur. Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin %69,53'ü ortaokul, %24,98'i ise özel ortaokul mezunudur. Fen liselerine yerleşen öğrencilerin %71,10'u ortaokul, %21,17'si özel ortaokul mezunudur. Anadolu imam hatip lisesine yerleşen öğrencilerin %46,53'ü ortaokul mezunu, %46,28'i ise imam hatip ortaokulu mezunudur.

Program türlerine² ve öğrencilerin Türkiye geneli yüzdelerine göre yerleştirme durumuna ait istatistiklere Tablo 8.8'de yer verilmiştir³. Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan ortaöğretim kurumlarında, herhangi bir programa yerleşen **başarı düzeyi en yüksek**, yani birinci sıradan

² Merkezi sınav puanı ile yerleştirilen öğrencilerin Türkiye geneli en düşük yüzdelerine sırası ve Türkiye geneli en yüksek yüzdelerine sırasına ilişkin veriler Millî Eğitim Bakanlığınca kurum bazında değil, program bazında verilmiştir. Bir lise içinde birden fazla program (örneğin bir Anadolu Lisesi içinde İngilizce ve Almanca gibi iki farklı program) bulunabilmektedir. Bu nedenle merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan program sayısı kurum sayısından daha fazladır.

³ Yerleştirme sisteminin bütününde yerel yerleştirme esas olduğu için Tablo 8.8'de Türkiye geneli yüzdelerine dilim/başarı sıralaması kullanılmıştır.

yerleşen öğrencinin Türkiye geneli başarı yüzdelerine göre;

- * Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların %43,75'ine yerleşen en başarılı öğrenci dahi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır.
- * Anadolu meslek programlarının %97,38'ine, Anadolu teknik programlarının %90,24'üne, Anadolu imam hatip lisesi programlarının ise %22,78'ine ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir.
- * Sosyal bilimler lisesi programlarından 14'üne fen lisesi programlarından birine ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir.
- * Öğrencilerini ilk %20'lik dilim içinden alan program oranı %79,36'dır.
- * Fen lisesi ve Anadolu lisesi programlarının tamamı başarı düzeyi en yüksek öğrencilerini ilk %20'lik dilimden almıştır.
- * Anadolu teknik programlarından dördüne ve Anadolu meslek programlarından dördüne yerleşen başarı düzeyi en yüksek öğrencilerin yüzdelerine dilimleri %52,08 ile %67,49 arasındadır.

Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan ortaöğretim kurumlarında, herhangi bir programa merkezi yerleştirme ile yerleşen **başarı düzeyi en düşük**, yani sonuncu sıradan yerleşen öğrencinin Türkiye genelindeki başarı yüzdelik dilimine göre ise;

- * Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların sadece %30,45'i tüm öğrencilerini ilk %10'luk dilim içinden alabilmiştir.
- * Anadolu lisesi programlarının %75,51'ine, fen lisesi programlarının %80,00'ine, sosyal bilimler lisesi programlarının %20,00'sine, Anadolu imam hatip lisesi programlarının %12,42'sine yerleştirilen başarı düzeyi en düşük veya o programa yerleşenler içinde son sırada olan öğrenci ilk %10'luk dilimde yer almaktadır. Anadolu teknik programlarının %99,29'u, Anadolu meslek programlarının ise %100'ü öğrencilerini ilk %10'luk dilim içinden alamamıştır.
- * Anadolu meslek programlarının %100'ü, Anadolu teknik programlarının %84,36'sı, Anadolu imam hatip lisesi programlarının ise %55,32'si öğrencilerini ilk %20'lik dilimden alamamıştır.
- * Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların %22,08'ine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleştirilebilmiştir.
- * Anadolu teknik programlarının %42,27'sine, Anadolu meslek programlarının ise %76,47'sine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleştirilebilmiştir.
- * Anadolu lisesi programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelik dilimi %34,33, fen lisesi programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelik dilimi %22,28, sosyal bilimler lisesine yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelik dilimi ise %44,91'dir.



Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların %43,75'ine yerleşen en başarılı öğrenci dahi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır.



Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların %22,08'ine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleştirilebilmiştir.

TABLO 8.8

Program Türlerine ve Türkiye Geneli Yüzdeler Dilimlere Göre Merkezi Yerleştirme Durumu

Program türü	Programa yerleşen başarı düzeyi en yüksek öğrencinin yüzdeler dilimine göre program sayısı(*)		Programa yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdeler dilimine göre program sayısı(*)			Program türü içinde yerleşen puanı en düşük öğrencinin yüzdeler dilimi	Toplam program sayısı(*)
	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u içine giremeyen	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınavı giren öğrencilerin ilk %10'u ile %50'si arasında	Sınavı giren öğrencilerin ilk %50'si içine giremeyen		
Anadolu lisesi	276	14	219	71	0	34,33	290
Fen lisesi	309	1	248	62	0	22,28	310
Sosyal bilimler lisesi	76	14	18	72	0	44,91	90
Anadolu teknik programı	55	508	4	321	238	99,75	563
Anadolu meslek programı	4	149	0	36	117	99,75	153
Anadolu imam hatip lisesi	261	77	42	267	30	99,75	338
Toplam	981	763	531	829	385	-	1744
Yüzde	56,25	43,75	30,45	47,53	22,08	-	100

(*) Program sayısı lise/kurum sayısından farklıdır. Çünkü aynı lisenin içinde birden fazla program bulunabilmekte ve bu programlara yerleşen öğrencilerin en yüksek ve en düşük puanları da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan verilerde ayrı ayrı yer almaktadır. Bu nedenle tabloda lise sayısı yerine program sayısı kullanılmıştır.

Kaynak: MEB, 2019c.

Yerel yerleştirmeler için toplam 1.205.775 kontenjan ayrılmıştır⁴. Söz konusu kontenjanlar için 912.345 öğrenci tercihte bulunmuş; bu öğrencilerin 860.211'i bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmiş; 345.564 kontenjan ise boş kalmıştır. Anadolu liselerinde yerel yerleştirme için ayrılan toplam 531.109 kontenjanın 481.291'i dolmuş; 49.818 kontenjan boş kalmıştır. Anadolu teknik/meslek programlarında yerel yerleştirme için belirlenen 482.041 kontenjanın 274.175'i dolmuş;

⁴ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

207.866 kontenjan boş kalmıştır. Anadolu imam hatip liselerine ise yerel yerleştirme için ayrılan 192.625 kontenjanın 104.745'i dolmuş; 87.880 kontenjan boş kalmıştır.

Yerel yerleştirme tercihi yapan öğrencilerin %91,08'i ilk üç tercihinden birine yerleşmiştir. Birinci tercihine yerleşen öğrenci oranı %52,05, ikinci tercihine yerleşen öğrenci oranı %23,85, üçüncü tercihine yerleşen öğrenci oranı ise %15,18'dir. Yerel yerleştirmede Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin %98,87'si, Anadolu imam

hatip lisesine yerleşen öğrencilerin %86,73'ü, mesleki ve teknik Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin ise %78,79'u ilk üç tercihinden birine yerleşmiştir.

İlk yerleştirme sonuçlarının ilanının ardından, herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleşemeyen öğrenciler için iki yerleştirmeye esas nakil dönemi uygulanmıştır. Birinci nakil dönemi sonunda tercihleri doğrultusunda sınavla ve sınavsız öğrenci alan bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilen öğrenci oranı %95'ten %98'e yükselmiştir. Yerleştirmeye esas ikinci nakil dönemi sonunda yerleşen öğrenci sayısı 1.043.365'e, yerleşen öğrenci oranı ise %99'a ulaşmıştır. Nakil dönemleri sonrası yerleştirilemeyen öğrencilerin işlemleri İl/ İlçe Nakil Komisyonları tarafından yürütülmüştür.

Değerlendirme ve öneriler

LGS öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azaltmak ve öğrencilerin adresine en yakın okula yerleştirilmesini sağlamak amacıyla ilk kez 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konmuştu. Bu sistemle birlikte merkezi sınavla giriş zorunluluğu kaldırılarak öğrencinin tercihine bırakılmış ve öğrencilerin yalnızca %10'unun sınav sonucuna, diğerlerinin ise ikamet adreslerine göre bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesi planlanmıştır. LGS'nin uygulandığı ilk yıl 8. sınıfı tamamlayan öğrencilerin %81,46'sı merkezi sınavla katılmış; 2019 yılında ise bu oran %85,08'e yükselmiştir. Yapılan düzenlemelerle birlikte sınavla giren öğrenci sayısının her yıl azalması öngörülürken, öngörülenin aksine 2019 yılında sınavla giren öğrenci sayısı 1.029.555'e ulaşmış; sınavla giren öğrenci oranı ise %81,46'dan %85,08'e yükselmiştir.



LGS'nin ikinci yılında sınava yönelen öğrenci sayısında beklenen azalma gerçekleşmemiştir.

Sınava yönelen öğrenci sayısının fazlalığı, kimi liselere talebin fazla olması ve bunun sonucu olarak öğrencilerin istedikleri okullara yerleşememeleri sorununu da beraberinde getirmiştir. Bu sorun sınavla öğrenci alacak okulların toplam kontenjanlarının %9,51 oranında artırılması ile giderilmeye çalışılmıştır. 2019 yılında merkezi sınavla öğrenci alacak okullar için toplam 139.600 kontenjan belirlenmiştir. Okul türleri içinde bir önceki yıla göre kontenjanı en fazla artan okullar %27,07 ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve %19,40 ile Anadolu liseleri olmuştur. Fen liselerinin kontenjanı %0,17 oranında artarken sosyal bilimler liselerinin kontenjanı %0,95 oranında azalmıştır. Merkezi sınavla öğrenci alacak mesleki ve teknik Anadolu liselerinin kontenjanlarının artışında daha önce yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu meslek programlarından proje uygulayanlara 2019 yılıyla birlikte sınavla öğrenci alınmaya başlaması etkili olmuştur. Sınavla öğrenci alan Anadolu teknik liselerinin toplam program sayısı 2018 yılında 588 iken 2019 yılında 663 olmuş, bunun yanı sıra 153 Anadolu meslek programına sınavla öğrenci alınmaya başlamıştır.

Sınırlı sayıda öğrenci yerleşecek olmasına karşın sınavla öğrenci alacak okullara yönelik bu talebin temelinde okullar arası nitelik farkına yönelik toplumsal algı yer almaktadır. Daha önce pek çok TEDMEM yayınında ele alındığı üzere, bazı liselerden mezun olanların üniversite sınavlarında

daha yüksek başarı göstermesi bu liseleri toplumun gözünde daha “nitelikli” yapmaktadır. Bu liselerin üniversiteye geçiş için başarı oranlarının yüksek olması esasında başarı düzeyi yüksek öğrencilerin bu okullarda toplanmasından kaynaklanmaktadır. Türkiye’de geçmişten günümüze devam eden sınav odaklı yaklaşımın sonucu olarak, öğrenciler geçiş sınavlarından aldıkları puanlara göre liselere yerleştirilmiş, böylece benzer başarı düzeyine sahip öğrenciler homojen gruplar halinde liselerde toplanmıştır. PISA 2018 bulguları da bu yargıyı doğrular niteliktedir. Buna göre Türkiye, PISA 2018’e katılan ülkeler arasında okullar arası varyansın veya okullar arası başarı farklarının (Türkiye %43,6; OECD ortalaması %29,0) en yüksek olduğu 10 ülkeden biridir (TEDMEM, 2019b). Türkiye’de öğrenciler okullara akademik başarılarına göre gruplandırılarak yerleştirildiğinden, okullar arası farklılık OECD ortalamasından fazla; okul içi varyans veya okul içi başarı farklılıkları ise OECD ortalamasına göre daha düşüktür. Öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre hiyerarşik olarak ayrıştırılmış olmalarının bir sonucu olarak da bu hiyerarşinin üst basamağındaki, akademik başarısı yüksek öğrencilerin girdiği okullar “nitelikli okul” olarak tanımlanmaktadır. Ortaöğretime geçişte 2018 yılında sınava girme zorunluluğu kaldırılmasına karşın sınava giren öğrenci oranındaki artış eğilimi yaygın olarak devam etmektedir.



Öğrencilerin merkezi sınava başvurabilmeleri için ilk koşul olarak okul başarı puanının kullanılması merkezi sınava yönelen öğrenci sayısını azaltabilir.

Sınava yönelen öğrenci sayısının azaltılması için uzun vadede sistem boyutunda, daha kısa vadede ise teknik boyutta birtakım tedbirler alınabilir. Sistem boyutunda yapılacak düzenlemelerin başında okullar arası imkân ve nitelik farkını azaltarak, tüm öğrencilere eşit şartlarda eğitim imkânı sağlamak gelmektedir. Elbette bu durum ek maliyetler anlamına geldiğinden daha fazla kaynağın eğitime aktarılması aynı zamanda bu kaynakların adil dağıtılması gerekmektedir. Erken yaşlardan başlayacak etkili bir rehberlik ve yönlendirme de sınava yönelen öğrenci sayısını azaltmada etkili olabilir. Bunların yanı sıra özel program uygulayan okullar ve proje okullarına kendi belirleyecekleri yöntem ve/veya sınav ile öğrenci alma seçeneği sunularak, sınava yönelik talebin azaltılması sağlanabilir.

Merkezi sınava yönelen öğrenci sayısının azaltılması için teknik boyutta gerçekleştirilecek düzenlemelere ilişkin önerilerden bazıları ise şöyledir;

- * 2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporunda yer aldığı üzere öğrencilerin OBP ile merkezi sınav puanları arasında doğrusal, pozitif, istatistiksel açıdan anlamlı ve güçlü ($\rho=0,825$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin okul başarı puanı ile merkezi sınav puanlarının yaklaşık olarak birbirinin yerine kullanılacak derecede aynı şeyi ölçtüklerini göstermektedir. Dolayısıyla, okul başarı puanlarının teknik açıdan öğrencilerin sınava başvurabilmeleri için ilk koşul olarak kullanılacak bir ölçüt olması oldukça rasyonel görülebilir. Sınava giriş için 5, 6, 7 ve 8. sınıf okul başarı puanı şartı getirilebilir. Sınav içeriğinde yer alan derslerden her birinde belirli bir not ortalaması şartı konarak, yalnızca bu

koşulu sağlayan öğrencilerin merkezi sınava başvurması sağlanabilir. Böylece sınava girecek öğrenci sayısı gerçekçi bir şekilde sınırlandırılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı mevcut okul başarı puanları ve merkezi sınav kapsamındaki derslerin not ortalamalarını kullanarak, merkezi sınav için başarı puanı alt sınırını simülasyonlar yoluyla belirleyebilir.

- * Sınava başvuracak öğrencilerin kendi okullarında belirli bir yüzdelik dilimde yer alması ön koşul olarak belirlenebilir. Okul başarı puanı şartının uygulanmasında notların şişirilmesini engellemek amacıyla her bir okul içinde %30-%40 oranında öğrencinin merkezi sınava girmesi sağlanabilir. Bu noktada aynı yüzdelik dilimdeki öğrencilerin başarı durumunun okullar arasında farklılaşması eleştirilebilir. Fakat Türkiye’de okullar arası başarı farkının %37 olduğu düşünüldüğünde böyle bir fırsat eşitliği yaratılmasının nitelikli eğitime erişimde adil bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Bu sayede okul içindeki not enflasyonları da önlenir.
- * Öğrencilerin başarı durumu ve potansiyelleri hakkında gerçekçi bir bilgilendirme ve rehberlik ile merkezi sınava girecek öğrenci sayısı azaltılabilir. Öğrencilerin lisede hangi lise türünde bir eğitim hedefledikleri de dikkate alınarak, okul başarı durumları ve hedeflediği alanda merkezi yerleştirme ile geçiş yapılacak bir liseye geçme potansiyeli hakkında şube öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin hem öğrenciyi hem de veliyi bilgilendirmesi sağlanarak gerçekçi olmayan beklentiler ile sınava giren öğrenci sayısı azaltılabilir.
- * Merkezi yerleştirme ile öğrenci yerleştirilen kurumların sayısının ve niteliğinin gözden geçirilmesi yoluyla merkezi sınava girecek öğrenci sayısı azaltılabilir.

2019 LGS sürecinde merkezi yerleştirme sürecine ilişkin birtakım teknik değişiklikler de gerçekleştirilmiştir. Merkezi sınav puan eşitliği halinde ortaokul başarı puanından sonra ikinci kriter olarak kullanılan yaş küçük olana öncelik verilmesi kriteri yedinci ve son kriter olarak düzenlenmiştir. Ayrıca yerel yerleştirmede yaş küçük olana öncelik verilmesi kriteri tamamen uygulamadan kaldırılmıştır. Doğum tarihine göre yaş küçük olana öncelik verilmesi dışında merkezi yerleştirmede puan eşitliği halinde kullanılan kriterler öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkindir. Öğrencilerin yaşları kontrol edemedikleri bir değişken olduğundan bunun istisnai bir durum dahi olsa eleme için kullanılması eşitlik adına olumsuz sonuçlar yaratabilir. Nitekim, 2017 yılında uygulanan merkezi sınavda soruların ayırt edicilik düzeylerinin düşük olması nedeniyle belirli puan dilimlerinde yığılmalar yaşanmıştı. “Hormonlu notlar” olarak tabir edilen sorun nedeniyle pek çok öğrencinin yılsonu başarı puanı da eşit olunca yaş kriteri kullanılarak yerleştirme yapmak zorunda kalmış, bu durum kamuoyunda tepkiyle karşılanmıştı. 2020 yılında uygulanacak merkezi sınava, 4+4+4 sisteminin uygulamaya konarak okula başlama yaşının 60 aya çekildiği 2012-2013 eğitim yılında okula başlayan öğrencilerin de bulunduğu daha geniş yaş aralığına sahip öğrenciler katılacaktır. Hem sınava girecek öğrenci sayısının hem de bu öğrencilerin yaş aralıklarının artması nedeniyle 2017 yılındakine benzer şekilde 2020 yılında da yaş küçük olana öncelik verilmesi kriteri daha kritik bir değişken olma potansiyeline sahiptir. Okulla ilgili bir seçim yapılacaksa okul hayatına ilişkin kriterlerin kullanılması daha uygun olacaktır. Ancak, bu konuda yapılacak bir değişikliğin ne ölçüde işlevsel olacağı Bakanlığın elindeki verilerden hareketle değerlendirilmelidir.

1 Haziran 2019 tarihinde uygulanan merkezi sınavın sonuçları 24 Haziran 2019 tarihinde

açıklanmıştır. Buna göre, LGS'nin uygulandığı ikinci yılda, merkezi sınav istatistikleri önceki yıldan çeşitli farklılıklar göstermektedir. 2018 merkezi sınav istatistikleri ile kıyaslandığında 2019 yılındaki merkezi sınavda öne çıkan bulgular aşağıda yer almaktadır.

Sınava giren tüm öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamaları matematik testinde 4,95'ten 5,09'a, fen bilimleri testinde ise 9,22'den 9,97'ye çıkarak kısmi bir yükselme göstermiştir. Matematik ve fen bilimleri testindeki bu artışa karşın diğer alt testlerde öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamaları azalmıştır.

Din kültürü ve ahlâk bilgisi testi dışında tüm testlerin ayırt edicilik düzeyleri artmıştır. 2018 yılında soruların ayırt edicilik düzeyleri 0,35-0,64 arasında değişirken 2019 yılında 0,52-0,72 değerleri arasına yükselmiştir (Tablo 8.9). Merkezi sınavda olduğu gibi öğrencileri seçme ve yerleştirme amacı taşıyan sınavlar daha çok öğrencileri kendi içinde kıyaslama ve sıralamayı amaçlar. Önceliği sıralama/seçme/yerleştirme olan merkezi sınav gibi standart sınavlarda soruların ayırt edicilik değeri kazanımların gerçekleşme düzeyi veya beceri düzeyi gibi nitelikleri ölçmeye yönelik testlerden farklılıklar gösterir ve daha yüksek olması tercih edilir. Soruların ayırt edicilik değerinin 0,50'nin üzerinde olması testteki maddelerin yüksek başarı gösteren öğrenci ile düşük başarı gösteren

öğrenciyi birbirinden ayırt etme ölçüsünün yüksek olduğuna işaret etmektedir (University of Washington, 2019). 2018 yılında uygulanan seçme/eleme amacı taşıyan merkezi sınavda soruların ayırt edicilik değerleri kabul edilebilir düzeyin altında iken 2019 yılında tüm alt testler için ayırt edicilik düzeyleri 0,50'nin üzerine çıkarak bu sorun büyük ölçüde çözülmüş görünmektedir.

