

2022
Eğitim Değerlendirme Raporu

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

tedmem

Değerlendirme D9

2022

Eğitim Değerlendirme Raporu

Editör

Sabiha Sunar

Değerlendirme Dizisi: 9

Şubat, 2023

2022 Eğitim Değerlendirme Raporu

Yayıncı: Türk Eğitim Derneği (TED)
Sertifika No: 52946
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: 978-605-74377-5-4

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2023. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Önerilen Atıf: TEDMEM. (2023). *2022 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Editör: Sabiha Sunar

Yazarlar: Beyza Himmetoğlu, Gülbahar Yılmaz, Sabiha Sunar, Seçil Cengizoğlu, Senem Oğuz Balıktay

Dizgi ve Tasarım: Akdema Bilişim ve Yayıncılık
Sertifika No: 52576
Adres: Kızılay Mah. Gazi Mustafa Kemal Bulvarı No: 23/8 06420 Çankaya/Ankara
Web: www.akdema.com | **E-Posta:** bilgi@akdema.com

Kapak Fotoğraf: freepik.com - Pressfoto

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

Bu raporda ele alınan gelişmeler 1 Ocak 2022 – 15 Aralık 2022 zaman aralığıyla 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 xi

ÖNSÖZ xii

YÖNETİCİ ÖZETİ 1

BÖLÜM 1: YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN 17

I. Eğitim Yönetişimi 19

II. Eğitim Finansmanı 19

BÖLÜM 2: TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM 43

I. Eğitim Göstergeleri 45

II. Öne Çıkanlar 45

ÖZEL ÖĞRETİM 58

I. Eğitim Göstergeleri 58

II. Öne Çıkanlar 58

BÖLÜM 3: MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM 67

I. Mevzuatta Meydana Gelen Değişiklik ve Düzenlemeler 71

II. Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Öğrenci Sayılarında Meydana Gelen Artışa Yönelik Gelişmeler 73

III. LGS 2022 Kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine Geçişte Yaşanan Gelişmeler 73

IV. Mesleki ve Teknik Eğitimde İmzalanan İş Birliği Protokolleri Kapsamında Yaşanan Gelişmeler 75

V. Mesleki ve Teknik Eğitim Projeleri Kapsamında Gerçekleştirilen Faaliyetler 77

VI. Mesleki ve Teknik Eğitimde Üretim Süreçlerinde Yaşanan Gelişmeler 78

BÖLÜM 4: ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ 101

I. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş 103

II. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş 112

III. Ölçme Değerlendirme Uygulamaları 124

BÖLÜM 5: ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ 129

I. 2022 Yılında Verilerle Öğretmenlik 131

II. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalar 136

III. Öğretmenlik Meslek Kanunu 138

KISALTMALAR

AA: Anadolu Ajansı

ASHB: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

AYT: Alan Yeterlilik Testi

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursları

GSYH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü

İMEP: İstihdam İçin Mesleki Eğitim

İYEP: İlkokullarda Yetiştirme Programı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEK: Mesleki Eğitime Kazandırma Programı

METEK: Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Artırılması Projesi

METYAP: Mesleki Eğitimi Tanıtma ve Yaygınlaştırma Projesi

MTEGM: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

OSB: Organize Sanayi Bölgesi

ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı

ÖDGSM: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

ÖDOP: Öğrenci Değerlendirme Merkezi Ortak Platformu

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

SEUP: Mesleki ve Teknik Eğitim Yoluyla Sosyal ve Ekonomik Uyum

SKA: Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TCCB SBB: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı

TEGM: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TYT: Temel Yeterlilik Testi

UN: Birleşmiş Milletler

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bu raporda ele alınan gelişmeler 1 Ocak 2022 – 15 Aralık 2022 zaman aralığıyla sınırlıdır.



Fotoğraf: freepik.com - ijeab



Sunuş ve Önsöz

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği, Türkiye'nin eğitim alanında en köklü sivil toplum kuruluşu olarak 95 yılı aşan tecrübesiyle okul öncesinden yükseköğretime tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim sisteminin nitelik odağında iyileştirilmesi gayesiyle kapsamlı çalışmalar yürütmektedir. Bu kapsamda düşünce kuruluşumuz TEDMEM; veri odaklı, yenilikçi, yapıcı ve bilimsel bir anlayış çerçevesinde eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sunan araştırmalarıyla derneğimizin kuruluş gayelerini gerçekleştirmede önemli bir sorumluluk üstlenmektedir.