Soruların güvenilirlik katsayıları artmıştır. Alt testler için hesaplanan güvenilirlik katsayıları 0,73 ile 0,87 arasında değişmektedir. Din kültürü ve ahlâk bilgisi dışında diğer tüm alt testlerde iç tutarlılık katsayıları artmıştır. 2018 merkezi sınavda kabul edilebilir sınırların altında kalan matematik testi güvenilirlik katsayısı (0,65), 2019 merkezi sınavda kabul edilebilir sınırlar arasına (0,84) ulaşmıştır. Testin tutarlığı test sonuçlarının ne kadar hatasız olduğunun ve testin tutarlığının yani belirli bir soruyu doğru cevaplayan öğrencilerin diğer soruları da doğru cevaplama olasılığının göstergesidir. Kademeler arası geçiş sınavlarında olduğu gibi büyük kararlar almak için standart bir sınavın sonucunun kullanıldığı durumlarda güvenilirlik katsayısının 0,90 ve üzerinde olması tercih edilir. 0,70-0,90 arası iç tutarlık değerleri sınıf içi sınavlar için "iyi" kabul edilirken, standart testler için 0,90 ve üzerinde iç tutarlık tercih edilir (University of Washington, 2019).



2018 yılında uygulanan merkezi sınavda soruların ayırt edicilik değerleri kabul edilebilir düzeyin altında iken 2019 yılında tüm alt testler için ayırt edicilik düzeyleri 0,50'nin üzerine çıkarak bu sorun büyük ölçüde çözülmüştür.

TABLO 8.9

Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları ve Test İstatistikleri (2018-2019)

		2018				
Bölüm	Alt test	Soru sayısı	Doğru cevap sayısı ort.	Ortalama soru güçlüğü	Ortalama soru ayırt ediciliği	İç tutarlık (güvenirlik) katsayısı
Sözel bölüm	Türkçe	20	12,55	0,62	0,48	0,84
	T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	10	7,40	0,74	0,61	0,78
	Din kültürü ve ahlâk bilgisi	10	8,40	0,84	0,64	0,83
	Yabancı dil	10	-	-	-	0,84
Sayısal bölüm	Matematik	20	4,95	0,24	0,35	0,65
	Fen bilimleri	20	9,22	0,46	0,43	0,80
		2019				
Sözel bölüm	Türkçe	20	11,75	0,59	0,59	0,87
	T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	10	6,88	0,69	0,67	0,82
	Din kültürü ve ahlâk bilgisi	10	6,83	0,65	0,54	0,73
	Yabancı dil	10	4,65	0,46	0,72	0,86
Sayısal bölüm	Matematik	20	5,09	0,25	0,57	0,84
	Fen bilimleri	20	9,97	0,50	0,52	0,84

Kaynak: MEB, 2018b, 2019c.

Matematik ve fen bilimleri dışındaki alt testlerde soruların güçlük düzeyleri azalmıştır. Soru güçlük düzeyi, testi cevaplayan öğrenciler için bir soruyu ne ölçüde doğru yanıtladıklarının ölçüsüdür. Ayrıca ayırt edicilik değeri üzerinde de önemli bir rol oynar. Güçlük düzeyinin yüksek olması o soruyu doğru cevaplayan öğrenci sayısının yüksek olması anlamına gelir. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan standart testlerde dört şıklı sorular için optimum soru güçlüğü 0,63 değerindedir (McCowan ve McCowan, 1999). Bu değer testte yer alan soruların sınava katılan tüm öğrencilerin

%63'ü tarafından doğru yanıtladığı anlamına gelmektedir. Bununla birlikte standart testlerde, ortalama soru güçlüğü 0,51 ile 0,84 arasında olması tercih edilir. Bu aralığın altındaki değerler soruların zor olduğunu, üstündeki değerler ise soruların kolay olduğunu göstermektedir (University of Washington, 2019). Buna göre, merkezi sınavda yer alan matematik testi, sınava giren öğrenciler için en zor test olurken, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük testi en kolay testtir. Ayrıca matematik testi zor fakat ayırt ediciliği yüksek bir testtir.

Yabancı dil testi dışında tüm alt testlerde öğrencilerin soruları boş bırakma oranı azalmıştır. Matematik testinde soruların boş bırakılma düzeyleri %42,89'dan %40,28'e, fen bilimleri sorularının boş bırakılma düzeyleri ise %14,17'den %10,02'ye düşmüştür. Soruların boş bırakılma düzeylerinde güçlük düzeyleri ve sorular için ayrılan süre etkili olabilir. MEB tarafından 26 Kasım 2018 tarihinde sayısal bölüm için cevaplama süresinin 60 dakikadan 80 dakikaya çıkarılması kararı matematik ve fen bilimleri alt testlerinde soruların boş bırakılma oranlarının azalmasında etken olabilir. Bunun yanı sıra, matematik ve fen bilimleri testindeki soruların güçlük düzeylerinin bir miktar azalmasının boş bırakma oranlarındaki düşüşte etkili olma olasılığı söz konusudur. Ancak bu testlerin ayırt edicilik düzeylerindeki artış göz önünde bulundurulduğunda, boş bırakma oranlarının azalmasında sınav süresinin artmasının rolünün daha fazla olduğu söylenebilir.

2019 merkezi sınava giren öğrencilerin doğru cevap sayıları ortalaması illere göre incelendiğinde, Türkiye ortalaması en düşük beş ilin Şırnak, Hakkâri, Ağrı, Mardin ve Van olduğu görülmektedir. Bu illerdeki ortalamalar Türkiye ortalamasının çok altında olup, ortalaması en yüksek ve en düşük iller arasında büyük farklılıklar vardır. Örneğin; matematik testinde ham puan ortalaması en yüksek olan Trabzon ilinin ortalaması, ham puan ortalaması en düşük olan Şırnak ilinden 4,97 kat daha yüksektir. Toplam alt test ham puan ortalaması en yüksek il 43,68 ile Muğla ve toplam alt test ham puan ortalaması en düşük il 18,1 ile Şırnak arasında 25,58 puan fark vardır. Toplam ham puan ortalaması en yüksek olan ilk 10 sıradaki ilin toplam ham puan ortalaması, toplam ham puan ortalaması en düşük olan son 10 ilin ortalamasından 18 puan daha yüksektir.

ABİDE 2018 ve PISA 2018 uygulamalarının bulguları da bölgeler arası eşitsizliklere ilişkin benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. ABİDE 2018

sonuçları, 8. sınıflarda orta üstü ve ileri düzeyde en yüksek; temel altı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip bölgelerin genel olarak Batı bölgeleri olduğunu göstermektedir (MEB, 2019b). Bununla birlikte ABİDE 2016 uygulamasına kıyasla ABİDE 2018 uygulamasında Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki temel altı düzeydeki öğrenci oranlarında düşüş ve orta ile orta üstü düzeydeki öğrenci oranlarında artış yaşansa da bu bölgeler hâlâ orta üstü ve ileri düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan bölgelerdir. PISA 2018 sonuçları da benzer şekilde Batı bölgelerinde başarı düzeyinin her üç alan için de yüksek olduğunu, Ortadoğu Anadolu bölgesinin ise her üç alanda en düşük başarıya sahip bölge olduğunu göstermektedir (TEDMEM, 2019b).



Sınav odaklı bir yaklaşım bölgeler, iller ve okullar arası eşitsizliklerin giderilmesini ikinci plana atmaktadır.

Bölgeler ve iller arasında başarı düzeyinde bu kadar uçurum varken, başarı düzeyi en düşük olan illerden bir ya da birkaç öğrencinin Türkiye geneli başarı sıralamasında derece yapması, kamuoyunun ve medyanın gündemini bölgeler ve iller arasındaki eğitim eşitsizliğinden, bu eşitsizliklerin kaynağı, nedenleri ve toplumun geleceği açısından yarattığı tehditlerden daha çok meşgul edebilmektedir. Bu örneklerle odaklanılması ve bu örneklerin gündem oluşturmaları, fırsat eşitliğinden yoksun ve dezavantajlı öğrencilerin göz ardı edilmesini kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Oysa bu öğrencilerin başarılı olmaları kendilerine fırsat eşitliği sağlanmasının değil, çoğunlukla bireysel çaba ya da istisnai ailesel ve sosyal faktörlerin bir sonucudur. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi sınavın ve seçmenin eşit veya objektif yapılmasının ötesinde, öğrencilerin

yetenekleri ile bilişsel ve duyuşsal kapasitelerinin geliştirilmesinin önündeki dezavantajları en aza indirecek; erken çocukluk bakım ve eğitimi, akademik destek mekanizmaları, eğitim ortam, koşul ve kaynakları bakımından dengesizliklerin giderilmesi gibi önlemlerin alınmasına bağlıdır (Karip, 2017).

Merkezi sınav sonuçlarının açıklanmasının ardından yaklaşık bir ay sonra ilk yerleştirme sonuçları açıklanmıştır. İlk yerleştirme sonuçlarına göre 2018 yılında 8. sınıfı tamamlayan öğrencilerin %10,68'i merkezi sınav sonucuna göre bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilirken 2019 yılında %11,48'i merkezi sınav sonucuna göre bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmiştir. Sınava giren tüm öğrencilerden merkezi olarak yerleşenlerin oranı ise 2018'de %13,09 iken 2019'da %13,50 olmuştur.

2019 yılında yerel yerleştirmeler için belirlenen kontenjan 1.205.775 olmuş; önceki yıla göre yerel yerleştirme kontenjanı %5,65 oranında artmıştır⁵. Buna karşın, önceki yıla kıyasla yerel yerleştirme tercihi yapan aday sayısı %10,37 azalarak 912.345

⁵ 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

olmuştur. Yerel yerleştirme ile yerleştirilen 860.211 öğrencinin %55,95'i Anadolu liselerine, %31,87'si Anadolu meslek programlarına, %12,18'i ise Anadolu imam hatip liselerine yerleşmiştir.

Yerel yerleştirme sonucu boş kalan kontenjanlar okul türlerine göre incelendiğinde, kontenjanı en fazla boş kalan okul türünün %45,62 ile Anadolu imam hatip liseleri olduğu görülmektedir (Tablo 8.10) Anadolu imam hatip liselerini; %43,12 boş kontenjan oranı ile Anadolu meslek programları takip etmektedir. Anadolu liselerindeki boş kontenjan oranı ise %9,38'dir. Bununla birlikte yerel yerleştirme sonucu boş kalan toplam 345.564 kontenjanın %60,15'i Anadolu meslek programlarına, %25,43'ü Anadolu imam hatip liselerine, %14,41'i ise Anadolu liselerine aittir. Yerel yerleştirmede Anadolu imam hatip liseleri için belirlenen kontenjan %14,37 oranında azalmış olmasına karşın, bu azalma boş kalan kontenjan oranına aynı ölçüde yansımamış; boş kalan kontenjan oranı yalnızca %2,07 puan azalmıştır. 2019 yılında Anadolu liselerinde boş kalan kontenjan oranı önceki yıla kıyasla %4,54 puan artmış olmasına karşın, tüm bu veriler yerel yerleştirmede öğrencilerin en fazla talep ettiği lise türünün Anadolu liseleri olduğunu göstermektedir.



Yerel yerleştirme sonucu boş kalan kontenjanların %60,15'i Anadolu meslek programlarına, %25,43'ü Anadolu imam hatip liselerine, %14,41'i ise Anadolu liselerine aittir.

TABLO 8.10

Yerel Yerleştirme Sonuçlarına Göre Kontenjanların Dağılımı (2018-2019)

Okul türü	Kontenjan	2018			2019*			
		Yerleşen aday sayısı	Boş kalan kontenjan	Boş kontenjan oranı (%)	Kontenjan	Yerleşen aday sayısı	Boş kalan kontenjan	Boş kontenjan oranı (%)
Anadolu imam hatip lisesi	224.950	117.662	107.288	47,69	192.625	104.745	87.880	45,62
Anadolu lisesi	434.886	413.816	21.070	4,84	531.109	481.291	49.818	9,38
Anadolu meslek programı	481.482	267.448	214.034	44,45	482.041	274.175	207.866	43,12
Toplam	1.141.318	798.926	342.392		1.205.775	860.211	345.564	

* 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

Kaynak: MEB, 2018a.

Yerel yerleştirme için tercihte bulunan öğrencilerden birinci tercihe yerleşenlerin oranı 2019 yılında azalmıştır. Buna göre 2018 yılında yerel yerleşenlerden birinci tercihe yerleşenler %63,08 iken 2019 yılında bu oran %52,05'e gerilemiştir (Tablo 8.11). Yerel yerleştirmede birinci tercihe yerleşen öğrenci oranlarındaki bu düşüşe karşın, ilk üç tercihe yerleşen aday oranları %88,48'den %91,08'e çıkmıştır. Bu sonuç, ilk üç okulu kayıt alanından seçme zorunluluğunun olduğu yerel yerleştirmede öğrencilerin büyük çoğunluğunun kayıt alanındaki bir okula yerleştirildiğini göstermektedir.

TABLO 8.11

Yerel Yerleştirme Sonucunda Tercih Sıralarına Göre Yerleşen Aday Oranları (2018-2019)

	Aday oranı 2018 (%)	Aday oranı 2019 (%)
1. tercihe yerleşen	63,08	52,05
2. tercihe yerleşen	14,81	23,85
3. tercihe yerleşen	10,59	15,18
4. tercihe yerleşen	7,17	6,72
5. tercihe yerleşen	4,34	2,20

Kaynak: MEB, 2018a, 2019c.

Merkezi yerleştirme sonrası boş kalan kontenjanlar incelendiğinde, sınavla öğrenci almalarına rağmen Anadolu imam hatip liselerinde 22, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 585 kişilik kontenjan ilk yerleştirmede boş kalmıştır. 2018 yılına kıyasla Anadolu imam hatip liselerinde boş kalan kontenjan oranları azalırken, Anadolu meslek programlarının da eklenmesiyle kontenjanı artan mesleki ve teknik Anadolu liselerinde boş kalan kontenjan oranında artış yaşanmıştır. Bununla birlikte, merkezi yerleştirmede mesleki ve teknik Anadolu liselerini ilk sırada tercih eden öğrenci oranı %10,9, ikinci sırada tercih eden %11,0, üçüncü sırada tercih eden %9,9, dördüncü sırada tercih eden %8,1 ve son sırada tercih eden öğrenci oranı %6,2'dir. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri beş tercih hakkı içinde Anadolu ve fen liselerinden sonra tercih edilmektedir. Kontenjanı boş kalacak kadar tercih edilmeyen bir programa sınavla öğrenci yerleştirmek, dahası tercih edilebilirliği nispeten diğer program türlerinden az olan bu programların kontenjanlarını genişletmek rekabet ortamı ve sınav odağını güçlendirmek anlamına gelmekte, ortaöğretime geçiş uygulamalarının amacıyla çelişmektedir (TEDMEM 2019a).

Merkezi sınav sonucu gerçekleştirilen yerleştirme istatistikleri, öğrencilerin %10'unu merkezi sınav sonucuna göre yerleştirmenin, ilk %10'luk başarı dilimindeki öğrencileri seçmek anlamına gelmediğini göstermektedir. 2019 yılında merkezi yerleştirme ile yerleşen öğrencilerin kurum bazında yüzdeler dilimleri incelendiğinde, bazı kurumların merkezi yerleştirme kapsamında olmasının rasyonel bir dayanağı olmadığı görülmektedir. Merkezi sınavla öğrenci alan Anadolu meslek programlarının %100'ü ve Anadolu teknik programlarının %84,36'sı öğrencilerini ilk %20'lik dilimden alamamıştır. Ayrıca, Anadolu teknik programlarının %42,27'sine, Anadolu meslek programlarının ise %76,47'sine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler

yerleştirilebilmiştir. Nitekim, Anadolu teknik programı, Anadolu meslek programı ve Anadolu imam hatip liselerine yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencilerin yüzdeler dilimi %99,75'tir. Öğrencilerin %85,08'inin sınava girdiği ve sınav girenler içinde %99'luk başarı dilimindeki öğrencinin dahi bu kurumlara yerleşebildiği dikkate alındığında, böyle bir kuruma merkezi sınav sonucu ile öğrenci yerleştirme, merkezi sınav/yerleştirmenin amacına göre anlamını kaybetmektedir. Dolayısıyla yüzdeler dilimi belirli bir oranın üzerinde olan öğrencilerin kabul edildiği okullar sınavla öğrenci alan okullar olmaktan çıkarılarak sınavsız yerleştirilme kapsamına alınabilir.

Merkezi yerleştirmede aynı programa en düşük yüzdeler dilimden yerleşen öğrenci ile en yüksek yüzdeler dilimden yerleşen öğrencilerin yüzdeler dilimleri arasında da büyük farklılıklar bulunmaktadır. Aynı programa yüzdeler dilimi 3,64 olan öğrenci de yüzdeler dilimi 97,72 olan öğrenci de girebilmektedir. Anadolu imam hatip liselerine yerleşen en düşük ve en yüksek yüzdeler dilime sahip öğrencilerin yüzdeler dilimleri arasındaki fark 94,08'e, Anadolu liselerinde 29,23'e, Anadolu meslek programlarında 84,45'e, Anadolu teknik programlarda ise 91,58'e kadar çıkabilmektedir. Üst başarı dilimlerindeki öğrencileri seçme ve bu öğrencilere proje okullarında veya özel program uygulayan okullarda başarı düzeylerine uygun bir eğitim verme iddiasına dayalı bir ortaöğretime geçiş uygulamasında aynı programa yerleştirilen öğrenciler arasındaki bu başarı farkı uygulamanın amacı ve sonuçlarının örtüşmediğinin bir diğer göstergesidir. Nitekim, yerleştirme sonrasında ortaya çıkan durum, merkezi sınav sonucuna göre öğrenci yerleştirilen kurumlara hangi eğitimsel gerekçe ile öğrenci seçildiğinin Bakanlık tarafından gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (TEDMEM, 2019a).

II. ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

2019'da ne oldu?

Bu bölümde; 2019 yılında ikinci kez uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) ilişkin başvuru ve uygulama ile tercih ve yerleştirme süreci, YKS sonuçlarına ilişkin sayılar veriler ve yerleştirme sonuçlarına ait istatistiklere yer verilmiştir.

Başvuru ve uygulama süreci

YKS'ye ilişkin başvuru, uygulama, değerlendirme ve yerleştirme aşamalarına ilişkin ön bilgileri içeren *2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu* 11 Şubat 2019 tarihinde yayımlanmıştır. 2018 yılında yayımlanan kılavuz ile karşılaştırıldığında öne çıkan değişiklikler şunlardır;

- * YKS'nin ilk uygulandığı yıl olan 2018'de tüm adaylar için Temel Yeterlik Testi (TYT)'ne katılmak zorunluydu. Ancak, TYT'den elde edilen 200 ve üzeri puanın iki yıl süreyle geçerli olması dolayısıyla, 2019 kılavuzunda 2018-TYT puanı 200 ve üzeri olanların, istemeleri halinde 2019-TYT'ye girmeden YKS'nin diğer oturumlarına girebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca, adayların 2019-YKS'ye başvuru yapmış olmaları şartıyla, 2018-TYT puanını 2019-YKS yerleştirmelerinde kullanabilecekleri ifade edilmiştir.
- * ÖSYM Yönetim Kurulunun 14.01.2019 tarihli kararı gereğince, şehit eşi, şehit çocuğu, gazi, gazi eşi ile gazi çocuklarından başvuru hizmeti ücreti ile sınav/ek yerleştirme ücreti alınmayacağı belirtilmiştir.
- * Sınava girerken adayların yanında bulundurması yasak olan araç, gereç ve eşyalara istisnalar tanımlanarak; metal para, anahtarlıksız basit ev anahtarı, ulaşım kartı,

basit tokalı kemer, basit tel toka ve basit piercing bulundurmalarına izin verilmiştir.

- * 2018-TYT sınav puanı 200 ve üzeri olan adayların sınav puanının nasıl hesaplanacağına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.
- * 2018-YKS'de özel yetenek sınavı sonucu kayıt olanların bilgisinin, Yükseköğretim Bilgi Sisteminden (YÖKSİS) alınacağı ve bu adayların 2019-YKS puanları ile bir yükseköğretim programına yerleştirilirken OBP'ye uygulanacak katsayılarının yarıya düşürüleceği belirtilmiştir.
- * 2018 yılında özel yetenek sınavı sonuçlarına göre öğrenci alan bazı yükseköğretim programları 2019 kılavuzunda merkezi yerleştirme yapılan programlar arasına eklenmiştir. Bu programlar; animasyon, el sanatları, kuyumculuk ve mücevher tasarımı ve mutfak sanatları programlarıdır.

Tercih ve yerleştirme süreci

YKS'nin 15-16 Haziran 2019 tarihlerinde uygulanmasının ardından 20 Haziran 2019 tarihinde yükseköğretim programları ve kontenjan bilgilerini içeren *Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu* yayımlanmıştır. Kılavuzla birlikte YÖK tarafından *2019 Yükseköğretim Kontenjanlarına İlişkin Açıklama* adı altında bir belge paylaşılarak kontenjanlar hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre, devlet ve vakıf üniversitelerinde ön lisans, lisans, açıköğretim ve uzaktan öğretim dâhil toplam kontenjan 1.007.191'e ulaşmıştır. Açıköğretim fakültelerindeki (AÖF) kontenjan sayısı ön lisansta 137.975 ve lisansla 34.150 olmak üzere toplam 172.125 olmuştur. 2019 yılında ön lisansla 367.541, lisansla 437.120, özel yetenekte 30.405 olmak üzere örgün yükseköğretim programlarının kontenjanı toplam 835.066 olmuştur (Tablo 8.12).



2019 yılında devlet ve vakıf üniversitelerinde ön lisans, lisans, açık öğretim ve uzaktan öğretim dâhil toplam kontenjan 1.007.191'e ulaşmıştır.

TABLO 8.12

2019 YKS Örgün Yükseköğretim Programlarının Kontenjanları

	Ön lisans	Lisans	Özel yetenek	Genel toplam
Devlet	288.821	344.368	25.509	658.698
Vakıf	74.735	81.506	3.843	160.084
KKTC-Diğer yurt dışı üniversiteler	3.985	11.246	1.053	16.284
Toplam	367.541	437.120	30.405	835.066

Kaynak: ÖSYM, 2019e.

Öte yandan, 2018 yılında 53.796 olan öğretmenlik programlarının kontenjanları 2019 yılında 48.456 olmuştur. Bir önceki yıla kıyasla öğretmenlik programlarının kontenjanları yaklaşık %10 azaltılmıştır (ÖSYM, 2019e). Tıp programının kontenjanı 15.050, diş hekimliğinin 6.680, eczacılığın 3.524, ebeliğin 3.690 ve hemşireliğin kontenjanı 15.033 olarak belirlenmiştir. Hukuk fakültesinin kontenjanı ise 16.097 olmuştur. Ayrıca, ziraat-tarım ve doğa bilimleri fakültelerinin programlarının kontenjanı 5.201, mimarlık programlarının kontenjanı 8.641, mühendislik programlarının kontenjanı 77.430, temel bilimlerin kontenjanı ise 10.087 olarak belirlenmiştir.

2019 yılında kontenjanı en çok azalan programların başında arkeoloji (-%57,47), felsefe (-%43,98), iktisat (-%33,48) ve işletme (-%26,71) programları gelmektedir. Bununla birlikte gastronomi ve mutfak sanatları ve İslami ilimler programlarının kontenjan artışları %20'nin üzerindedir (Tablo 8.13). Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından YKS tercih kılavuzuna; bilgi güvenliği teknolojisi, yapay zekâ mühendisliği, yazılım geliştirme, dijital medya ve pazarlama, hibrid ve elektrikli taşıtlar teknolojisi, üç boyutlu modelleme ve animasyon gibi lisans ve ön lisans programları eklenmiştir.



2019 yılında önceki yıla kıyasla öğretmenlik programlarının kontenjanları yaklaşık %10 azaltılmıştır.

TABLO 8.13

Kontenjanları Değişen Bazı Yükseköğretim Programları, Kontenjanları ve Değişim Oranları (2018-2019)

	2018 kontenjan	2019 kontenjan	Fark (%)
Arkeoloji	3.915	1.665	-57,47
Felsefe	4.763	2.668	-43,98
İktisat	13.650	9.080	-33,48
İşletme	16.405	12.023	-26,71
Sınıf öğretmenliği	5.447	4.555	-16,38
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	7.489	6.527	-12,85
Makine mühendisliği	11.623	10.619	-8,64
Tıp fakültesi	14.587	15.050	3,17
Eczacılık	3.298	3.524	6,85
Bilgisayar mühendisliği	9.430	10.513	11,48
Diş hekimliği	5.979	6.680	11,72
İslami ilimler	3.575	4.407	23,27
Gastronomi ve mutfak sanatları	3.763	4.523	20,20

Not: Okul birincileri ve açıköğretim programlarının kontenjanları hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

Kaynak: Veriler 2019 YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu Tablo-4 ile 2018 YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu Tablo-4 temel alınarak hesaplanmıştır.

Ayrıca, ÖSYM tarafından yapılan duyuru ile TYT temel soru kitapçığındaki matematik testinin yedinci sorusunun ve Alan Yeterlik Testi (AYT) temel soru kitapçığında yer alan Türk dili ve edebiyatı sosyal bilimler-1 testinin 33. sorusunun iptal edilerek değerlendirme dışı bırakıldığı belirtilmiştir.

Tercih ve yerleştirme sürecine ilişkin kılavuz ve basın açıklamalarının yanı sıra, yükseköğretime geçiş sürecinde öğrencilere rehberlik etmek amacıyla 2016 yılında kullanıma açılan YÖK Atlas programı 2019 yılında da adaylar tarafından aktif kullanılmıştır. YÖK Atlas programı, 2019 YKS sonuçlarının açıklanmasının ardından 17-23 Temmuz tarihleri arasında 1.556.000 aday öğrenci tarafından kullanılmıştır (YÖK, 2019a). YÖK Atlas üzerinden öğrencilerin en çok inceledikleri lisans programları sırasıyla hukuk, tıp, diş hekimliği,

hemşirelik ve bilgisayar mühendisliği olmuştur. Ön lisans programlarında ise ilk ve acil yardım, anestezi ve bilgisayar programcılığı en fazla incelenen ilk üç program olmuştur.

Öğrencilere yükseköğretime geçiş sürecinde tercih danışmanlığı hizmeti sunmak amacıyla 2019 Tercih Danışmanlığı Kılavuzu yayımlanmış; 3.960 tercih danışmanlığı komisyonu kurularak aday öğrencilere rehberlik etmek amacıyla bu komisyonlarda 13.985 personel görev almıştır. Bununla birlikte 2018 yılında olduğu gibi, YKS'ye ilişkin merak edilen sorular ve güncellemelerin yer aldığı 2019 Yükseköğretim Kurumları Sınav Sistemi ile İlgili Sıkça Sorulan Sorular ve Cevapları belgesi aracılığıyla sınavın uygulanışı, içeriği, puan türleri, puan hesaplama gibi pek çok konuya ilişkin bilgi paylaşılmıştır.

YKS sonuçlarına ilişkin sayısal veriler

15-16 Haziran 2019 tarihlerinde üç oturum halinde uygulanan YKS sonuçlarına ait sayısal veriler 2019 YKS Sayısal Bilgiler belgesinde 8 Temmuz 2019 tarihinde paylaşılmıştır. 2019-YKS'ye başvuran aday sayısı 2.528.031, sınavı geçerli olan aday sayısı ise 2.390.188'dir (ÖSYM, 2019f). Lisans programlarını tercih edebilmek amacıyla AYT oturumuna başvuran aday sayısı 2.024.549, sınavı geçerli olan aday sayısı ise 1.880.711'dir (Tablo 8.14). Yabancı Dil Testi (YDT) oturumuna başvuran aday sayısı 137.751, sınavı geçerli aday sayısı ise 113.951'dir. Tercih yapma hakkına sahip 1.761.394 adaydan 1.113.640'ı tercih hakkını kullanmıştır.

TABLO 8.14

2019-YKS Oturumlarına Başvuran, Sınava Giren ve Sınavı Geçerli Olan Aday Sayıları

	TYT	AYT	YDT
Başvuran aday sayısı	2.528.031	2.024.549	137.751
Sınava giren aday sayısı	2.390.491	1.880.800	113.956
Sınavı geçerli olan aday sayısı	2.390.188	1.880.711	113.951

Kaynak: ÖSYM, 2019f.

2019-YKS'de tüm adaylar içinde TYT'den 150 ve üzerinde puan alan aday oranı %74,16'dır. Sınavın ikinci oturumu AYT'de sayısal (SAY) puan türünde 180 ve üzeri puan alan aday oranı %39,34; sözel (SÖZ) puan türünde %75,49; eşit ağırlık (EA) puan türünde %57,39; dil (DİL) puan türünde ise %79,44'tür (ÖSYM, 2019f). Buna göre, AYT oturumunda 180 puandan daha düşük puan alan aday oranı en fazla SAY puan (%60,66) türünde ve en az SÖZ puan (%24,52) türündedir.

ÖSYM tarafından yayımlanan 2019 YKS Değerlendirme Raporu'nda yer alan YKS sorularına ilişkin test ve madde istatistikleri Tablo 8.15'te yer almaktadır. Bir sorunun iptali ile 119 soru üzerinden değerlendirilen 2019-TYT'de adayların %80'inin doğru cevap sayıları 13-52 aralığında yoğunlaşmaktadır. 2019-TYT'de yer alan 40 soruluk testler incelendiğinde, temel matematik testinde adayların Türkçe testine göre başarılarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe testinin ham puan ortalaması 14,67 olup, adayların doğru cevap sayıları 9-26 aralığında yoğunlaşmaktadır. Temel matematik testinde ise adayların ham puan ortalaması 5,67 olup, adayların %13'ü hiçbir soruya doğru yanıt verememiş; %10'u ise yalnızca bir soruya doğru yanıt verebilmiştir. Bununla birlikte, temel matematik testinde doğru cevap sayısı 10 ve altında olan adayların oranı tüm adayların %78'ini oluşturmaktadır.



2019-TYT matematik testinde adayların %13'ü hiçbir soruya doğru yanıt verememiş; %10'u ise yalnızca bir soruya doğru yanıt verebilmiştir.

TABLO 8.15

2019 YKS'ye İlişkin Sayısal Veriler

Oturum	Test	Soru sayısı	Ortaöğretim kurumunun son sınıfında okuyan adaylar		Tüm adaylar		Ortalama güçlük düzeyleri	Ortalama ayırt edicilik düzeyleri	İç tutarlık güvenirlik katsayısı
			Aday sayısı	Ham puan ortalama	Aday sayısı	Ham puan ortalama			
TYT	Türkçe	40	970.240	15,09	2.390.188	14,67	0,46	0,40	0,87
	Sosyal bilimler	20		6,68		6,69	0,42	0,46	0,81
	Temel matematik	40		6,08		5,67	0,18	0,53	0,93
	Fen bilimleri	20		2,70		2,24	0,16	0,57	0,89
AYT	Türk dili ve edebiyatı	24	847.407	4,620	1.880.711	4,98	0,33	0,42	0,88
	Tarih-1	10		1,823		2,03	0,33		
	Coğrafya-1	6		1,935		2,184	0,51		
	Tarih-2	11		1,617		1,982	0,33	0,42	0,88
	Coğrafya-2	11		2,014		2,397	0,39		
	Felsefe grubu	12		2,100		2,477	0,36		
	DKAB/Ek felsefe grubu	6		0,944		1,070	0,33/0,24		
	Matematik	40		5,266		4,775	0,18	0,57	0,95
	Fizik	14		1,239		1,034	0,18	0,52	0,93
	Kimya	13		1,186		0,963	0,15		
	Biyoloji	13		1,503		1,298	0,22		
YDT	Almanca	80	919	35,721	2.073	28,894	0,45	0,53	0,97
	Arapça	80	1.887	11,539	4.222	13,228	0,27	0,46	0,95
	Fransızca	80	547	32,659	865	28,242	0,45	0,46	0,95
	İngilizce	80	51.762	32,381	106.363	29,755	0,46	0,55	0,97
	Rusça	80	127	42,640	428	33,095	0,50	0,61	0,98

Kaynak: ÖSYM, 2019a, 2019f.

2019-TYT'de 20'şer sorudan oluşan sosyal bilimler ve fen bilimleri testlerinde adayların ham puan ortalamaları sırasıyla 6,69 ve 2,24'tür. Sosyal bilimler testinde adayların %54'ünün doğru cevap sayısı 0-8 aralığındadır. Fen bilimleri testinde ise adayların %80'inin doğru cevap sayıları 0-5 aralığındadır. Adayların %33'ü hiçbir fen bilgisi sorusuna doğru yanıt verememiştir (ÖSYM, 2019f).

2019-TYT oturumundaki testlerin güçlük düzeyleri 0,16 (Fen bilimleri) ile 0,46 (Türkçe) arasında değişmektedir. Ortalama güçlük düzeyleri incelendiğinde, TYT oturumuna katılan adayların temel matematik (0,18) ve fen bilimleri (0,16) testlerinde diğer testlerden daha düşük başarı gösterdikleri söylenebilir. TYT oturumunda tüm alt testlerin ayırt edicilik değerleri 0,40'ın üzerindedir. Ortalama ayırt edicilik değeri en yüksek olan test 0,57 ile fen bilimleri testidir.

2019-AYT'de yer alan 40'ar soruluk alt testlerin doğru cevap sayısı ortalamaları; Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1 testinde 14,10; sosyal bilimler-2 testinde 14,19; matematik testinde 7,13 ve fen bilimleri testinde 7,28'dir. Adayların başarı düzeyinin en yüksek olduğu test sosyal bilimler-2, en düşük olduğu test ise matematiktir (ÖSYM, 2019a).

Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1 testinde adayların doğru cevap sayıları 5-19 arasında yoğunlaşmaktadır. Bu testte hiçbir soruya doğru cevap veremeyen aday sayısı 9.374'tür. Sosyal bilimler-2 testinde adayların doğru cevap sayıları 5-21 aralığında yoğunlaşmaktadır. Hiçbir soruya doğru cevap veremeyen aday sayısı ise 10.235'tir. Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1 testinde yer alan alt testler içinde coğrafya-1; sosyal bilimler-2

testi içinde ise coğrafya-2 adayların en başarılı olduğu alt testlerdir. AYT matematik testinde adayların doğru cevap sayıları 0-7 arasında yoğunlaşmaktadır. Adayların %7,8'si hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Benzer şekilde AYT fen bilimleri testinde adayların doğru cevap sayıları 0-8 arasında yoğunlaşmaktadır. Hiçbir soruya doğru yanıt veremeyen aday oranı %8,9'dur. AYT fen bilimleri testinde adayların en düşük başarı gösterdiği test fiziktir (ÖSYM, 2019a).

2019-AYT oturumundaki testlerin ortalama güçlük düzeyleri; 0,18 (matematik ve fen bilimleri) ile 0,36 (Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1) arasında değişmektedir. AYT oturumuna katılan adayların matematik ve fen bilimleri testlerindeki başarıları diğer testlere göre daha düşüktür. AYT oturumundaki testlerin ortalama ayırt edicilik düzeyleri ise 0,42 ile 0,57 arasındadır. Ortalama ayırt edicilik değeri en yüksek test 0,57 ile matematik, en düşük testler ise 0,42 ile Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1 ve sosyal bilimler-2'dir.

Yerleştirme sonuçları

YKS test istatistiklerinin açıklanmasından sonra ÖSYM tarafından *2019 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler* ve YÖK tarafından *2019 Yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı Yerleştirme Sonuçları Raporu* yayımlanarak yerleştirme sonuçlarına ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Buna göre, tercih yapma hakkı olan toplam 1.761.394 adayın 1.113.640'ı tercih yapma hakkını kullanmıştır. Toplam 824.694 lisans ve ön lisans kontenjanının 753.461'ine yerleştirme yapılırken 71.233 kontenjan boş kalmıştır (Tablo 8.16). Boş kontenjanların 38.167'si lisans programlarına 33.066'sı ön lisans programlarına aittir.

TABLO 8.16

Öğün Yükseköğretim Programlarının Kontenjanları ve Yerleşen Aday Sayıları

	Lisans			Ön lisans			Toplam		
	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Kontenjan	Yerleşen	Boş
Devlet üniversiteleri	354.985	334.119	20.866	298.220	279.224	18.996	653.205	613.343	39.862
Vakıf üniversiteleri	81.526	68.962	12.564	74.735	62.523	12.212	156.261	131.485	24.776
K.K.T.C. üniversiteleri	10.112	5.992	4.120	3.905	2.047	1.858	14.017	8.039	5.978
Diğer ülkelerdeki üniversiteler	1.131	514	617	80	80	0	1.211	594	617
Toplam	447.754	409.587	38.167	376.940	343.874	33.066	824.694	753.461	71.233

Kaynak: ÖSYM, 2019c.

2018 yılında yükseköğretim programlarındaki doluluk oranı %84,69'du. 2019 yılında yükseköğretimdeki doluluk oranları artarak %91,36'ya ulaşmıştır. Boş kontenjan sayısı bir önceki yıla göre, 57.275 azalarak, toplam kontenjan içindeki boş kontenjan oranı %15,31'den %8,64'e düşmüştür. İlk yerleştirmede boş kalan kontenjanlardan %55,90'ı devlet, %44,10'u vakıf, KKTC ve diğer ülkelerdeki üniversitelere aittir.

YKS'ye başvuran ve yerleşen adayların öğrenim durumlarına ilişkin veriler Tablo 8.17'de yer almaktadır. Buna göre, YKS'ye başvuran 2.528.031 adayın 904.176'ı lisans, ön lisans ya da AÖF programlarından birine yerleşmiştir. Son sınıf düzeyinde YKS'ye başvuran adayların %17,78'i lisans programlarına, %10,69'u ön lisans programlarına ve %1,64'ü AÖF programlara yerleşmiştir. Tüm adayların %16,20'si lisans, %13,60'ı ön lisans, %5,96'sı AÖF programlarına yerleşmiştir.



2019 yılında yükseköğretim programlarındaki doluluk oranı 2018 yılına kıyasla %6,67 puan artmıştır.

TABLO 8.17

Öğrenim Durumuna Göre YKS'ye Başvuran, Yerleşen Aday Sayıları ve Oranları

	YKS'ye başvuran aday sayısı	Yerleşen sayıları				Yerleşen oranları (%)			
		Lisans	Ön lisans	AÖF	Toplam	Lisans	Ön lisans	AÖF	Toplam
Son sınıf düzeyinde	983.701	174.945	105.198	16.153	296.296	17,78	10,69	1,64	30,12
Önceki yıllarda yerleşmemiş	916.601	181.879	166.478	64.101	412.458	19,84	18,16	6,99	45,00
Daha önce yerleşmiş	374.795	26.930	42.345	35.160	104.435	7,19	11,30	9,38	27,86
Bir yükseköğretim programını bitirmiş	205.633	22.631	23.950	24.460	71.041	11,01	11,65	11,89	34,55
Yükseköğretimden kayı silinmiş	47.301	3.202	5.903	10.841	19.946	6,77	12,48	22,92	42,17
Toplam	2.528.031	409.587	343.874	150.715	904.176	16,20	13,60	5,96	35,77

Kaynak: ÖSYM, 2019c.

Tablo 8.18 okul türlerine göre YKS'ye başvuran ve yerleşen aday sayılarını ve oranlarını göstermektedir. Sosyal bilimler liseleri tüm lise türleri içinde %58,19 ile lisans programlarına en yüksek oranda öğrenci yerleştiren liselerdir. Sosyal bilimler liselerinin ardından lisansa en yüksek oranda öğrenci yerleştiren liseler özel fen liseleridir. Özel fen liselerindeki öğrencilerin %53,37'si bir lisans programına yerleşmiştir. Resmî fen liseleri ise %49,42 oranında lisans programlarına öğrenci yerleştirebilmiştir. 2019 yılında üniversitelerin lisans programlarına yerleşen imam hatip lisesi mezunu oranı %14,90'dır. İmam hatip lisesi mezunlarının %12,66'sı ön lisansa, %8,55'i ise açık öğretime yerleşmiştir.