TEDMEM, 2014 yılından bu yana her yıl yayımladığı Eğitim Değerlendirme Raporu ile Türkiye'de geride kalan bir yıl boyunca eğitim politikalarında meydana gelen ve eğitim sistemine yansıyan gelişmeleri mercek altına almakta, etraflıca değerlendirmekte ve iyileştirmek üzere politika önerileri üreterek bunları kamuoyu ve tüm eğitim paydaşlarının dikkatine ve ilgisine sunmakta, deyim yerindeyse eğitimin nabzını tutmaktadır.

Bu kapsamda hazırlanan değerlendirme serisinin dokuzuncusu olan 2022 Eğitim Değerlendirme Raporu; 2022 yılı içinde eğitimde yaşanan gelişmelerin veri odaklı ve objektif bir şekilde değerlendirildiği, yapıcı eleştiri ve önerilerin sunulduğu "Yönetişim ve Finansman", "Temel Eğitim ve Ortaöğretim", "Mesleki ve Teknik Eğitim", "Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş" ve "Öğretmenlik ve Mesleki Süreç" başlıklarını taşıyan 5 bölümden oluşmaktadır.

2022 Eğitim Değerlendirme Raporu'nu özverili ve titiz bir çalışma disipliniyle hazırlayan TEDMEM'in değerli eğitim uzmanlarına teşekkür eder, Türk Eğitim Derneği olarak kurulduğumuz günkü kadar yüksek olan motivasyonumuzla, her çocuğumuzun nitelikli eğitime erişim hakkını savunmaya ve bunu sağlamak üzere tüm gücümüzle çalışmaya ve üretmeye devam edeceğimizi bir kez daha vurgulamak isteriz.

Selçuk PEHLİVANOĞLU
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

ÖNSÖZ

TEDMEM olarak, 2014 yılından beri her yıl düzenli olarak hazırladığımız Eğitim Değerlendirme Raporlarıyla, eğitim alanındaki gelişmeleri yıllık olarak tarihe not düşüyoruz. Bunu yaparken yalnızca yıl içinde eğitimle ilgili neler yaşandığını ortaya koymak ve "izleme" yapmakla sınırlı kalmıyoruz. Ülkenin eğitim politikalarının aklın ve bilimin ışığında geliştirilmesine katkı sunmayı amaçlayan bir düşünce kuruluşu olmanın sorumluluğuyla; yaşananlara ilişkin "değerlendirmelerimizi" ve sorun alanlarına ilişkin "önerilerimizi" de paylaşıyoruz. Tüm çalışmalarımızda olduğu gibi eğitim değerlendirme raporlarımızda da eğitimi siyaset üstü bir yaklaşımla ele alıyor, akademinin bilgi birikiminden ve bilimsel yönteminden yararlanarak ülkemize özgü eğitim ihtiyaçlarını belirliyor ve karar alıcıların harekete geçmesini sağlamak için politika önerilerimizi paylaşıyoruz.

"2022 yılında ülkemizde eğitimle ilgili neler yaşandı?" sorusunu cevaplayabilmek için hazırladığımız **2022 Eğitim Değerlendirme Raporu** en temel ifadeyle bir "eğitim almanağı" niteliği taşımaktadır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası pek çok farklı kaynakta yer alan verileri düzenli, sistematik ve ilişkilendirilmiş bir hale getirmesi bakımından politika süreçlerine veri temelli katkı sağlamanın önemli bir örneğini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, 2022 Eğitim Değerlendirme Raporu belirli bir zaman kesitinde gerçekleştirilen araştırmaların bulgularını değil, TEDMEM'in yaptığı işin özünü oluşturan eğitim politikalarını izleme ve değerlendirme çabalarının zamana yayılan ve nihai sonuçlarını kapsamaktadır.