Ticaret meslek liseleri, teknik liseler, endüstri meslek liseleri, kız meslek liseleri, sağlık meslek liseleri, otelcilik ve turizm meslek liseleri, sekreterlik meslek liseleri ve diğer meslek liselerinden mezun olan aday sayısı 883.188 olup, bunların 249.458'u (%28,24) bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Bir yükseköğretim programına yerleşenlerin %83,94'ü ya meslek yüksekokullarına ya da AÖF'ye yerleştirilmiştir.

TABLO 8.18

Okul Türlerine Göre YKS'ye Başvuran, Yerleşen Aday Sayıları ve Oranları

Okul türü	YKS'ye başvuran aday sayısı	Yerleşen sayıları				Yerleşen oranları (%)			
		Lisans	Ön lisans	AÖF	Toplam	Lisans	Ön lisans	AÖF	Toplam
Lise	385.064	31.444	39.813	53.650	124.907	8,17	10,34	13,93	33,28
Lise (yabancı dil ağırlıklı)	7.963	1.159	879	1.116	3.154	14,55	11,04	14,01	40,83
Özel lise	164.694	43.426	21.879	3.143	68.448	26,37	13,28	1,91	44,38
Anadolu lisesi	639.016	180.988	83.814	13.280	278.082	28,32	13,12	2,08	42,92
Yabancı dilde eğitim veren özel lise	107.737	39.801	9.413	1.285	50.500	36,94	8,74	1,19	50,02
Fen lisesi	41.201	20.361	484	135	20.980	49,42	1,17	0,33	52,81
Özel fen lisesi	12.703	6.779	222	60	7.063	53,37	1,75	0,47	59,58
Askeri lise	764	188	61	59	309	24,61	7,98	7,72	41,37
Akşam lisesi	44	4	1	4	9	9,09	2,27	9,09	18,97
Özel akşam lisesi	6.185	109	545	522	1.176	1,76	8,81	8,44	20,58
Sosyal bilimler lisesi	7.838	4.561	203	49	4.813	58,19	2,59	0,63	67,02
Spor lisesi	5.445	72	307	68	447	1,32	5,64	1,25	11,10
Polis koleji	252	80	25	6	111	31,75	9,92	2,38	43,88
Güzel sanatlar liseleri	6.691	188	372	128	688	2,81	5,56	1,91	14,39
Öğretmen liseleri	15.305	3.955	1.501	759	6.215	25,84	9,81	4,96	52,90
İmam hatip liseleri	243.380	36.256	30.821	20.573	87.650	14,90	12,66	8,45	37,94
Ticaret meslek liseleri	60.014	2.312	7.330	7.392	17.034	3,85	12,21	12,32	32,67
Teknik liseler	43.953	2.766	7.505	5.199	15.470	6,29	17,08	11,83	38,45
Endüstri meslek liseleri	103.816	2.437	10.542	10.561	23.540	2,35	10,15	10,17	23,61
Kız meslek liseleri	67.406	2.941	8.034	9.146	20.121	4,36	11,92	13,57	33,84
Sağlık meslek liseleri	57.406	4.415	11.778	8.697	24.890	7,69	20,52	15,15	42,73
Otelcilik ve turizm meslek liseleri	6.510	329	838	893	2.060	5,05	12,87	13,72	38,18
Sekreterlik meslek liseleri	18	1	---	4	5	5,56		22,22	48,15
Astsubay hazırlama okulları	387	58	34	44	136	14,99	8,79	11,37	34,36
Diğer meslek liseleri	544.065	24.937	107.471	13.930	146.338	4,58	19,75	2,56	22,15
Diğer	174	20	2	12	34	11,49	1,15	6,90	24,48
Genel toplam	2.528.031	409.587	343.874	150.715	904.176	16,20	13,60	5,96	36,00

Kaynak: ÖSYM, 2019g.

YÖK tarafından yayımlanan *2019 Yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı Yerleştirme Sonuçları Raporu*'nda yerleştirme sonuçlarına ilişkin öne çıkan diğer bulgular şöyledir;

- * Sınava giren meslek lisesi öğrencilerinin sayısı 2018'e göre %3,64 oranında artarak 1.133.397'ye ulaşmıştır.
- * Ön lisans ve lisans programlarındaki toplam boş kontenjan sayısı %6,67 oranında azalarak 71.233 olmuştur.
- * Lisans programlarında boş kalan 38.167 kontenjanın 16.690'ı mühendislik programlarına aittir.
- * Mimarlık programlarına ayrılan 8.783 kontenjanın %74,70'i dolmuştur.
- * Tıp ve hukuk programlarında devlet üniversitelerinde doluluk oranı %100 olmuştur.
- * Açık öğretim programlarının doluluk oranları 2018 yılına kıyasla artarak; ön lisansta %86,75'e, lisansta %79,95'e toplamda ise %85,40'a ulaşmıştır.
- * Temel bilimler programlarına yerleşen öğrenci sayıları 2018'de 9.570 iken 2019 yılında 10.329 olmuştur.
- * Öğretmenlik programlarının doluluk oranları 2018 yılında %90,39 iken 2019 yılında rehberlik ve psikolojik danışma programı dâhil edildiğinde %94,92'ye, dâhil edilmediğinde ise %95,29'a ulaşmıştır.
- * Hiçbir öğrencinin yerleşmediği program sayısı 2018 yılında 68 iken, 2019'da 57'ye gerilemiştir.

19 Eylül 2019 tarihinde ek yerleştirme sonuçlarının açıklanmasının ardından YÖK tarafından ek yerleştirmeye ilişkin bulguların yer aldığı *2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı Ek Yerleştirme Sonuç Raporu* adı altında ek yerleştirmeye ilişkin detaylar yayımlanmıştır. Bir önceki yıla göre hem lisans,

hem de ön lisans programlarına yerleşen aday sayısında artış yaşandığının altı çizilen açıklamada öne çıkan detaylar şöyledir (YÖK, 2019b);

- * Ek yerleştirmede lisans programlarına 15.573, ön lisans programlarına 32.794 aday olmak üzere toplam 48.367 aday yükseköğretim kurumlarına yerleşmiştir.
- * 2018 yılında ek yerleştirme sonrası 114.655 olan boş kontenjan sayısı, 2019 yılında 80.635 olmuştur.
- * Açık öğretim programlarına ek yerleştirme ile 13.465 aday yerleşmiştir. Önceki yıl boş kalan açık öğretim programları kontenjanı 62.448 iken 2019'da 48.673 olmuştur.
- * Açık öğretim dâhil ek yerleştirmeye başvuran 71.458 adayın 43.945'i (%61,50) ön lisans, 17.887'si (%25,03) lisans olmak üzere 61.832 aday bir yükseköğretim programına yerleştirilmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

Mevcut yükseköğretime geçiş uygulamasının genel çerçevesi 2017 yılında belirlenmiş; 2018-2019 yılından itibaren sınavda yer alan soru sayıları, yerleştirme puan türleri gibi bazı teknik değişiklikler içeren YKS uygulanmaya başlamıştır. YKS'nin uygulandığı ilk yıl bir yükseköğretim programına girmek isteyen tüm adaylar için zorunlu olan TYT oturumuna başvuran aday sayısı 2.381.412, sınavı geçerli olan aday sayısı ise 2.260.273 olmuştur. 2019 yılında ise sınava başvuran aday sayısı 2.528.031'e, sınavı geçerli olan aday sayısı ise 2.390.188'e ulaşmıştır. Son 10 yılın verileri incelendiğinde, yükseköğretime başvuran aday sayılarında sürekli bir artış eğilimi olduğu gözlenmektedir (Grafik 8.1). 2010-2019 yılları arasında ÖSYS⁶'ye başvuran toplam aday

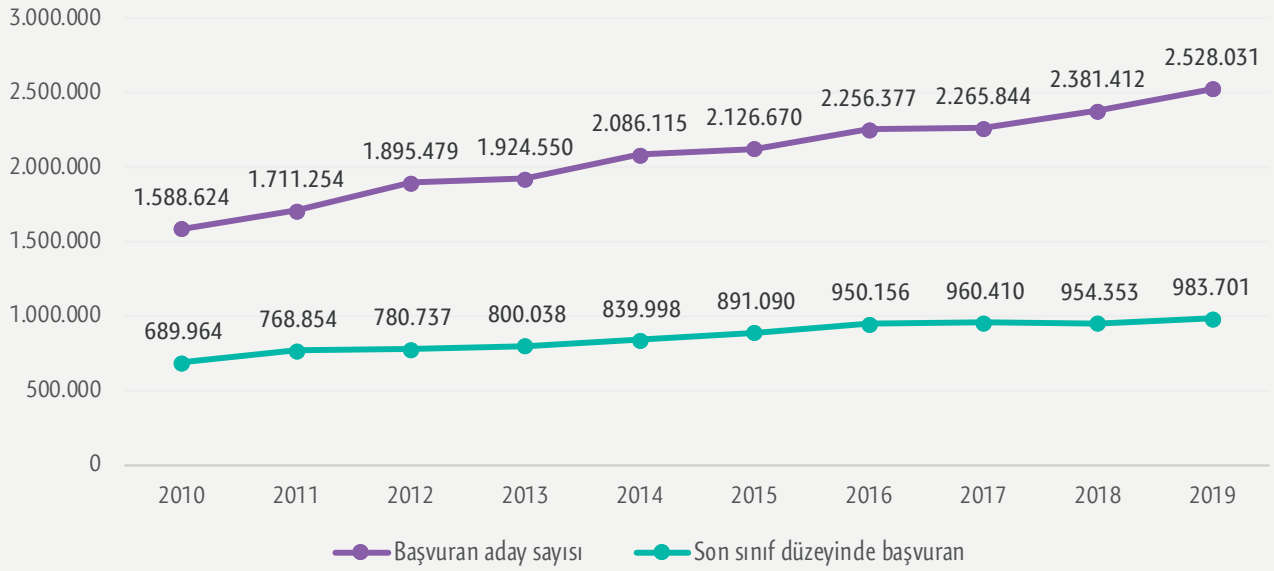
⁶ "Yükseköğretim programlarında öğrencilerin seçimi ve tercihlerine göre yerleştirme sisteminin genel adı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi'dir." <https://www.osym.gov.tr/TR,9306/osys-anasayfa.htm>

sayısı %59,1 artmıştır. 2018 yılı ile kıyaslandığında ise 2019 yılında toplam sınava başvuran aday sayısı %6,17; son sınıf düzeyinde olup sınava başvuran aday sayısı ise %3,08 artmıştır. Böylece, ÖSYS'ye başvuran aday sayısı, aynı yıl son sınıf düzeyinde

YKS'ye başvuran aday sayısının 2,5 katını geçmiştir. Öte yandan, 2018 YKS'ye başvuran adaylar içinde daha önce bir programa yerleşmiş olan aday sayısı 397.614 (%16,69) iken 2019 yılında bu sayı 374.806'ya (%14,82) gerilemiştir.

GRAFİK 8.1

ÖSYS'ye Başvuran Toplam Aday ve Son Sınıf Düzeyindeki Aday Artış Eğrisi



Kaynak: ÖSYM, 2010-2019 yılları arasındaki "Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler" verilerinden derlenmiştir.

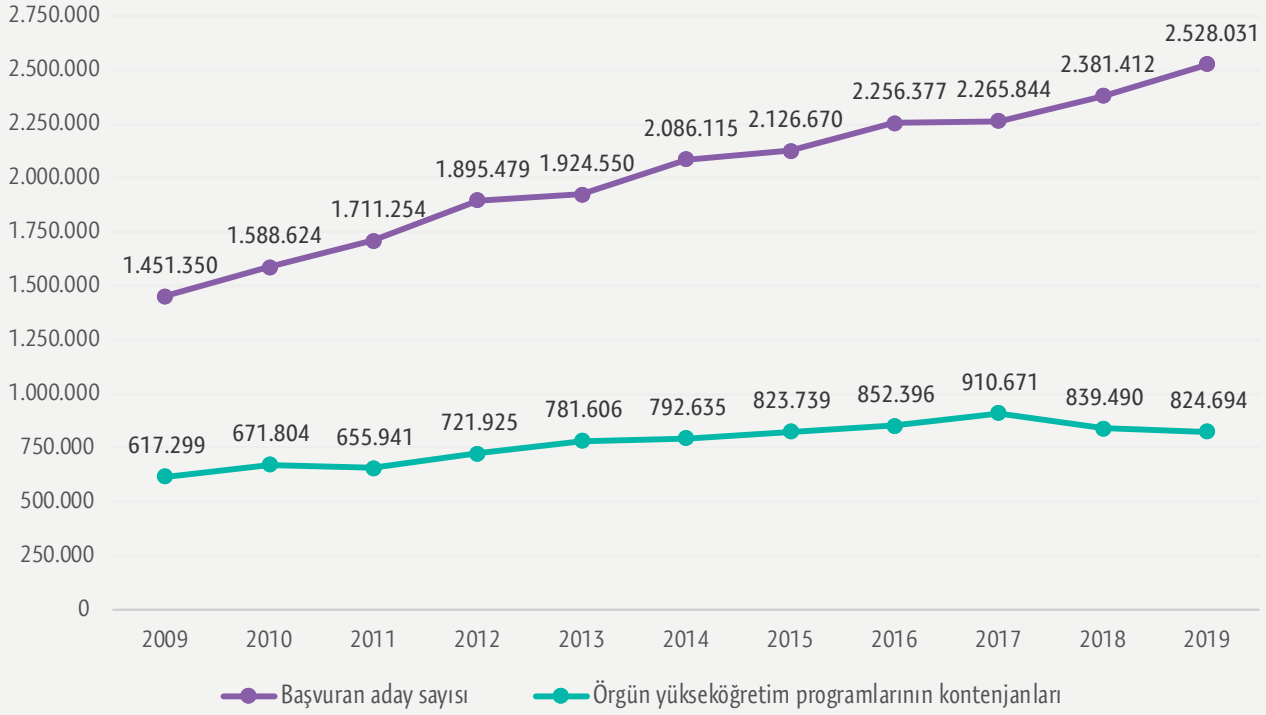
Yükseköğretime yönelik bu talep artışı yükseköğretim kurum sayısı ve kontenjanlarının artırılması yoluyla giderilmeye çalışılmıştır. Ancak bu kez de boş kontenjan sorunu ortaya çıkmış; özellikle 2017 yılında örgün yükseköğretim programlarında boş kontenjan sayısı 214.430'a, boş kontenjan oranı ise toplam kontenjanın %30,79'u gibi yüksek bir rakama ulaşmıştır. Boş kontenjan sorunu 2018-2019 yıllarında, bazı programların kontenjanlarında daraltmaya gidilmesi yoluyla çözülmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik programlarının kontenjanları 2019 yılında bir önceki yıla göre yaklaşık %10 azaltılmış; arkeoloji, felsefe, iktisat, işletme gibi programlarda ise %20'nin üzerinde kontenjan daraltmasına gidilmiştir. Ayrıca, 2018-YKS'de TYT

oturumunda 200 ve üzeri puan alan adaylardan 2019-YKS'ye başvuranların TYT'ye girmeden puanlarını kullanabilmeleri uygulamasıyla sınava yönelik yoğunluğun azaltılması hedeflenmiştir. 2019 yılında bu uygulama kapsamında 13.019 aday başvuru yapmıştır.

Bu noktada, son 10 yılda ÖSYS'ye başvuran aday sayıları ile birlikte yükseköğretim kontenjanlarının incelenmesi arz-talep dengesi açısından önemli görülmektedir. Grafik 8.2'ye göre yükseköğretime başvuran aday sayısındaki artış, kontenjan sayısındaki artıştan daha fazladır. Bu veriler ışığında, önümüzdeki yıllarda yükseköğretimde arz-talep dengesindeki açılmanın devam etmesi muhtemel görünmektedir.

GRAFİK 8.2

ÖSYS'ye Başvuran Aday ve Kontenjan Artış Eğrisi



Kaynak: ÖSYM, 2009-2018 yılları arasındaki "Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler" verilerinden derlenmiştir.

Arz-talep dengesi kurmak üzere kontenjan sayılarına odaklanmak yerine, yükseköğretimin rolü, işlevleri ile yükseköğretimin yapısının yeniden ele alınmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Lisans, ön lisans veya açık öğretim programlarına devam etmek isteyen tüm adayların aynı sınav ve yöntemle yükseköğretime yerleştirilmeleri, yükseköğretime geçişte yapay bir yığılmaya neden olmaktadır. Bu yığılmanın önüne geçmek için, sınav ve yerleştirme odaklı bir uygulama yerine, ortaöğretim ile yükseköğretim arasında uyumu ve devamlılığı sağlayacak bütüncül bir süreç tasarımına ihtiyaç devam etmektedir. Mesleki ve teknik eğitim veren meslek yüksekokulları, daha çok "hayat boyu öğrenme" fonksiyonuna sahip açık öğretim programları gibi dört yıllık örgün programlardan farklılık gösteren

programların nitelikleri ve ihtiyaçlarını da dikkate alarak yükseköğretime geçişte giriş koşulları ve uygulamalarını çeşitlendirmek bu yığılmanın azalmasında etken olabilir. Ayrıca, zorunlu eğitim sonrası sağlanacak etkili bir rehberlik ve yönlendirme ile öğrencilerin tekrar tekrar sınava girmelerini gerektiren koşul ve gerekleri ortadan kaldırmaya yönelik önlemler yükseköğretim kapasitesindeki yığılmayı azaltmada etkili olabilir.

2019 YKS'de sınava başvuran aday sayısı artmasına karşın AYT oturumuna katılan aday sayısı bir önceki yıla kıyasla %4,38 puan azalmıştır. 2018-YKS'de TYT oturumuna katılan adayların %83,06'sı AYT'ye katılırken, 2019-YKS'de TYT oturumuna katılan adayların %78,68'i AYT'ye katılım göstermiştir. Bununla birlikte TYT oturumunda 150 üstü puan

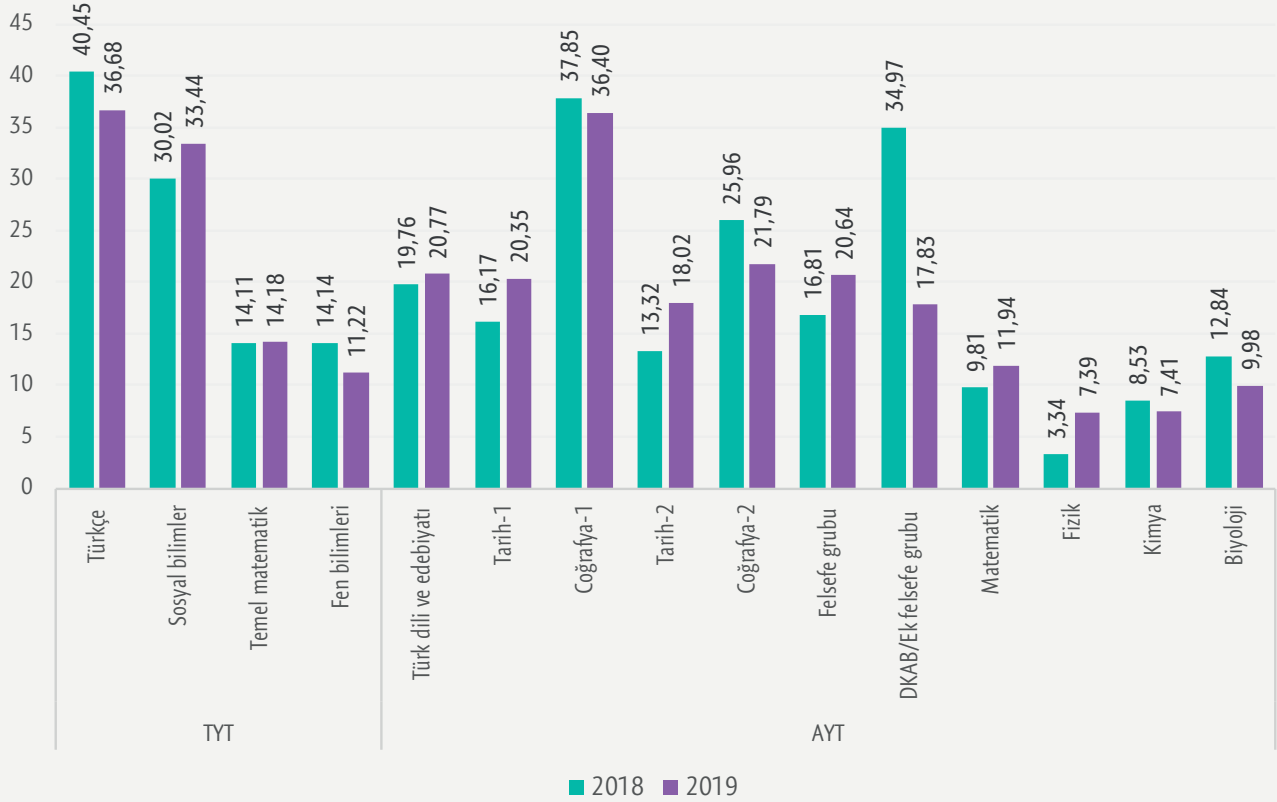
alan aday oranı 2018 yılında %77,0 iken 2019 yılında %74,16'ya gerilemiştir.

2019-YKS oturumlarına ilişkin sayısal veriler, önceki yıla benzer şekilde adayların TYT'de yer alan temel matematik ve fen bilimleri testlerinde görece daha düşük başarı yakaladığını göstermektedir. 2018 TYT'ye kıyasla 2019-TYT'de öğrencilerin Türkçe ve fen bilimleri testlerindeki ortalama ham puanları (net sayısı) azalmıştır (Grafik 8.3). Ayrıca, AYT'de öğrencilerin en düşük başarı gösterdiği testler sırasıyla, fizik, kimya ve biyoloji olmuştur. 2019 yılında uygulanan YKS, 2018-YKS ile karşılaştırıldığında öne çıkan diğer bulgular şunlardır;

- * AYT'de yer alan tarih-2 testinde öğrencilerin ortalama ham puan oranı %4,7 puan artarken, coğrafya-2 testinde ortalama ham puan oranı %4,2 puan azalmıştır.
- * Öğrencilerin ham puanlarındaki en büyük düşüş DKAB (Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi)/ Ek Felsefe grubu testinde yaşanmış; 6 soruluk testte adayların ortalama ham puan oranı %34,97'den %17,83'e gerilemiştir.
- * 2019 YKS'de, öğrencilerin fizik testinde ham puan oranları önceki yıla göre bir miktar artış gösterse de fizikte %7,39, kimyada %7,41 ve biyolojide %9,98 ile bu testler öğrencilerin en düşük başarı gösterdiği testler olmuştur.

GRAFİK 8.3

2018-2019 TYT-AYT Oturumlarına Katılan Öğrencilerin Ortalama Ham Puan (Net Sayısı) Oranları (%)



Kaynak: ÖSYM, 2018a, 2019a.

Bu verileri değerlendirirken 2018 ve 2019 YKS sorularının güçlük düzeyleri ve ayırt ediciliklerini istatistiksel olarak karşılaştırmak verileri daha sağlıklı yorumlamaya yardımcı olacaktır. Tablo 8.19, 2018 ve 2019 YKS’de yer alan testlere ilişkin test ve madde istatistiklerini göstermektedir. Buna göre; TYT’de yer alan Türkçe, tarih, coğrafya, ilave felsefe, felsefe ve fizik testlerinin ortalama soru güçlük düzeyi azalmıştır. Matematik ve biyoloji testlerinin ortalama güçlük düzeyi aynı kalırken, kimya ve DKAB testlerinin ortalama güçlük düzeyleri artmıştır. TYT’de yer alan testlerin ortalama güçlük düzeyleri 0,14 (fizik, biyoloji) ile 0,49 (DKAB) arasında değişmektedir. AYT’de yer alan testlerde DKAB ve ek felsefe grubu testleri dışındaki testlerin ortalama soru güçlük düzeyleri artmıştır. AYT’de yer alan testlerin ortalama soru güçlükleri 0,15 (kimya) ile 0,51 (coğrafya-1) arasında değişmektedir. 2018-AYT’de istatistiksel olarak kabul edilebilir değerlerin çok altında olan fizik testinin güçlük düzeyi 2019-AYT’de 0,09’dan 0,18’e yükselmiştir.

2019-YKS’de testlerin güçlük düzeylerinin genel olarak bir önceki yıla göre yüksek olması testte yer alan sorulara doğru yanıt veren aday oranının artması anlamına gelmektedir. Güçlük düzeylerindeki bu artışa karşın, çoktan seçmeli sorulardan oluşan standart testlerde beş şıklı sorular için optimum soru güçlüğü 0,60’dır (McCowan ve McCowan, 1999). Bu değer göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu güçlük düzeylerinin kabul edilebilir değerlerin oldukça altında olduğu söylenebilir.

2019-TYT/AYT oturumlarında yer alan testlerdeki alt testlere ilişkin ortalama ayırt edicilik ve güvenilirlik katsayıları bilinmemektedir. Ancak 2018-TYT/AYT testleri ile karşılaştırıldığında ortalama ayırt edicilik düzeylerinin genel olarak azaldığı söylenebilir. TYT’de yer alan testlerin ortalama ayırt edicilik düzeyleri 0,40 (Türkçe) ve 0,57 (fen

bilimleri), AYT’de yer alan testlerin ortalama ayırt edicilik düzeyleri ise 0,42 (Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1) ile 0,57 (matematik) arasında değişmektedir. Testlerin ayırt edicilik düzeyleri güçlük düzeyleri ile birlikte değerlendirildiğinde TYT temel matematik ve fen bilimleri ile AYT matematik ve fen bilimleri testlerinin zor ve ayırt edici olduğu söylenebilir.

2019 YKS Değerlendirme Raporu’nda “Testteki soruların ayırt edicilik değerinin 0,30 ve üzeri olması, soruların ayırt edicilik değerinin yeterli olduğunu göstermektedir” ifadesine yer verilmiştir. Ancak daha önce yer verildiği üzere önceliği öğrencileri sıralama/seçme/yerleştirme olan standart sınavlarda soruların ayırt edicilik değerinin daha yüksek olması tercih edilir. Standart testlerde soruların ayırt edicilik değerinin 0,50’nin üzerinde olması testteki maddelerin yüksek başarı gösteren öğrenci ile düşük başarı gösteren öğrenciyi birbirinden ayırt etme ölçüsünün yüksek olduğuna işaret etmektedir (University of Wahington, 2019). YKS’nin seçme ve yerleştirme amacına yönelik olduğu göz önünde bulundurulduğunda, özellikle TYT Türkçe ve AYT Türk dili ve edebiyatı-sosyal bilimler-1 testlerinin ayırt edicilik değerlerinin kabul edilebilir sınırların kısmen altında kaldığı söylenebilir.

Testlerin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, 2018 yılına kıyasla güvenilirlik katsayılarının genel olarak arttığı ve 0,81 ile 0,95 arasında değiştiği görülmektedir. Her ne kadar raporda güvenilirlik katsayılarının 0,70’in üzerinde olmasının yeterli olduğu ifade edilse de daha önce belirtildiği gibi 0,70-0,90 arası iç tutarlık değerleri sınıf içi sınavlar için “iyi” kabul edilirken, standart testler için 0,90 ve üzerinde iç tutarlık tercih edilir. (University of Washington, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde TYT sosyal bilimler testi (0,81) dışındaki testlerin güvenilirlik katsayıları 0,87 ve üzerinde olup makul kabul edilebilir.

TABLO 8.19

2018-2019 YKS Oturumlarına İlişkin Test ve Madde İstatistikleri

Oturum			2018			2019		
			Ortalama güçlük düzeyleri	Ortalama ayırt edicilik düzeyleri	İç tutarlık güvenirlik katsayısı	Ortalama güçlük düzeyleri	Ortalama ayırt edicilik düzeyleri	İç tutarlık güvenirlik katsayısı
TYT	Türkçe	40	0,49	0,41	0,91	0,46	0,40	0,87
	Tarih	5	0,49	0,67	0,83	0,45	0,46	0,81
	Coğrafya	5	0,40	0,58	0,78	0,34		
	Felsefe	5	0,22	0,57	0,84	0,39		
	DKAB	5	0,39	0,56	0,79	0,49		
	İlave felsefe	5	0,23	0,69	0,93	0,15		
	Temel matematik	40	0,18	0,54	0,95	0,18	0,53	0,93
	Fizik	7	0,24	0,63	0,89	0,14	0,57	0,89
	Kimya	7	0,17	0,66	0,90	0,19		
	Biyoloji	6	0,14	0,66	0,87	0,14		
AYT	Türk dili ve edebiyatı	24	0,27	0,53	0,96	0,33	0,42	0,88
	Tarih-1	10	0,25	0,48	0,91	0,33		
	Coğrafya-1	6	0,45	0,64	0,92	0,51		
	Tarih-2	11	0,20	0,48	0,93	0,33	0,42	0,88
	Coğrafya-2	11	0,32	0,58	0,95	0,39		
	Felsefe grubu	12	0,23	0,52	0,94	0,36		
	DKAB/Ek felsefe grubu	6	0,40/0,27	0,69/0,68	0,92/0,94	0,33/0,24		
	Matematik	40	0,14	0,56	0,96	0,18	0,57	0,95
	Fizik	14	0,09	0,54	0,94	0,18	0,52	0,93
	Kimya	13	0,12	0,65	0,95	0,15		
Biyoloji	13	0,18	0,59	0,95	0,22			

Kaynak: ÖSYM, 2018a, 2019a.

2019-YKS sonuçları yükseköğretime yönelik talep fazlalığına karşın, örgün yükseköğretim programlarının kontenjanlarının %8,64 oranında boş kaldığını göstermektedir. Örgün lisans programlarında boş kalan kontenjan sayısı 38.167 (%8,5), örgün ön lisans programlarında ise 33.066'dır (%8,8). Buna karşın, örgün yükseköğretim programlarının doluluk oranları önceki iki yıla kıyasla büyük ölçüde artmıştır. 2017 yılında %76,45 olan doluluk oranı, 2018 yılında %84,69'a 2019 yılında ise bir miktar daha artarak %91,36'ya yükselmiştir. Örgün yükseköğretim

programlarının doluluk oranlarındaki bu artış hem lisans programlarındaki kontenjan azalması hem de yerleşen öğrenci sayısının artışı ile açıklanabilir. Lisans programlarında önceki yıla kıyasla 36.877 (%7,6) kontenjan azaltılmış; yerleşen öğrenci sayısı ise 14.642 (%3,7) artmıştır. Talep görmeyen bölümlerin kontenjanlarının azaltılması, kontenjanlar azaltılmasına rağmen yerleşen öğrenci sayısının artmasında etken olabilir. Ancak hâlâ önemli sayıda boş kontenjan kalması arz-talep uyumsuzluğunun devam ettiğini göstermektedir.

Örgün lisans programlarındaki doluluk oranları 2015 yılında son 10 yılın en yüksek değerine ulaşarak %95,70 olmuştur (Tablo 8.20). Ancak 2016 yılı ve sonrasında lisans programlarının doluluk oranlarında ciddi bir düşüş gerçekleşmiştir. 2016'da %94,31 olan lisans programlarının doluluk oranı 2017 yılında %89,27'ye gerilemiştir. Son 10 yıllık dönem içinde en düşük doluluk oranı %81,49 ile 2018 yılında gerçekleşmiştir.

Ön lisans programlarındaki boş kontenjan sayısı 2018'de 38.822 iken, 2019 yılında 33.066'ya düşmüştür; ön lisans düzeyinde %8,77 oranında boş kontenjan kalmıştır. Ön lisans programlarında 2014-2016 yılları arasında %90'ın üzerinde doluluk oranı gözlenirken, 2017 yılında bu oran %62,56 ile son 10 yılın en düşük değeri olmuştur. 2017 yılında ön lisans programlarının doluluk oranındaki bu ani düşüşün ardından, 2018 ve 2019 yıllarında görece bir iyileşme görülmektedir.

2019 yılı itibarıyla lisans programlarında boş kalan kontenjan oranının %8,6'ya düşmesi olumlu bir gelişme olarak kaydedilebilir. Ancak, yükseköğretime başvuru yapan adaylardan

1.623.855'inin hiçbir yükseköğretim programına yerleşmediği veya yerleşemediği bir durumda, örgün yükseköğretim programlarında kontenjanların yaklaşık %8,6'sının boş kalması adayların beklentileri ile yükseköğretimde sunulan kontenjan niteliğinin hâlâ uyuşmadığını göstermektedir.

Kontenjanların boş kalması büyük ölçüde bir planlama ve kalite sorunu olarak görülebilir. ÖSYM tarafından paylaşılan yerleştirme verilerine göre (ÖSYM, 2019g) devlet üniversitelerindeki dört yıl ve üzeri süreli lisans programlarından 45'ine hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir. Okul birincileri kontenjanı dâhil toplam kontenjanın %90-%99,9'u boş kalan program sayısı 135, %80-%89,9'u arası boş kalan program sayısı 132, %50-%79,9'u boş kalan program sayısı ise 294'tür. Yüzde yüz veya %90 üzerinde kontenjanı boş kalacak kadar tercih edilmeyen bir programın hangi rasyonelle açıldığı bir soru işareti olduğu gibi, kaynakların rasyonel kullanımını konusunda da bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

TABLO 8.20

Örgün Lisans ve Ön Lisans Programlarının Kontenjanları ve Doluluk Oranları, 2010-2019

	Lisans				Ön lisans			
	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk oranı	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk oranı
2010	360.968	327.869	33.099	90,83	310.836	233.134	77.702	75,00
2011	378.693	345.041	33.652	91,11	277.248	252.647	24.781	91,13
2012	405.744	357.342	48.402	88,07	316.181	284.355	31.826	89,93
2013	421.978	385.795	36.183	91,43	359.628	286.622	73.006	79,70
2014	427.900	397.216	30.684	92,83	364.735	336.407	28.328	92,23
2015	436.484	417.714	18.770	95,70	387.255	367.407	20.019	94,87
2016	449.018	423.479	25.539	94,31	403.378	368.770	34.608	91,42
2017	473.767	422.946	50.821	89,27	436.904	273.342	163.562	62,56
2018	484.631	394.945	89.686	81,49	354.859	316.037	38.822	89,06
2019	447.754	409.587	38.167	91,48	376.940	343.874	33.066	91,23

Kaynak: ÖSYM, 2010-2019 yılları arasındaki "Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler" verilerinden derlenmiştir.

III. ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

2019'da ne oldu?

Bu bölümde, 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde hayata geçirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin gelişmeler ve uygulama sonuçları ile ulusal düzeyde öğrencilerin bilgi ve becerilerini izleme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Öğrenci Başarı İzleme Araştırması

2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde ölçme-değerlendirme alanında ortaya konan hedeflerden biri de “belirlenecek sınıf düzeylerinde herhangi bir notlandırma olmaksızın sistemin/alınan kararların işleyişini öğrencilerin akademik çıktıları üzerinden görebilmek amacıyla Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (ÖBİA) yapılması” şeklindeydi. Bu hedef doğrultusunda ilk olarak ÖBİA kapsamında uygulanacak sınavdaki sorulara öğrenci ve öğretmenlerin alışması ve öğrencilerin matematik ve fen alanında düzeylerinin araştırılması amacıyla Ocak 2019'da yaklaşık 12.000 öğrenciyle pilot çalışma yapılmıştır.

Nisan 2019'da 81 ilde 4, 7 ve 10. sınıf düzeylerinde öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerilerini izlemek amacıyla ÖBİA araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2.865 okuldan yaklaşık 350.000 öğrenci katılmıştır. Söz konusu araştırma 2018 yılında temelleri atılan ve 2019 yılında 81 ilde kurulumu tamamlanan il millî eğitim müdürlüklerine bağlı ölçme-değerlendirme merkezleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma raporlarından ilki *Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019 4. Sınıf Seviyesi* (MEB, 2019) Eylül 2019'da yayımlanmıştır.

ÖBİA'nın öne çıkan bulguları şöyledir;

- * 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'de 4. sınıfta eğitim alan toplam 1.164.903 öğrenciden 112.465'i Türkçe alt testine, 112.322'si matematik alt testine ve 111.742'si fen bilimleri alt testine katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Türkiye'deki tüm 4. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %9'unu oluşturmaktadır.
- * Türkçe alt testinde bilme ve anlama bilişsel düzeylerinde 15 soru yer almaktadır. 100-500 ölçeğinde öğrencilerin puan ortalamaları 331,12'dir. Öğrencilerin Türkçe alt testindeki bilme düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı %62,82, anlama düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı ise %59,97'dir.
- * Öğrencilerin matematik alt testinde bulunan bilme, uygulama ve akıl yürütme bilişsel düzeylerindeki 15 soruya ilişkin puan ortalamaları 323,02'dir. Öğrencilerin bilme düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı %63,43, uygulama düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı %59,25 ve akıl yürütme düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı ise %49,08'dir.
- * Fen bilimlerinde bilme, uygulama ve akıl yürütme bilişsel düzeylerinde 15 sorunun yer aldığı testte, öğrencilerin puan ortalamaları 342,07'dir. Öğrencilerin bilme düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı %64,90, uygulama düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı %70,22 ve akıl yürütme düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranı %61,40'dir.
- * Öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri alt test puanları ile okulda bu derslerden aldıkları yıl sonu notları arasındaki

ilişkinin de incelendiği araştırmada Türkçe alanında orta düzeyde ($p=0,67$, $p<0,05$), matematik ($p=0,72$, $p<0,05$) ve fen bilimleri ($p=0,73$, $p<0,05$) alanlarında ise yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

- * Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, özgüvenleri ve velilerinin eğitime yönelik ilgileri ile alt test puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.
- * Üniversite veya daha üst seviye eğitim hedefi olan ve okula devamsızlık yapmayan öğrencilerin her üç alt testteki puan ortalamaları diğer öğrencilerden yüksektir.
- * Öğretmenlerin ödev verme sıklıkları arttıkça her üç alt testte de öğrencilerin puan ortalamaları artmaktadır.
- * Öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdemleri arttıkça öğrencilerinin puan ortalamaları da artmaktadır.
- * Ödev verme sıklığı, öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdemleri faktörlerinin öğrenci puanları üzerindeki etkisi düşüktür.

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 2018

Öğrencilerin akademik becerilerine yönelik ilerlemelerinin izlenmesini ve değerlendirilmesi amacıyla ilki 2016 yılında gerçekleştirilen ABİDE araştırmasının ikincisi Nisan 2018'de 81 ildeki 1.062 okuldan 41.054 4. sınıf öğrencisinin ve 1.230 okuldan 75.000 8. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. ABİDE araştırmasında Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarına yönelik beceri testlerinin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve okul anketleri uygulanmıştır. Beceri testlerindeki soruların yaklaşık yarısı çoktan seçmeli diğer yarısı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. MEB tarafından Temmuz 2019'da 4. ve 8. sınıflar için iki ayrı rapor yayımlanarak araştırma bulguları paylaşılmıştır (MEB, 2019a, 2019b).