Eğitim sisteminin temel bileşenleri üzerinden yapılandırılan 2022 Eğitim Değerlendirme Raporu *"Yönetişim ve Finansman", "Temel Eğitim ve Ortaöğretim", "Mesleki ve Teknik Eğitim", "Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş"* ve *"Öğretmenlik ve Mesleki Süreç"* olmak üzere 5 bölümden oluşmaktadır. Her bölümde öncelikle 2022 yılı için öne çıkan gelişmeler özetlenmiş, ardından değerlendirmeler ve öneriler sunulmuştur. Her bir bölüm bir uzmanımız tarafından kaleme alınmış olmakla birlikte, tüm öneriler ve değerlendirmeler TEDMEM ekibi tarafından tartışılarak son halini almıştır. Raporun, okuyucunun başka bir kaynağa ihtiyaç duymaksızın Türkiye'de eğitimin geçen bir yılını anlamasına ve sorgulamasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Karar alıcılar için de eğitim politikalarına ilişkin alınan kararların kamuoyuna yansımalarını anlama fırsatı veren bu raporda 2022 yılı için birden fazla bölümde vurgusunu artırdığımız bazı gelişmeler ve değerlendirmeler bulunmaktadır. 2022 yılında, eğitimde yönetişim ve finansman uygulamalarında merkezi yönetim anlayışından okul temelli yaklaşıma doğru önemli adımlar atılması bu gelişmelerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinde okul temelli planlamaya geçilmesi, okulların kendi değerlendirmelerini yapacağı kalite güvence sisteminin kurulması ve okullara doğrudan bütçe gönderilmesini kapsayan bu yaklaşım değişikliğiyle eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı gereği tıkanan bazı sorun alanlarında çözüme daha kolay ulaşılabileceği öngörülmektedir.

Öte yandan, 2022 yılı pek çok niceliksel gelişmenin yaşandığı bir yıl olmuştur. Örneğin, 5 yaş başta olmak üzere okul öncesi eğitim kademesi okullaşma oranlarında, mesleki eğitim merkezlerine giden öğrenci sayılarında, öğretmen başına düşen mesleki eğitim saatlerinde geçen yıllara kıyasla oldukça önemli artışlar yaşanmıştır. Bu artışların gerçek bir başarı hikayesine dönüşebilmesinin yolu ise nitelikle ilgili gerekliliklerin sağlanmasından geçmektedir. **2022 Eğitim Değerlendirme Raporu**'nda tüm bu gelişmelere ilişkin nitelik, etkililik ve sürdürülebilirlik odağında oluşturduğumuz önerilerimizle birlikte potansiyel sorun alanlarına da işaret edilmiştir.

Çocuklarımızın aydınlık gelecekleri için çalışan, bu raporu yoğun bir emek ve özveriyle hazırlayan ekip arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

2022 Eğitim Değerlendirme Raporumuzun ülkemizdeki tüm çocukların, her koşulda daha adil ve nitelikli eğitim fırsatlarına ulaşmasını sağlama çabalarına katkı sağlamasını umuyoruz.

Dr. Sabiha SUNAR
TEDMEM Direktörü



Fotoğraf: freepik.com - Tirachard



Yönetici Özeti

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

tedmem

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

2022 yılında, eğitimde yönetişim ve finansman uygulamalarında merkezi yönetim anlayışından okul temelli yaklaşıma doğru önemli adımlar atılmıştır. Ancak bu uygulamaların etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için güçlü hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilmesi ve sürecin bütünsel bir yaklaşımla, planlı bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Eğitimde yönetişim ve finansman uygulamalarında Millî Eğitim Bakanlığının okul temelli planlama anlayışına ağırlık vermesi 2022 yılının en önemli gelişmelerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Yıl içinde okul temelli yaklaşıma yönelik atılan önemli adımlar;

- öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinde okul temelli planlamaya geçilmesi,
- okulların öz değerlendirmelerini yapacağı Kalite Güvence Sisteminin kurulması ve
- okul bazlı bütçe uygulaması ile okullara doğrudan bütçe gönderilmesi olmuştur.