ABİDE 2018 4. sınıflar raporunun öne çıkan bulguları şöyledir:

- * Türkçe'de öğrencilerin %27,9'u, matematikte ise %39,9'u temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahiptir. Fen bilimlerinde öğrencilerin %37,5'i, sosyal bilgilerde ise 29,7'si temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahiptir (Tablo 8.21).
- * Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında temel altı düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölge Güneydoğu Anadolu bölgesidir.
- * Türkçe alanında ileri düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölge Doğu Marmara, matematik ve fen bilgisi alanlarında Batı Anadolu ve sosyal bilgiler alanında Batı Marmara bölgeleridir.
- * Öğrencilerin en fazla temel altı yeterlik gösterdiği alan %14,2 ile matematiktir.
- * Öğrencilerin en fazla ileri düzeyde yeterlik gösterdiği alan %8,9 ile sosyal bilgiler olmuştur.
- * ABİDE uygulamasına katılan 4. sınıf öğrencilerinin %54,8'nin evinde kullanabildiği en az bir bilgisayar, %59,1'nin evinde 25 ya da daha az sayıda kitap vardır.
- * Evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencilerin dört alana ilişkin puanları da artmaktadır.
- * Dört alanda da evdeki kitap sayısı 200 ve üzerinde olan öğrencilerin ortalama puanları, evdeki kitap sayısı 0-10 arasında olan öğrencilerden yaklaşık 135 puan daha yüksektir.
- * Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %10,1'i okula hiç gitmemiş ya da ilkokulu terk etmiştir. Öğrencilerin annelerinin %38,1'i ilkokul mezunudur, %11,1'i ise dört yıllık üniversite ya da lisansüstü eğitime sahiptir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin ABİDE kapsamında uygulanan dört alanda da ortalamaları artmaktadır.

- * Dört alan için öğrenci puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.
- * Kendisine ait odası ve çalışma masası olan, kendisine ait ya da evde paylaşılan bilgisayar/tableti olan öğrencilerin ortalama puanları daha yüksektir.
- * Okul öncesi eğitim süresi arttıkça öğrencilerin başarıları da artmaktadır.
- * Dört alanda da devamsızlık süresi en az olan öğrencilerin ortalama puanları iki haftada bir veya daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerden anlamlı olarak yüksektir.
- * Geleceğe yönelik eğitim beklentisi ile dört alandaki öğrenci puanları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.
- * Öğretmenleri sınıf öğretmenliği mezunu olan öğrencilerin dört alandaki ortalamaları öğretmenleri diğer alanlardan mezun olan öğrencilerden daha yüksektir.
- * Velilerin eğitim sürecine katılımları ile öğrencilerin her bir alana ait puanları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.
- * Öğrencilerin puanları ile okulun eğitsel ve sosyal kaynakları arasında pozitif ilişki vardır.

TABLO 8.21

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Alanları Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzeyler	Türkçe		Matematik		Fen bilimleri		Sosyal bilgiler	
	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı
Temel altı	6,7	2.316	14,2	4.890	11,4	3.941	9,3	3.219
Temel	21,2	7.326	25,7	8.879	26,1	9.013	20,4	7.056
Orta	39,5	13.655	30,8	10.659	32,5	11.227	37,9	13.102
Orta üstü	25,7	8.868	24,6	8.485	26,8	9.267	23,4	8.090
İleri	6,9	2.389	4,7	1.641	3,2	1.106	8,9	3.087

Kaynak: MEB, 2019a.

ABİDE 2018 8. sınıflar raporunun öne çıkan bulguları ise şöyledir:

- * Türkçe’de öğrencilerin %25,1’i, matematikte ise %53,0’ü temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahiptir. Fen bilimleri alanında öğrencilerin %39,8’i, sosyal bilgiler alanında ise 24,9’u temel ve temel altı düzeyde yeterliğe sahiptir (Tablo 8.22).
- * Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında temel altı düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölge Güneydoğu Anadolu bölgesidir.
- * Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler alanlarında ileri düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölge Batı Anadolu, fen bilgisi alanında ise Batı Marmara bölgesidir.
- * Öğrencilerin en fazla temel altı yeterlik gösterdiği alan %16,4 ile matematiktir.
- * Öğrencilerin en fazla ileri düzeyde yeterlik gösterdiği alan %9,4 ile sosyal bilgilerdir.

- * Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin yaklaşık %11,85'i okula hiç gitmemiş ya da ilkokulu terk etmiştir. Öğrencilerin annelerinin yaklaşık %40,0'ı ilkokul mezundur, %7,80'i ise dört yıllık üniversite ya da lisansüstü eğitime sahiptir. ABİDE kapsamında uygulanan dört derste de ortalamaları en yüksek öğrenciler anneleri dört yıllık üniversite mezunu olan öğrencilerdir.
- * Dört alan için öğrenci puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça, Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler puanları da artmaktadır.
- * Öğrencilerin ileriye yönelik eğitim hedefi arttıkça dört alana yönelik ortalama puanları da artış göstermektedir.
- * Evdeki kitap sayısı arttıkça öğrenci başarıları artmaktadır. Dört alanda da evdeki kitap sayısı 81 ve üzerinde olan öğrencilerin ortalama puanları, evdeki kitap sayısı 0-5 arasında olan öğrencilerden yaklaşık 120 puan daha yüksektir.
- * ABİDE 8 araştırmasına katılan öğrencilerin yaklaşık %47'si iki dönem boyunca destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin dört alana yönelik ortalama puanları DYK'ya katılma durumuna göre incelendiğinde, dört alanda da en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin iki dönem boyunca DYK'ya katılan öğrenciler olduğu görülmektedir.
- * Sosyal bilgiler dersi dışındaki üç alanda öğretmenlerin ödev verme sıklığı arttıkça öğrenci başarısı da artmaktadır.
- * Dört alana ilişkin okul ortalamalarına göre, en yüksek puan ortalamasına sahip okul türü özel okullardır (Tablo 8.23). En düşük puan ortalamasına sahip okul türü ise yatılı bölge okullarıdır. Ortalama puanlar okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (Yalnızca genel ortaokul ve imam hatip ortaokulları arasındaki fark anlamlı değildir).
- * Okul türlerine göre okulların yeterlik dağılımları incelendiğinde, Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında orta üstü ve ileri düzeyde en yüksek, temel altı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların özel okullar; orta üstü ve ileri düzeyde en düşük, temel altı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise yatılı bölge okulları olduğu görülmektedir.

TABLO 8.22

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Alanları Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzeyler	Türkçe		Matematik		Fen bilimleri		Sosyal bilgiler	
	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı	Öğrenci oranı (%)	Öğrenci sayısı
Temel altı	1,6	536	16,4	5.497	9,4	3.087	4,4	1.472
Temel	23,5	7.869	36,6	12.299	30,4	10.044	20,5	6.849
Orta	41,0	13.717	32,8	11.003	46,3	15.293	40,4	13.505
Orta üstü	26,8	8.959	11,3	3.780	11,4	3.753	25,3	8.459
İleri	7,2	2.406	3,0	1.015	2,5	832	9,4	3.143

Kaynak: MEB, 2019b.

TABLO 8.23

Okul Türüne Göre Ortalama Test Puanları

Okul türü	Türkçe	Matematik	Fen bilimleri	Sosyal bilgiler
Genel ortaokul	544,25	596,47	511,74	526,20
İmam hatip ortaokulu	547,17	594,78	510,86	526,71
Yatılı bölge okulu	498,53	570,89	481,09	503,23
Özel okul	645,08	671,62	601,17	618,28

Kaynak: MEB, 2019a.

Diğer ölçme-değerlendirme çalışmaları

Dört beceride dil yeterliliklerini ölçen Türkçe elektronik sınavı

Anadil eğitimini güçlendirmek için Türkçe’de okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarındaki yeterlikleri ölçmek amacıyla Mart 2019’da Türkçe elektronik sınavının ilk pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya Ankara’da bulunan dokuz farklı okuldan toplam 374 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 2019 yılı içinde pilot uygulama için seçilen 15 ilde uygulamalar devam etmiştir. İlerleyen yıllarda farklı sınıf düzeylerini de kapsamı planlanan sınavın 81 ilde uygulanması planlanmaktadır. Pilot uygulamalardan elde edilen verilerle, öğrencilerin dört alana ilişkin mevcut durumunu ve her bir beceri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ölçmek amaçlanmaktadır. Ayrıca Suriyeli göçmenlere yönelik Türkçe öğretiminde de söz konusu elektronik sınavların kullanılması planlanmaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kursları sonrası izleme araştırması

MEB tarafından, 2019 yılında destekleme ve yetiştirme kursları yönergesinde değişiklik yapılarak 5. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve yabancı dil derslerinde kursların her döneminin sonunda ortak sınavlarla izleme araştırması

yapılması planlanmaktadır. Bu kapsamda, kurslardaki kayıtlı öğrenciler ve bu öğrencilerin gelişim durumlarını izlemeye imkân verecek e-Kurs modülü oluşturulmuştur.

Değerlendirme ve öneriler

2019 yılı, MEB tarafından 2023 Eğitim Vizyonu’nda ölçme-değerlendirme çerçevesinde ortaya konan hedeflere ilişkin somut adımların atıldığı bir yıl olmuştur. Ölçme-değerlendirme çalışmalarını ülke genelinde yaygınlaştırmak ve ortak bir ölçme-değerlendirme kültürü oluşturmak amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 81 ilde Ölçme Değerlendirme Merkezi kurulmuştur. İl millî eğitim müdürlüğü, ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri şubesi bünyesinde kurulan bu merkezlerin görevlerinden biri de “İl İzleme Araştırması, PISA, TIMSS, ABİDE vb. ulusal ve uluslararası ölçme ve değerlendirme uygulamalarını il düzeyinde yürütmek” olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda 2019 yılında Ölçme Değerlendirme Merkezleri aracılığıyla ilk kez Türkiye genelinde Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında ÖBİA gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü sınıflar için Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarına yönelik verilerin yer aldığı ÖBİA raporundan elde edilen bulgular 4. sınıflarda kazandırılması hedeflenen bilgi ve

beceri düzeyindeki sorunlara işaret etmektedir. Öğrencilerin sorulara verdikleri ortalama doğru yanıtlardan ziyade soruları doğru yanıtlayamayan öğrenci oranları incelendiğinde söz konusu sorunlar daha net anlaşılacaktır. Buna göre, 4. sınıf öğrencilerinin ortalama %37,18'i Türkçe testinde metinde açıkça ifade edilmiş fikirleri bulma, tanıma ve hatırlamaya ilişkin sorulara doğru yanıt verememiştir. Anlama düzeyinde yer alan sorularda bu oran daha fazla olmakla birlikte; öğrencilerin ortalama %40,03'ü metinde açıkça ifade edilmemiş fikirleri bulmaya ilişkin soruları doğru yanıtlayamamıştır. Başka bir ifadeyle, Türkiye'de her 10 dördüncü sınıf öğrencisinden dördü okuduğunu anlama konusunda temel beceri düzeyinin altında kalmaktadır. PISA 2018 sonuçları da 15 yaş öğrencileri için benzer bulgular ortaya koymuştur. PISA 2018 bulguları Türkiye'de metinde açıkça ifade edilmiş bilgiyi bulma gibi temel becerilerden yoksun öğrenci oranının %26,3 olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlamaya ilişkin sorunların öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki performanslarına yansımaları muhtemeldir. Öğrencilerin ortalama puanları ile okuduğunu anlama düzeylerinin ne ölçüde ilişkili olduğunu net olarak bilmemekle birlikte; ÖBİA'da matematik alanında bilme düzeyinde yer alan veri okuma, sayılar ve dört işlemi içeren soruları doğru yanıtlayamayan öğrenci oranı %,36,57; uygulama düzeyindeki soruları doğru yanıtlayamayan öğrenci oranı %,40,75; daha üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren akıl yürütme sorularını doğru yanıtlayamayan öğrenci oranı ise %50,92'dir. ÖBİA fen bilimleri testi ise üç alan içinde öğrencilerin en yüksek başarı gösterdiği test olmuştur. Buna karşın fen bilimlerinde, bilme düzeyinde öğrencilerin %35,10'u; uygulama düzeyinde %29,78'i; akıl yürütme düzeyinde ise %38,60'ı soruları doğru yanıtlayamamıştır.

ÖBİA'dan elde edilen sonuçlar uluslararası uygulamalarla benzerlik göstermektedir. PISA

2018 sonuçları Türkiye'deki 15 yaş grubunda ki öğrencilerin matematikte %36,7'sinin fen de ise %25,1'inin temel becerilerden yoksun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin düşük, orta, üst ve ileri olmak üzere dört farklı yeterlik düzeyinde değerlendirildiği TIMSS 2015 uygulamasının sonuçları 4. sınıftaki öğrencilerin %19'unun matematikte, %18'inin fende; 8. sınıftaki öğrencilerin ise %30'unun matematikte, %18'inin ise fende en alt düzeyde yer aldığını göstermektedir. Bu sonuçları daha kapsamlı değerlendirmek için ABİDE 2018 araştırmasına bakmak faydalı olacaktır.

ABİDE araştırması, PISA ve TIMSS gibi uluslararası düzeyde gerçekleştirilen araştırmalara benzer şekilde, ulusal düzeyde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi ve izlenmesi amacıyla ilk kez 2016 yılında 8. sınıf düzeyinde uygulanmıştı. 2018 yılında 4. sınıfların da dâhil edildiği araştırma Türkiye'deki 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler performansına ve performansa etki eden faktörlere ilişkin önemli veriler ortaya koymaktadır. Söz konusu veriler ÖBİA, PISA ve TIMSS ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin %27,9'u Türkçe'de; %39,9'u matematikte; %37,5'i fen bilimlerinde ve %37,5'i sosyal bilgilerde temel ve temel altı yeterlik düzeyine sahiptir.

ABİDE 2018 bulgularına göre, matematik ve fen bilimlerinde 4. sınıftan 8. sınıfa temel ve temel altı düzeyde performans gösteren öğrenci oranları arttığı gibi, bu öğrencilerle ileri düzeyde performans gösteren öğrenciler arası öğrenme farkı da artmaktadır. Matematik performansı temel ve temel altı yeterlik düzeyinde kalan öğrenci oranı 4. sınıfta %39,9'dan 8. sınıfta %53,0'a; fen bilimleri performansı temel ve temel altı yeterlik düzeyinde kalan öğrenci oranı 4. sınıfta %37,8'den 8. sınıfta %39,8'e çıkmaktadır. İleri düzeyde performans gösteren öğrenci oranı matematikte 4.

sınıfta %4,7'den 8. sınıfta %3,0'e; fen bilimlerinde %3,2'den %2,5'e düşmüştür. Bu durum Türkiye'de ilkökul sonrasında matematik ve fen bilimleri alanlarında temel düzeyde öğrenme eksiklikleri olan öğrenciler için bir iyileştirme sağlanamadığı gibi daha çok öğrencinin öğrenmeden koptuğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarındaki performansları; annelerinin eğitim düzeyi, okul öncesi eğitime devam edip etmedikleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, evdeki kitap sayısı, ailenin ilgisi, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumları, öğrencilerin devam ettikleri okul türü, ortalama sınıf mevcudu gibi birbiriyle ilişkili pek çok faktörün sonucudur. Ayrıca okulun bulunduğu bölge, il ve hatta il içindeki farklılar dahi öğrencilerin performansı ile ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu alanlardaki performanslarının tek başına ele alınması anlamlı değildir. Ancak, temel becerilerden yoksun olan öğrencilerin eğitimin daha üst kademelerindeki hedeflere ulaşmasının mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, öncelikli müdahale alanları belirlemek ve stratejiler geliştirmek yoluyla tüm öğrencilerin en azından temel düzeyde performans göstereceği şekilde öğrenmenin iyileştirilmesine katkı sağlanabilir.

Temel becerilerin geliştirilmesinde öncelikli müdahale alanları belirlenirken hem ülke içindeki hem de uluslararası alandaki deneyimler ve bilgi birikimi yol gösterici olabilir. Giderek artan sayıda uluslararası araştırma, özellikle okul öncesi eğitim, ilkökula başlarken hazır bulunuşluk düzeyinin geliştirilmesi, okulun düzenli ve güvenli bir yer haline getirilmesi ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi gibi alanlarda müdahalelerle öğrenmenin geliştirilebileceğine ilişkin oldukça güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca, öğrenme performansı oldukça düşük olan ülkelerde bile öğrenci, sınıf, okul düzeyinde yeni yaklaşımlar, yeni

yaklaşımlar ve müdahalelerle öğrenmede önemli ölçüde gelişme sağlanabileceğine ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır. Söz konusu müdahale alanlarında niteliğin artırılması ve eşitliğin sağlanmasına yönelik önlemlerle öğrenciler arası öğrenme farklılıkları erken yaşlarda azaltılabilir (Karip, 2017).

Öğrenci Başarı İzleme Araştırması'nın yanı sıra 2019 yılında öğrencilerin akademik becerilerini ölçme, değerlendirme ve izleme amacıyla dört beceride dil yeterliklerini ölçme Türkçe elektronik sınavın pilot çalışması gerçekleştirilmiş; ayrıca destekleme ve yetiştirme kursları sonrası izleme araştırması için hazırlık çalışmaları başlamıştır. MEB tarafından ölçme-değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmalar, öğrencilerin kademeler bazında öğrenme ve gelişimleri hakkında güçlü bulgular sağlamaktadır. Öğrenmenin geliştirilmesi için başlangıç noktası etkili bir ölçme-değerlendirme sistemidir. Ancak, ölçme ve değerlendirmenin tek başına öğrenmeyi sağlamayacağı açıktır. Etkili bir ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencinin öğrenme eksiklerinin belirlenmesi ve bu eksikleri gidermeye yönelik eylemde bulunulması için veri sağlamaktır. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen bu araştırmalar yoluyla öğrenme ve öğrenme ile ilişkili değişkenler hakkında elde edilen veriler kullanılarak, erken çocukluk eğitiminin desteklenmesi başta olmak üzere, öğretmen niteliğinin geliştirilmesi, okul yönetiminin profesyonelleştirilmesi ve kaynakların öğrenmeye odaklanması gibi politikalarla öğrenme eksikliklerinin giderilmesi ve öğrenme performansının artırılması sağlanabilir (Karip, 2017).

Ölçme Değerlendirme Merkezleri aracılığıyla gerçekleştirilen bu çalışmaları yürütmek üzere ilgili alanda uzmanlığa sahip personel istihdamına yönelik herhangi bir düzenleme yapılmadığına 2018 *Eğitim Değerlendirme Raporu'nda* (TEDMEM, 2019a) yer verilmişti. 2019 yılında da bu konuya ilişkin bir düzenleme getirilmemiştir;

bu merkezlerdeki görevlerin yürütülmesi MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından okullara gönderilen yazı gereğince okullardaki öğretmenlerin tam zamanlı görevlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yürütülmesine ilişkin iş ve işlemler belirli bir uzmanlık gerektirmektedir. Dolayısıyla bu görevlendirmeler, görevin gerçekleştirilmesinde uzmanlık açısından sorunlu olabilir. Bunun da ötesinde, norm kadrosu okulda olmasına karşın tam zamanlı olarak Ölçme Değerlendirme Merkezlerinde görevlendirilen öğretmenler nedeniyle okullardaki eğitim öğretim süreçlerinin aksaması söz konusu olabilir. Eğitim öğretim süreçlerinin bu durumdan etkilenmemesi için ne gibi önlemler alındığının açığa kavuşturulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Karip, E. (2017). Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (TEDMEM Analiz Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- McCowan, R. J. & McCowan, S. C. (1999). Item analysis for criterion-referenced tests. New York: Buffalo State College (SUNY), Center for Development of Human Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501716.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2018a). Basın açıklaması. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/16884/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sayısal bilgiler. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/31171347_SYnavla_YYrenci_Alacak_OrtaYYretim_KurumlarYna_YliYkin_Merkezi_SYnav.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 4. sınıflar raporu ABİDE 2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme Genel Müdürlüğü. http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03111935_ABYDE_4_2018_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). 8. sınıflar raporu ABİDE 2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme Genel Müdürlüğü. http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03112508_ABYDE_8_2018_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). 2019 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi No:8 Ankara: Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/22084102_LGS_2019_yerlestirme_22temmuz.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019d). 2019 Merkezi sınav puanına göre yüzdelerdeki dilimlerdeki ve ilk %20'lik dilimlerdeki öğrenci sayıları (il dağılımı) https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25140156_2019_merkezi_sinav_puanina_gore_yuzdelik_dilimlerdeki_ogrenci_sayilari_son.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2019e). 2019 yılı merkezi sınav puanı ile öğrenci alan ortaöğretim kurumları https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25135149_2019_yili_merkezi_sinav_puani_ile_ogrenci_alan_ortaogetim_kurumlari.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu 2019. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2013.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2019g). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi no:7 Ankara: Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019h). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019i). Türkçe-matematik-fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019 4. Sınıf Seviyesi. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:9 Ankara: Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/23150323_TMF-OBAI-4-2019_Rapor9.pdf adresinden erişildi.
- TEDMEM (2019a). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM (2019b). PISA 2018'e ilk bakış: bulgular Türkiye için ne söylüyor? <https://tedmem.org/download/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soyluyor?wpdmdl=3191&refresh=5de8c8e3a137c1575536867> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2018a). 2018 YKS değerlendirme raporu. <https://www.osym.gov.tr/TR,15259/2018-yks-degerlendirme-raporu-yayimlandi-06082018.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2018b). 2018 YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu Tablo-4. <https://www.osym.gov.tr/TR,15240/2018-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019a). 2019 YKS değerlendirme raporu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019b). 2019-YKS ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/EK/sayisabilgiler19092019.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019c). 2019 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal veriler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019d). 2019 YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu Tablo-4. <https://www.osym.gov.tr/TR,16858/2019-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden erişildi.

- ÖSYM. (2019e). 2019 yükseköğretim kontenjanlarına ilişkin açıklama. https://basin.yok.gov.tr/AciklamaBelgeleri/2019/2019_yks_kontenjanlarına_iliskin_aciklama.pdf adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019f). 2019 Yükseköğretim kurumları sınavı YKS sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler18072019.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019g). YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/TR,16889/2019-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- University of Washington. (2019). Understanding item analysis. <https://www.washington.edu/assessment/scanning-scoring/scoring/reports/item-analysis/> adresinden erişildi.
- YÖK. (2019a). Adaylar YÖK Atlas'ta en çok hukuk ve sağlık programlarına baktı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2019/tercihler-onesi-yok-atlas-verileri.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2019b). YKS tercih anketi sonuç raporu. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2019/2019-yks-tercih-anketi-sonuc-raporu.aspx> adresinden erişildi.



BÖLÜM 9

Özel Öğretim

Müge Bakiöđlu



tedmem

I. ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA YAŞANAN MALİ SORUNLAR

2019'da ne oldu?

2019 yılında özel öğretim kurumlarında yaşanan mali sorunlar, basında sıkça yer bulmuştur. Bu doğrultuda hem sektörün, hem de Bakanlığın çeşitli düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ilişkin talep ve beyanları kamuoyunda tartışılmıştır. Söz konusu beyanlar ve ilgili tartışmalardan özel öğretim kurumlarında mali istikrar ve sürdürülebilirliği güvence altına alacak bir düzenleme ihtiyacı olduğu görülmekle birlikte, bu konuda henüz somut bir gelişme kaydedilmemiştir.

Özel öğretim kurumlarında yaşanan mali sorunlara bir çözüm önerisi olarak Şubat 2019'da Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü tarafından yeni açılan özel okullardan teminat alınmasının gündemde olduğu belirtilmiştir. Genel Müdür açıklamalarında ekonomik daralmanın özel okulları da etkilediğine, bu nedenle bir okul kapandığı zaman öğrencilerin mağduriyet yaşamaması amacıyla yeni açılacak okullardan teminat istenebileceğine değinmiştir (Hürriyet, 2019e). Bunların yanı sıra Bakanlık tarafından tedbir alınması gerektiği, kapanma durumunda olan kurumlardaki sürecin kayyum vasıtasıyla tamamlanabileceği, sektöre girişin ise kontrollü olabileceği açıklanmıştır. Söz konusu açıklamada velilerin bilinçli davranmaları, çocuklarını gönderdikleri kurumun mali yapısını araştırmaları, okula devam eden öğrenci ve velilerden bilgi almaları yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Konuyla ilgili olarak Ağustos 2019'da Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada özel okulların finansal sıkıntılarının MEB'in denetimi dışında olduğu, ancak finans ve nakit akışını denetmekle ilgili düzenlemeler için çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir (Hürriyet, 2019h). Taslak çalışma kapsamında kamuoyu gündeminde olan okulların mercek altına alındığı, eğitim ve öğretim sürecinin

aksamaması için gerekli işlemlerin yapılacağı ve "hormonlu büyümeye" fırsat verilmeyeceği ifade edilmiştir. Ancak 2019 sonu itibarıyla Bakanlık tarafından bu konuda herhangi bir çalışma açıklanmamıştır.

Özel öğretim kurumlarında yaşanan mali sorunların yoğunlaşmasıyla birlikte Ağustos 2019'da Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü tarafından yapılan bir diğer açıklamada, yeni açılacak olan özel okullara teminat zorunluluğunun getirilmesi ile özel okulların kapanması durumunda okul yönetiminin devredilebilmesini de içeren bir düzenleme hazırlığının olduğu belirtilmiştir (Hürriyet, 2019f).

Bu kapsamda;

1. öğrenci kontenjanına göre belirlenecek bir ücretin mali zorluklarda kullanılması,
2. öğrenci ücretinin belirli bir miktarının teminat olarak gösterilmesi,
3. belirli bir miktarın nakit olarak bankalarda bloke edilmesi ve
4. okul binalarının veya taşınmaz mülklerin teminat olarak gösterilmesi

olmak üzere dört tür teminat uygulamasının söz konusu olabileceği vurgulanmıştır (Hürriyet, 2019f). Düzenlemedeki temel amacın eğitim öğretimde kesintinin olmaması, öğrenci ve velilerin korunması olduğu dile getirilmiştir. İlgili düzenlemelerin öncelikle 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'nda, ardından *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde gerçekleştirileceği duyurulsa da, Aralık 2019 itibarıyla Bakanlık tarafından ilgili kanun ve yönetmelikte herhangi bir değişiklik gerçekleştirilmemiştir.

Özel okulların karşılaştığı mali sorunlar için sektörden gelen taleplerin başında KDV indirimi veya muafiyetine ilişkin düzenlemeler gelmektedir. Türkiye Özel Okullar Derneği, Tüm Özel Öğretim

Kurumları Derneği, Özel Öğretim Derneği, Özel Öğretim Kurumları Birliği ve Özel Eğitim Öğretim Birliği'nin oluşturduğu Özel Öğretim Kurumları Platformu'nun açıklamalarında ekonomik sorunlardan kaynaklı olarak Bakanlık tarafından başlatılan çalışmalara destek verildiği, okul açma ve yürütme konusunda daha dikkatli bir yol izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda özel okullar için KDV'nin kaldırılması da talep edilmiştir (Hürriyet, 2019g).

2019 yılında özel okulları ilgilendiren mali konulardaki bir diğer gelişme *Özel Okul Öğrenci Kayıt Sözleşmesi* kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bilindiği üzere, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin kayıtları ve mali konulardaki düzenlemeler *Özel Okul Öğrenci Kayıt Sözleşmesi* üzerinden gerçekleştirilmektedir. 22 Ağustos 2019 tarihinde Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan duyuruda *Özel Okul Öğrenci Kayıt Sözleşmesi*'nde güncelleme yapıldığı, öğrencilerin kayıt işlemlerinin 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren güncellenen sözleşme doğrultusunda gerçekleştirileceği bildirilmiştir (MEB, 2019h). *Özel Okul Öğrenci Kayıt Sözleşmesi* kapsamında yapılan güncellemede, bazı ücretler velinin isteğine bağlı ücretler olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenim ücreti ile okul-aile birliğinin almış olduğu karar doğrultusunda öğrenci kıyafeti ve kıyafet ücreti sabit ücretler olarak yer alırken, yemek, kahvaltı, takviye kursu, yatakhane, kitap, kırtasiye, servis ve etüt ücreti veli isteğine bağlı ücretler arasına alınmıştır. Bunların yanı sıra temel liselerin kapatılmasının ardından, ücretler bölümünden temel liselerde mezun öğrenciler için olan bilim grubu eğitim ücreti sözleşmeden çıkarılmıştır. Genel hususlar kapsamında ise "Öğrencinin bir sonraki eğitim öğretim yılında okula devam etmek istemesi durumunda, yukarıda 'Ödeme Bilgileri Bölümünde Öğrenci İçin Belirlenen Öğrenim Ücreti' üzerinden artış yapılacaktır." ibaresi eklenmiştir (MEB, 2019h).

Değerlendirme ve öneriler

Özel öğretim kurumlarının kuruluşu ve faaliyetleri ile ilgili konularda özel teşebbüs hürriyeti ile bireylerin özel öğretim alma hürriyetinin güvence altına alınması, eğitimin kamusal niteliğinin korunması ve bireylerin mali haklarının güvence altına alınması arasında hassas bir denge gözetilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede özel teşebbüsün eğitim öğretim hizmetlerini sunmasında yapılacak yasal düzenlemelerin mahiyeti ve kapsamının belirlenmesi oldukça tartışmalı bir konudur. Bir yandan özel teşebbüs hürriyetinin engellenmemesi gerekirken, diğer yandan eğitimin kamusal niteliği dolayısıyla eğitim öğretim ve işletme faaliyetlerinin regülasyonuna ihtiyaç vardır.

Özel okullar dâhil olmak üzere bütün özel öğretim kurumları *Özel Öğretim Kurumları Kanunu* ve ilgili kanuna bağlı olarak düzenlenen *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*'ne uygun olarak faaliyetlerine başlar ve aynı kapsamda eğitim öğretim, mali ve idari faaliyetlerini yürütür. *Özel Öğretim Kurumları Kanunu* Madde 11'de yer alan "Kurumlar ve bu kurumlarda görevli personel, Bakanlığın denetimi ve gözetimi altındadır." hükmü gereği özel okullarda gerçekleştirilen iş ve işlemler, kurumların açılma ve kapanmasına ilişkin usul ve esaslar, sunulan hizmetlerin içerik ve kapsamı Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında belirlenmektedir. Millî Eğitim Bakanının da ifade ettiği üzere, mevcut yasal düzenlemeler kapsamında Bakanlığın kurumların finans ve nakit akışını denetmekle ilgili doğrudan bir sorumluluğu ya da söz konusu denetimleri gerçekleştirmek üzere yasal bir zemini bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin eğitim hakkını kesintisiz bir şekilde kullanabilmesi bakış açısı merkeze alındığında, Bakanlığın süreçte daha etkin bir rol alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda iktisadi teşebbüslerin önünde engel teşkil etmeyecek, demokratik yönetim ve denetim mekanizmalarının

oluşturulması önemli görülmektedir. Mevcut durumda mali açıdan sürdürülebilirliği sağlayacak, öğrencilerin ve velilerin haklarını güvence altına alacak bir düzenleme olmaması bir eksiklik olarak görülmelidir. Bu çerçevede devredilmesi veya kapanması söz konusu olan okullarda veli, öğrenci ve eğitim çalışanlarının haklarının korunmasına ilişkin düzenlemelerin oluşturulmasına yönelik çalışmalar da başlatılmalıdır. Bu çerçevede kurumların mali açıdan sürdürülebilirliğini temin etmek üzere; özel öğretim kurumu veya özel okul açılışında mali yeterlik ve öz kaynak yeterliliği ölçütlerinin belirlenmesine, okul işletmesinde ise öğrenci gelirlerinin veya okulun diğer faaliyetlerinden elde edilen gelirlerin işletmecinin okul işletmesi dışında diğer iktisadi faaliyetleri için kullanımına, kar payı kullanımının usul ve esasları da dahil olmak üzere, sınırlama getirilmesi ve ölçütlerin oluşturulmasına ve yürürlüğe konmasına ihtiyaç vardır. Söz konusu usul ve esaslar ile ölçütlerin sektör temsilcilerinin de katılım ve katkıları da alınarak belirlenmesi uygulanabilirlik ve uygulamada olası yan etkilerin öngörülebilmesi açısından önemli görülmektedir.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü tarafından yapılan açıklamalarda velilerin bilinçli davranmaları, çocuklarını gönderdikleri kurumun mali yapısını araştırmaları, devam eden öğrenci ve velilerden bilgi almaları konusundaki öneriler ise öğrenci, veli ve eğitim çalışanlarının korunmasına ilişkin geçerli ve gerçekçi bir zemin oluşturmamaktadır. Zira Bakanlığın dahi özel öğretim kurumlarının finans ve nakit akışını denetmekle ilgili sorumluluğunun bulunmadığı dile getirilirken öğrenci, veli ve eğitim çalışanlarının bu konuda sağlıklı bilgiye sahip olabilmesi mümkün gözükmemektedir. Ayrıca kurumların öngörülebilirlik sağlayacak herhangi bir açık verisi de bulunmamaktadır. Geçtiğimiz yıl Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından özel öğretim kurumlarının reklam ve ilanlarında fotografik karekod uygulamasını başlatılmıştır. Bu kapsamda fotografik karekod

uygulanması ile tüm özel öğretim kurumlarının adı, kurum kodu, türü, açılma tarihi, adresi, adres kodu, kurucusunun kim olduğu, bina kontenjanı, özel okullar için eğitim ve öğretim desteği kontenjanı, yatılı ise yatılılık kontenjanı, uyguladığı program tür ve kontenjanları ile takviye kursu, yemek, kahvaltı, servis, pansiyon, yatakhane, kitap-kırtasiye, kıyafet, etüt ve benzeri hizmetler karşılığı alınanlar dâhil tüm ücretlere ilişkin bilgilerin açık tutulması planlanmıştır (TEDMEM, 2018). Söz konusu veriler ışığında dahi öğrenci, veli ve eğitim çalışanlarının yeterli değerlendirme yapma imkânı bulunmamaktadır. Böyle bir değerlendirmenin yapılabilmesinin mümkün olduğu düşünülüyor ise, bu değerlendirmenin bir nevi akreditasyon olarak Bakanlık tarafından gerçekleştirilmesi ve kamuoyunun bilgisine sunulması gerekmektedir.

Özel Okul Öğrenci Kayıt Sözleşmesi'nde yapılan düzenlemeler, hem kurum hem de öğrenci ve velilerin mali konularda korunmasına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Bir sonraki yılın ücretlerinin Ocak ayından itibaren Mayıs ayının sonuna kadar ilan edilmesi gerekliliği bulunmasına rağmen, *Özel Okul Öğrenci Kayıt Sözleşmesi*'nde yapılan güncellemelerin Ağustos ayında açıklanması, düzenleme konusunda geç kalındığında işaret etmektedir.

II. HAMİ PROJESİ

2019'da ne oldu?

HAMİ Projesi resmî ve özel okulların etkileşimini artırmak, eğitim öğretimde öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla Nisan 2019'da uygulamaya konulmuştur. İlgili proje 2018 yılında yayımlanan *2023 Eğitim Vizyonu*'nun Özel Öğretim bölümü kapsamında yer alan "*Özel okullar ile resmî okullar arasındaki sosyal dayanışma ve bütünleşmeyi artırmak için ortak proje ve platformlar oluşturulacaktır.*" hedefi doğrultusunda şekillendirilmiştir (MEB, 2018).

Projenin tanıtımında, iki kurumsal yapının bir arada eğitimin temel hedeflerine ilişkin olarak, gönüllülük esasına göre işbirliği yapmalarının; ayrıca yeteneklerin, değerlerin, becerilerin paylaşıldığı bir sosyal dayanışmanın hedeflendiği belirtilmiştir. Proje sayesinde özel okullar ve resmî okullar arasında güçlü bağlar kurularak etkileşimlerinin sağlanması planlanmaktadır.

Yapılan açıklamalarda Hami Projesi'nin 78 ilde, 2.714 resmî ve özel okulun eşleştiği, toplamda 5.428 okulda yürütüldüğü; dâhil olan okullarda sosyal etkinlik, akademik ve araştırma-geliştirme faaliyet alanlarında ortak çalışmalar yapıldığı bildirilmiştir (MEB, 2019d). İlgili proje kapsamında

- * *sosyal etkinlik çalışmalarında çocukların evrensel, millî ve manevi erdemlerle birlikte, yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik ortak faaliyetler, doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik çalışmaların yapılacağı,*
- * *akademik başarının arttırılmasına yönelik çalışmalarda, gençlerin, eğitim-öğretim süreçlerinde sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm aramasını sağlayacak çalışmaların gerçekleştirileceği,*
- * *Ar-Ge çalışmalarıyla ulusal ve uluslararası hibe veren kurumlardan hibe desteği alarak, sosyal sorumluluk projeleri yoluyla kurumlar arasındaki etkileşimi arttırmaya yönelik çalışmaların hayata geçirileceği*

ifade edilmiştir (MEB, 2019d). Söz konusu çalışmalardan belirlenen kriterlerde iyi örneklerin önce iller bazında, daha sonra da Ankara'da Mayıs 2020'de sergilenmesi planlanmaktadır.

Değerlendirme ve öneriler

Hami Projesi resmî ve özel okulların etkileşimini artırırken, kurumlar arasında örnek uygulamaların

yaygınlaştırılması bakımından etki üretebilecek potansiyele sahiptir. Kurumlar arasında oluşturulacak iş birliklerinin kurumların eksik veya gelişime açık yönlerine ilişkin ihtiyaçlarına cevap üretebilecek projeler çerçevesinde yürütülmesi, AR-GE faaliyetlerinin olası katkıları kurumsal kapasitelerin geliştirilmesi bakımından da olumlu sonuçlar üretebilir. Ancak “yeteneklerin, değerlerin, becerilerin paylaşıldığı bir sosyal dayanışmanın oluşturulması” hedefi kapsamında ne tür faaliyetlerin gerçekleştirileceği belirsiz kalmaktadır.

Kurumlar arasında sosyal etkinlikler ile akademik başarının arttırılmasına yönelik çalışmalar temelinde gerçekleştirilecek ortaklıkların kurum öğrencileri açısından bir imkân zenginliği sağlaması mümkündür. Fakat bu noktada başta öğrenciler arasında uyumlu bir birlikteliğin sağlanabilmesi için rehberlik çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir.

III. TEMEL LİSELER VE ÖZEL ÖĞRETİM KURSLARI

2019'da ne oldu?

2014 yılında Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* ile dershaneler kapatılmış ve bu kurumlara dönüşüm programı kapsamında özel öğretim kurumlarına dönüşme imkânı sunulmuştu. *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'na eklenen Geçici Madde 5'in ilgili “Dönüşüm programına alınan kurumların, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bitimine kadar mevzuatta öngörülen şartları karşılamaları kaydıyla dönüşebilecekleri okul ve diğer kurum türleri ile dönüşüm esas ve usulleri Bakanlıkça çıkarılan yönetmelikle düzenlenir” hükmü doğrultusunda, temel liselerin faaliyetlerine 2018-2019 eğitim öğretim yılının bitimi itibarıyla son verilmiştir.

18 Mart 2019 tarihinde Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından yapılan duyuruda temel liselerin faaliyetlerinin, 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'nun hükmü gereği 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bitiminde sona ermesi dolayısıyla bu kurumlardaki öğrencilerin nakil işlemlerinin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 3 Mart 2019 tarihli ve 6 sayılı Kararına dayalı olarak yapılacağı, yapılacak nakillerde ise temel lise öğrencilerinin herhangi bir mağduriyet yaşamaması için okul idarecileri tarafından öğrenci ve veliler için bilgilendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019a). İlgili kararın açıklamasında;

- * 2018-2019 ders yılı sonu itibarıyla temel liselere yeni kayıt ve nakil kabul işlemi yapılamayacağı,
- * 2019-2020 eğitim öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12. sınıfa devam edecek öğrencilerin nakillerinin 30 Ağustos 2019 tarihine kadar tamamlanacağı,
- * 2019-2020 eğitim öğretim yılında 9. ve 10. sınıfa devam edecek temel lise öğrencilerinin nakillerinin, bu liseye girişi ve naklen geldiği okul türüne bakılmaksızın, resmî veya özel meslekî ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve resmî veya özel Anadolu lisesine yapılacağı,
- * 2019-2020 eğitim öğretim yılında 11. ve 12. sınıfa devam edecek temel lise öğrencilerinin nakillerinin bu liseye girişine ve naklen geldiği kurum türüne bakılmaksızın, *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* hükümleri doğrultusunda resmî veya özel Anadolu liselerine yapılacağı, ancak tamamladıkları sınıf düzeyindeki derslerin nakil gidilen okulun ilgili sınıf seviyesinde karşılaştırılması, eksik veya sorumlu olunan derslerin ilgili mevzuat gereği tamamlanmasının sağlanacağı ve önceki sınıflarında yer alan derslerden nakil geldiği okulda sorumluluğu varsa bu

sorumluluğun devam ettirilerek nakillerin gerçekleştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2019c).