Özellikle okul bazlı bütçe uygulaması ile ilk defa temel eğitim kademesindeki okullara da doğrudan bütçe gönderilmesi, yıllardır süregelen finansal kaynak sorunlarının okul temelli bir yaklaşımla çözülebilmesi yolunda atılan oldukça önemli bir adımdır. Bununla birlikte, eğitim yönetişimi ve finansmanında okul temelli bir anlayışın geliştirilmesi ve bunun etkin bir şekilde uygulanması; okullara verilen yetki ve sorumlulukların açık, net ve iyi tanımlanmış olmasını, şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilmiş olmasını ve başta yöneticiler olmak üzere okulların fiziki, teknik, hukuki ve idari olarak, bütünsel bir yaklaşımla desteklenmesini gerektirmektedir.

Türkiye'de eğitim sisteminin iyileştirilmesi amacıyla hedef odaklı politika öncelikleri belirlenmektedir. Ancak hedeflerin nitelikten çok niceliksel iyileşmelere odaklanması, bu politika önceliklerinin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüşmesiyle ilgili soru işaretleri oluşturmaktadır.

Bugün, dünyanın önde gelen kuruluşları küresel eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için hedef odaklı politika önceliklerinin belirlenmesi ve bu önceliklerin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüşmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. MEB, eğitimde fırsat eşitliği ve kalite hedefine odaklanan politika öncelikleri belirlemekte; bu öncelikler;

- okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması,
- mesleki eğitimin güçlendirilmesi ve
- öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi olarak ifade edilmektedir.

Bu bağlamda öncelikli alanların belirlenmesi ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından *Amaç 4: Nitelikli Eğitim* ile de uyumlu politika hedeflerine odaklanılması hususunda kararlı bir tutum sergilenmektedir. Ancak hedeflerin nitelikten çok niceliksel iyileşmelere odaklanması nedeniyle politika önceliklerinin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüşmesiyle ilgili soru işaretleri oluşmaktadır. Örneğin;

- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik olarak kısa sürede okul sayısının ve okullaşma oranının artırılması hedeflenmiş, bir yıl içinde hedeflenen okul sayısına ulaşıldığı ve 5 yaşta okullaşma oranının %99 olduğu açıklanmıştır. Ancak bu kadar kısa sürede sağlanan artışın gerektirdiği nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması ve okul öncesi eğitim kurumlarında hem fiziki hem pedagojik olarak olması gereken standartların sağlanması gibi eğitimin niteliğine ilişkin gereklilikler arka planda kalmıştır.

- Mesleki eğitimin güçlendirilmesiyle ilgili olarak mesleki eğitim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayılarının artırılması hedeflenmiş, bu hedef doğrultusunda gerekli uygulamalar hayata geçirilerek kayıtlı öğrenci sayısı önemli ölçüde artırılmıştır. Ancak artan öğrenci sayısına karşılık öğrencilerden sorumlu koordinatör öğretmenlerin ve usta öğreticilerin nitelikli eğitimi sürdürebilmesi ve öğrencilerin iş yerindeki koşullarının takip edilebilmesi bağlamında mesleki eğitimin niteliğine ve ulaşılan bu hedeften beklenen çıktıların sürdürülebilirliğine yönelik soru işaretleri giderilememiştir.
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesine yönelik ise okul temelli mesleki gelişim uygulaması kapsamında mesleki gelişime ayrılan bütçe önemli ölçüde artırılmış ve öğretmen başına düşen eğitim saatinin artırılması hedeflenmiştir. Ancak mesleki gelişim eğitimlerinin okullara bırakılması sürecinin nasıl koordine edildiği, eğitimlerin niteliğinin ne olduğu, öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık gelip gelmediği ve bu uygulamaların mesleki gelişime nasıl bir katkı sağladığı gibi konularda soru işaretleri oluşmuştur.

Dolayısıyla Türkiye'de eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik politika öncelikleri belirlenmekte, bu öncelikler doğrultusunda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bu çalışmalardan beklenen çıktıların güvenilir ve sürdürülebilir olması için hedeflerin niteliğe odaklanması gerektiği görülmektedir.