Türkiye Özel Okullar Derneği tarafından, 30 Ocak 2019'da düzenlenen 18. Geleneksel Eğitim Sempozyumu'nda Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamalarda dershanelerin kapanmasının sonucunda ihtiyacın ve talebin nasıl karşılanacağına ilişkin Bakanlığın net bir yol haritasının olduğu ve ileriki dönemde yol haritasının kamuoyuyla paylaşılacağı duyurulmuştur (Hürriyet, 2019b). Ancak Aralık 2019 itibarıyla Bakanlık tarafından herhangi bir çalışma paylaşılmamıştır.

Özel sektör temsilcileri ise 2019 yılında temel lise ve sınava hazırlık kurslarına ilişkin çeşitli esneklikler talep etmiştir. Bu kapsamda basına yansıyan haberlerden birine göre Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği Başkanı, Özel Eğitimciler Derneği Başkanı, Özel Öğretim Kurumları Birliği Derneği Başkanı ile Türkiye Özel Okullar Derneği Başkanı Bakanlıkla görüşerek, öğrencilere özel okulların çatısı altında sınavlar için destek verilmesinin ve bu okullarda verilecek takviyeye başka okul öğrencilerinin katılmasının talep edildiği ifade edilmiştir (Hürriyet, 2019a). İlgili haber kapsamında MEB iznine tabi olmak üzere 2.500 özel öğretim kursunun açıldığı, ancak bu sayının üç katı kadar kaçak kursun bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınav sisteminin mevcut yapısının korunması ve dersane ihtiyacının devam etmesi durumunda kurs ve takviye derslere yönelik talebin devam edeceği, bu sebeple talebin sektör tarafından kayıt altında sunulmasının gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda dile getirilen taleplerden bir diğeri 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla kaldırılan eğitim ve öğretim desteklerinin devam ettirilmesidir. Kursa olan ihtiyaç devam etmesi sebebiyle kaçak kursların varlık gösterdiği, bu nedenle ihtiyaç ortadan kalkana kadar kursların

yasal olarak faaliyet göstermesi için ilgili mevzuat düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi ve özel okulların kendi bünyesinde olan veya dışarıdan bu kursları talep eden öğrenciler için takviye yapabildiği önerilmiştir.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü tarafından Nisan 2019'da yapılan açıklamada eğitim ve öğretim desteklerinin dershanelerin kapatılması sürecinde özel okullaşmada belirlenen sayısal hedefe ulaşmak amacıyla belirli bir süre için verildiği ve gelinen noktada söz konusu desteğe ihtiyaç kalmadığı vurgulanmıştır (Hürriyet, 2019d). Eğitim ve öğretim desteklerinin 2019-2020

eğitim öğretim yılı itibarıyla yalnızca destekten yararlanmaya başlayan öğrenciler mezun olana kadar sürdürüleceği, yani kademeli olarak uygulamanın kaldırılacağı belirtilmiştir. Söz konusu destek miktarlarına Tablo 9.1'de yer verilmiştir. Öte yandan sanayinin ihtiyaç duyduğu ara teknik eleman yetiştirmek üzere organize sanayi bölgesi içinde veya dışında açılan özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde eğitim alan öğrencilere eğitim ve öğretim desteği verilmeye devam edilecektir (detaylar için Bkz. Bölüm 6: Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi).

TABLO 9.1

Eğitim ve Öğretim Desteklerinden Yararlanmakta olan Öğrenci Sayıları ve Öğrencilere Ödenecek Destek Tutarları (TL)

Okul türü	Eğitim ve öğretim destek tutarı		Destekten yararlanmakta olan öğrenci sayıları	
	2018-2019	2019-2020	2018-2019	2019-2020
Okul öncesi eğitim kurumu	3.290	-	5.405	-
İlkokul	3.960	3.960	55.974	19.058
Ortaokul	4.610	4.610	60.135	19.692
Genel liseler	4.610	4.610	70.514	46.178
Mesleki ve teknik liseler	OSB içi	*	28.615	32.577
	OSB dışı	*	20.555	39.491
Temel lise	3.960	-	52.187	-

Kaynak: 27.12.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen veriler.

* Mesleki ve teknik liseler kapsamında belirlenen ödenek tutarları alan bazında farklılaşmaktadır. Alan bazındaki tutarlar bu raporun Mesleki Teknik Eğitim ve Din Öğretimi bölümünde verilmiştir.

Değerlendirme ve öneriler

Türkiye'de kademeler arası geçiş sistemlerinin yapısı, okul içindeki eğitim öğretim süreçlerinin amaç, kapsam ve içerikleri kadar, öğrencilerin geçiş sınavlarına yönelik ihtiyaçları doğrultusunda okul dışı kaynak ve takviye eğitimlerinin yapısını da şekillendirmiştir. Okullar arası başarı farklılıklarının yüksek olduğu, öğrencilerin rekabete dayalı çoktan

seçmeli sınavlarda başarılı veya başarısız tayin edildiği ve geleceklerinin buna göre belirlendiği bir yapıda, dershaneler öğrencilerin sınavlara hazırlık temelindeki ihtiyaçlarına cevap veren kurumlar olmuştur. Ancak dershanelerin sistem içindeki işlevleri okulu ve okul içindeki eğitim öğretim süreçlerinin ikincilleştirilmesine yol açarken, öğrencilerin bütüncül gelişimi başta olmak üzere pek çok olumsuz etki de üretmiştir.

Dershanelerin eğitim sisteminde merkezi bir rol almaya başlamasıyla birlikte, söz konusu kurumların kapatılması gündeme gelmiştir. Bu süreçte kurumların mağduriyet yaşamaması amacıyla eğitim ve öğretim destekleri verilmiş, kurumlara özel öğretim kurumlarına dönüşme imkânı tanınmış, mali destekler ile fiziki şartlarda esneklikler sağlanmıştır. Her ne kadar dershanelerin kapatılması amaç ve yöntem uyumsuzluğu yaratan bir süreç yönetimiyle gerçekleştirilmiş olsa da, nihai karar bakımından net ve öngörülebilirliği bulunan mevzuat düzenlemeleriyle ilgili kurumların kapatılması, temel liselere dönüşüm süreci ve temel liselerinin faaliyet süresi belirlenmiştir. Dolayısıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonu itibarıyla kurumlar açısından kurs ve dershanelerin yeniden açılmasına yönelik beklentiler gerçekçi gözükmemektedir.

2018 yılında Bakanlık tarafından ilk defa eğitim ve öğretim desteklerinin kademeli olarak kaldırılacağı ve bu desteklerin dezavantajlı durumdaki okulların nicel ve nitel gelişimine yönlendirileceği duyurulmuştu. Bu doğrultuda 2019 yılında söz konusu yaklaşım hayata geçirilerek yeni öğrenciler uygulamaya dâhil edilmemiştir. Geçtiğimiz eğitim öğretim yıllarında desteklerden faydalanmaya başlayan ve bu sebeple 2019-2020 eğitim öğretim yılında desteklerden faydalanmaya devam edecek toplam öğrenci sayısı yaklaşık 157 bine ulaşmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında desteklerden ilk kez yararlanacak olan öğrenci sayısı 75 bin olarak belirlenmişti. OSB içindeki ve dışındaki mesleki ve teknik liseler hariç tutularak kademelere göre destekten faydalanan öğrenci sayıları incelendiğinde; ilk ve ortaokullarda yaklaşık %67'lik bir azalma olduğu görülmektedir. Genel liselerde ise bu düşüş yaklaşık %35'tir.

Okul öncesi kademesinde ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla eğitim ve öğretim destekleri tamamen kaldırılmıştır. Söz konusu destekler için belirlenen kaynak miktarları her ne kadar bir öğrencinin ilgili kademedeki maliyetine karşılık

gelecek şekilde hesaplansa da, resmî kurumlardaki temel standartlar sağlanmadan ve okullar arası fiziki imkân farklılıkları giderilmeden özel okullara aktarılacak şekilde kullanılması, kamu kaynaklarının yerinde ve etkili kullanımı bakımından sorun teşkil etmekteydi. Bu bağlamda asıl amacı özel sektörü desteklemek olan bu uygulamadan vazgeçilmesi olumlu değerlendirilmekle birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarındaki okullaşma oranlarının düşük (2018-2019 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimde net okullaşma oranları 3-5 yaş için %39,11; 4-5 yaş için %50,79; 5 yaş için %68,30) ve okul sayılarının ise yetersiz olması (2018-2019 eğitim öğretim yılında 31.813 okul/sınıf sayısı) dolayısıyla, söz konusu kademe için istisnai uygulamaların hayata geçirilmesi gerekli görülmektedir. Bir diğer deyişle, okul öncesi kademesinde okullaşma oranlarının artırılması amacına özgü olarak bu kademedeki öğrencilerin eğitime erişimini kolaylaştıracak ve/veya mümkün kılacak destek formüllerinin oluşturulması önerilmektedir.

Öte yandan dershanelerden dönüşen özel öğretim kurumları olan temel liselerin bir kısmı hem eğitim amaçları hem de fiziki yeterlikleri açısından öğrencilerin bütüncül eğitimine ve gelişimine imkân sağlayan, donanımlı kurumlar olmaktan uzak bir profil çizmektedir. Bu sebeple, geçici bir çözüm olarak başvurulmuş dönüşüm sürecindeki kurumlar uygulamasının sürdürülmemesi, hâlâ aynı şartlarda eğitim öğretime devam eden kurumlara yönelik denetimlerin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Kurumlardan gelen taleplerin önemli bir bölümü ticari kaygılar doğrultusunda şekillenmektedir. Sadece kurumların kapanması bakış açısıyla yapılan değerlendirmelerin, öğrencilerin nitelikli eğitime erişim haklarını göz ardı eden bir boyutu olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla eğitim sisteminin bütününde olduğu gibi, dönüşüm sürecinin sonuna gelen kurumlar kadar, takviye eğitimlerine ve kurs meselelerine ilişkin tartışmalar da öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmeli, öğrencilerin iyi olma hali odağa alınmalıdır.

Hatırlanacağı üzere 8 Ağustos 2015 tarihinde yayımlanan *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*'yle beraber kaldırılan “dershane” ibaresi yerine “özel öğretim kursu” adı altında yeni bir yapılanma getirilmişti. Kurumların faaliyet kapsamına ve kuruluş esaslarına ilişkin pek çok düzenleme yapılmış ve nihai olarak “*Kişilerin, Bakanlıkça belirlenmiş bilim gruplarına uygun eğitim ortamlarında, öğrenim seviyelerine, ilgi ve isteklerine uygun öğretim programları doğrultusunda, bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirdiği, serbest zamanlarını değerlendirdiği bir bilim grubunda eğitim veren özel öğretim kurumları*” olarak tanımlanmıştır (*Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*, 2012). Özel öğretim kurumları ve sektörden gelen taleplerin dayandırıldığı gerekçe olan öğrencilerin dershane, takviye, kurs ihtiyacının devam etmesi, meselenin elbette göz önünde bulundurulması gereken boyutlarından biridir. Dershanelerin kapatılması ve özel öğretim kurumlarına dönüşüm süreçleri TEDMEM tarafından geçtiğimiz yıllarda yayımlanan *Eğitim Değerlendirme Raporları*'nda, kurumlara ilişkin yapılacak düzenlemelerle öğrenci ihtiyaçlarının ortadan kaldırılamayacağı argümanına dayalı olarak ele alınmıştır (TEDMEM, 2016, 2017, 2018). Nitekim gelinen noktada mevcut kademeler arası geçiş sistemleri, öğrencilerin söz konusu ihtiyaçlarının hâlâ canlı tutulmasında birincil etken olarak rol oynamaya devam etmektedir. Bu bağlamda Bakanlık tarafından dershanelerin kapanmasının sonucunda ihtiyacın ve talebin nasıl karşılanacağına ilişkin hazır olduğu belirtilen yol haritasının daha fazla zaman kaybedilmeden paylaşılması beklenmektedir.

Öte yandan öğrencilerin dershane ve kurs ihtiyaçlarının devam ettiği gerekçesiyle okullarda ilgili kurs ve takviye eğitimlerinin hem okulun kendi öğrencilerine, hem de başka okullarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilere açılması, okulların dershaneleşmesi sorununun derinleşmesine yol açacaktır. Bu noktada dershanelerin kapatılarak ilgili kursların okullar bünyesinde devam ettirilmesi, dershanelerin kapatılması kararı ile çelişecektir. Dolayısıyla öğrenci ihtiyaçlarına ve kayıt dışı kursların varlığına referansla kurs ve takviye eğitimi veren kurumların sürdürülmesine yönelik talepler mevcut tartışmalar için makul bir zemin oluşturmamaktadır. Takviye kurslarının sınavlara hazırlıktan ziyade ders saatleri içinde öğrenme eksikliği olan öğrencilere yönelik olarak ve öğrencilerin sınıf seviyesine yetişebilmeleri, eksik kazanımlarını tamamlamaları amacı doğrultusunda faaliyet göstermesi beklenmektedir.

Özel öğretime devam eden öğrencilerin sayısının artırılmasına ilişkin hedefler Bakanlığın üst politika belgelerinde yer almaya devam etmektedir. Örneğin 2019'da yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*'nda yer alan yedinci amaç çerçevesinde “Özel öğretime devam eden öğrenci oranları artırılarak özel öğretim kurumlarının yönetim ve teftiş yapısı güçlendirilecektir.” hedefine yer verilmiştir (MEB, 2019g). Aynı hedef *MEB 2019 Yılı Performans Programı*'nda da yer bulmuştur (MEB, 2019b). Özel Öğretimin Payının Artırılmasına Yönelik Performans Göstergelerine Tablo 9.2'de yer verilmiştir.



Bakanlık tarafından dershanelerin kapanmasının sonucunda ihtiyacın ve talebin nasıl karşılanacağına ilişkin hazır olduğu belirtilen yol haritasının daha fazla zaman kaybedilmeden paylaşılması beklenmektedir.

TABLO 9.2

MEB 2019 Yılı Performans Programı Özel Öğretimin Payının Artırılmasına Yönelik Performans Göstergeleri

		2018	2019
Özel okullarda bulunan öğrenci oranı (%)	Okul öncesi	15,70	15,80
	İlkokul	4,60	4,70
	Ortaokul	6,00	6,10
	Ortaöğretim	13,00	13,10

Kaynak: MEB, 2019b.

2018-2019 eğitim öğretim yılında özel öğretimde okul ve öğrenci sayıları ile toplam içindeki paylarına Tablo 9.3'te yer verilmiştir. Özel okullardaki öğrenci sayısının en fazla olduğu kademe ortaöğretim kademesi olmuştur. Ancak özel okullarda öğrenim gören öğrenci sayısının ilgili kademedeki toplam öğrenci sayısına oranının en yüksek olduğu kademe okul öncesidir.

TABLO 9.3

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Özel Öğretimin Okul ve Öğrenci Sayıları ile Toplam İçindeki Pay

	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Özel öğretimin toplam içindeki payı (%)	
			Okul	Öğrenci
Toplam	12.809	14.40.577	19,2	8,7
Okul öncesi*	5.352	258.674	50,2	16,5
İlkokul	1.808	262.164	7,3	5
Ortaokul	2.060	338.046	10,9	6,2
Ortaöğretim	3.589	581.693	28,7	13,7

*Okul sayılarına bünyesinde anasınıfı olan okul/kurum sayıları dâhil değildir.

Kaynak: MEB, 2019e.

Tablo 9.4.'te ise yıllara ve kademelere göre özel ve resmî okul ve öğrenci sayıları paylaşılmıştır. Dershanelerin kapatılması ve özel öğretim kurslarının dönüşümü ile birlikte 2012/2013 eğitim öğretim yılından 2018/2019 eğitim öğretim yılına özel öğretim kurum ve öğrenci sayılarında hızlı bir artış gerçekleşmiştir. Söz konusu dönemde özel öğretim kurumu sayısında artış ilkokulda %82, ortaokulda %123, genel ortaöğretimde %250, mesleki ve teknik ortaöğretimde ise %228 olmuştur. Artan kurum ve öğrenci sayıları ile birlikte hem kurumların sürdürülebilirliği ile mali ve idari sorumluluklarına, hem de paydaşların hak ve sorumluluklarına ilişkin mevcut yönetmeliklerden daha kapsamlı bir çerçeve düzenlemeye olan ihtiyaç daha belirgin hale gelmektedir.

TABLO 9.4

Yıllara ve Kademelere Göre Özel ve Resmî Okul ve Öğrenci Sayıları

	Eğitim öğretim yılı	Özel		Resmî	
		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
	2017/18	1.618	233.740	23.349	4.870.859
	2018/19	1.808	262.164	22.931	5.005.214
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
	2017/18	1.869	321.779	16.875	5.077.153
	2018/19	2.060	338.046	18.935	5.627.075
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
	2017/18	2.606	450.725	3.110	1.533.087
	2018/19	3.176	474.465	3.065	1.668.086
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
	2017/18	383	109.113	4.077	1.686.075
	2018/19	413	107.228	4.226	1.511.876

Kaynak MEB, 2019e.

KAYNAKÇA

- Hürriyet. (2019a). Kurs sahipleri esneklik istedi. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/kurs-sahipleri-esneklik-istedi-41103120> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2019b). Millî Eğitim Bakanı: Kurslarla ve temel liselerle ilgili yol haritamız hazır. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozel-okullarin-18inci-geleneksel-sempozyumu-basladi-41099330> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2019c). Nurullah Dal: 'Ruhsat dondurmaya bakanlık da sıcak baktı. <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/nurullah-dal-ruhsat-dondurmaya-bakanlik-da-sicak-bakti-41339433> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2019d). Okulun misyon ve vizyonuna bakılmalı. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/okulun-misyon-ve-vizyonuna-bakilmali-41196121> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2019e). Önce teminat sonra okul. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/once-teminat-sonra-okul-41106301> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2019f). Özel okulları kurtaracak 4 teminat formülü <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozel-okullari-kurtaracak-4-teminat-formulu-41312948> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2019g). Özel öğretim kurumlarından ortak talep: eğitimde KDV kaldırılmalı. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozel-ogretim-kurumlarindan-ortak-talep-egitimde-kdv-kaldirilimali-41330495> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2019h). Zorunlu bağış eğitim bilimine de psikolojiye de aykırı. <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/zorunlu-bagis-egitim-bilimine-de-psikolojiye-de-aykiri-41317292> adresinden erişildi.
- MEB. (2018). 2023 eğitim vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). 2018-2019 ders yılı sonunda temel lise öğrencilerinin nakilleri hakkında. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. <https://ookgm.meb.gov.tr/www/2018-2019-ders-yili-sonunda-temel-lise-ogrencilerinin-nakilleri-hakkinda/icerik/1361> adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). 2019 yılı performans programı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140550_2019_PP_yayYn.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019c). Açıklamalar. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/18164608_evra8205399886680728302.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019d). Hami projesi. <https://ookgm.meb.gov.tr/www/hami-projesi/icerik/1371> adresinden erişildi.
- MEB. (2019e). MEB istatistikleri örgün eğitim 2018-2019 raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019f). Millî Eğitim Bakanı: Kurslarla ve temel liselerle ilgili yol haritamız hazır. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozel-okullarin-18inci-geleneksel-sempozyumu-basladi-41099330> adresinden erişildi.

MEB. (2019g). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1994.pdf> adresinden erişildi.

MEB. (2019h). Özel Okul Öğrenci Kayıt Sözleşmesi. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26135306_OYrenci_KayYt_SozleYmesi.pdf adresinden erişildi.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu. T.C. Resmî Gazete Sayı: 26434. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf> adresinden erişildi.

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, Sayı 28239 (2012). https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/04164227_ozel_ogretim_kurumlari_yonetmeli.pdf adresinden erişildi.

TEDMEM. (2017). 2016 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği

TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği

TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.



2019 Eğitim Değerlendirme Raporu



TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No:8, 06440, Çankaya / Ankara
0 (312) 939 50 00

www.ted.org.tr | www.tedmem.org

info@ted.org.tr | info@tedmem.org

ISBN: 978-605-67125-6-2