Türkiye'de eğitime ayrılan kamu kaynakları, dünya genelinde kabul edilen minimum eşik değerin altında kalmaktadır. Bugün eğitim finansmanında kamu kaynaklarının artırılmasına duyulan ihtiyaç, her zamankinden daha fazladır.

Dünya genelinde eğitimin finansmanı için minimum eşik değer olarak kabul edilen oranlara göre hükümetler; GSYH'nin en az %4-%6'sını ve/veya kamu harcamalarının en az %15-%20'sini eğitime ayırmalıdır. Bunun yanı sıra COVID-19 salgını ve yaşanan diğer krizler nedeniyle bugün eski taahhütlerden çok daha fazlasının gerektiğine dikkat çekilmektedir. Türkiye'de; 2022 yılında yaklaşık 274,5 milyar TL olarak belirlenen toplam eğitim bütçesinin GSYH'ye oranı, geçen seneye göre azalarak %3,48'e gerilemiştir. Bu oranla Türkiye, eğitim finansmanında dünya genelinde kabul edilen minimum eşik değerin de altında kalmaktadır. Toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payı da son altı yıldır azalarak %15,67'ye gerilemiştir. Bu oranı kamu harcamalarından eğitime ayrılan payın bir göstergesi olarak aldığımızda ise Türkiye, kamu kaynaklarından eğitime ayrılan pay bağlamında minimum eşik değerin sınırında bulunmaktadır. 2022 yılında yaklaşık 189 milyar TL olarak belirlenen MEB bütçesinin GSYH içindeki payı da %2,40 oranı ile oldukça düşük kalmaktadır. Türkiye'de eğitime ayrılan kamu kaynaklarına ait veriler, küresel eğitim hedefleri doğrultusunda önceki taahhütleri gerçekleştirmenin de ötesine geçebilmek ve özellikle MEB tarafından sıklıkla işaret edilen nitelikli eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için Türkiye'nin eğitim finansmanında önemli iyileştirmelere ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de eğitimin finanse edilmesinde hanehalkının üstlendiği eğitim maliyeti her geçen yıl artmaktadır.

TÜİK verileri 2021 yılında eğitim harcamalarının %72,5'inin devlet tarafından finanse edildiğini, hanehalkının yaptığı harcamaların payının ise %22 olduğunu göstermektedir. Bu oranlar 2020 yılı ile kıyaslandığında devletin eğitime ayırdığı finansal kaynağın azaldığı, hanehalkının üstlendiği maliyetin ise arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra OECD verilerine göre Türkiye, eğitim finansmanı bakımından hanehalkı harcamaları payının oldukça yüksek olduğu ülkeler arasında bulunmaktadır. Özellikle yükseköğretim öncesi kademelerde hanehalkının yaptığı eğitim harcamaları OECD ortalamasının iki katından fazla olmaktadır. En başta zorunlu eğitim kademeleri olmak üzere tüm kademelerde hanehalkı üzerindeki eğitim maliyetlerinin yükünü azaltıcı politikaların acilen hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılmasının yanı sıra mevcut kaynakların etkin ve adil kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bugün dünya genelinde yaşanan eğitim finansmanı krizinden acilen çıkılması için eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılmasının yanı sıra bu kaynakların etkin ve adil kullanılmasının önemine dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla eğitime ve MEB'e ayrılan kaynakların artırılması tek başına yeterli olmamakta, bunun yanı sıra kaynakların nasıl kullanıldığı önem kazanmaktadır. MEB bütçesinin ekonomik ve fonksiyonel sınıflandırmaya göre dağılımına bakıldığında, eğitim finansmanının etkin ve adil kullanımı için başta okul öncesi eğitim kademesi olmak üzere bütçenin artırılması ve kaynak dağılımının zorunlu harcamalar dışında yatırım, yardımcı eğitim hizmetleri ve araştırma geliştirme gibi eğitim öğretim süreçlerinin niteliğini iyileştiren faaliyetlere göre yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM

COVID-19 salgını nedeniyle erken çocukluk döneminde ciddi biçimde düşen okullaşma oranları, salgının sona ermesinin ve bu yıl okul öncesinde izlenen yeni okullaşma politikalarının etkisiyle önemli düzeyde artmıştır.

COVID-19 salgınının ardından 2021-2022 eğitim öğretim yılında okulların açık olması ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan "okul öncesi eğitim seferberliği"nin olumlu yansımaları neticesinde erken çocukluk dönemindeki okullaşma oranları, önceki yıllardan daha ivmeli bir artış göstererek, şimdiye kadarki en yüksek değerine ulaşmıştır. Özellikle, ilkokula hazır bulunuşluğu destekleyen ve zorunlu eğitim kapsamına alınması politika yapıcılar tarafından uzun bir süredir hedeflenen okul öncesi kademesinde 5 yaş grubunun okullaşma oranı, hızlı bir artışla ilk kez %81,63'e ulaşmıştır. Bu oran, erken çocuklukta okullaşma açısından Türkiye'de şimdiye kadar görülen en yüksek değerdir. Çağ nüfusundaki tüm çocukların adil, nitelikli ve eşitlikçi bir erken çocukluk eğitimine erişebildiği tam okullaşma hedefinin gerçekleşebilmesi için yakalanan bu ivme nitelik odaklı politikalarla desteklenmelidir.

Beş yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı olarak yasal bir zemine kavuşturulmalı ve ivedilikle zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.

2023 Eğitim Vizyonu ve On Birinci Kalkınma Planı başta olmak üzere üst politika belgelerinde yer verilen erken çocukluk eğitiminde 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması ve eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik politika hedefi, son 4 yıldır olduğu gibi, geçtiğimiz aylarda yayımlanan 2023 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda da yinelenmiştir. Halihazırda üst politika belgelerindeki okul öncesi eğitimde 5 yaşın zorunlu eğitime dahil edilmesi hedefinin, 2023 yılında yasal bir zemine kavuşturulmasına yönelik politikalar önceliklendirilmelidir.

"Okul öncesi eğitim seferberliği", okullaşma oranlarını artırmaya yönelik önemli radikal adımları içermektedir. Ancak "her ne koşulda olursa olsun okul öncesi eğitim" fikrini savunurken "nitelikli bir okul öncesi eğitim" ilkesi göz ardı edilmemelidir.

"Okul öncesi eğitim seferberliği" kapsamında ana sınıfı açma ölçütü değiştirilmiş, yeni okul binaları yapılmış, atıl binalar onarılarak anaokulu olarak hizmete sunulmuş, haftasonu ve akşam saatlerinde kullanılan BİLSEM'ler gündüz saatlerinde anaokulu olarak kullanılmış, boş derslikler ana sınıfına dönüştürülmüş ve ana sınıfı sayısının 4'ten fazla olduğu okullara bağımsız anaokulu statüsü verilmiştir. Ancak kısa sürede sayıları artırılan okul öncesi eğitim kurumlarının/sınıflarının "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde belirtilen ölçütleri sağlayıp sağlamadığı açık değildir. Örneğin; prefabrik yapıların ve ortaokul ve liselerde atıl vaziyetteki sınıfların kullanılması gibi pek çok farklı biçimlerde ana sınıfı açılması durumunda, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda iyi yapılandırılmış ve donatılmış sınıfların yanı sıra yaşa uygun düzenlenmiş güvenli bahçe ve oyun alanlarının olup olmadığı bilinmemektedir. Bu açıdan, "okul öncesi eğitim seferberliği" kapsamında belirli bir standardın ve niteliğin sağlanarak eğitim ortamlarının nasıl yapılandırıldığı ve tasarlandığı konusunda şeffaf bilgi paylaşımının bulunmaması, bir "seferberlik" olarak ilan edilen çalışmalar kapsamında atılan adımlara yönelik nitelik kaygılarını ve uygulama biçimlerine yönelik soru işaretlerini beraberinde getirmektedir. Ülke adına oldukça sevindirici olan bu başarı hikayesinin sahiplenilebilmesi ve ileriye taşınabilmesi için hangi tür okullarda, hangi kademelerde, ne tür nicel ve nitel standartlar karşılanarak ana sınıflarının açıldığı kamuoyuyla paylaşılmalı ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefinde "nitelikli bir okul öncesi eğitim" ilkesi gözetilmelidir.

2021-2022 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 570 bin çocuk okul dışında kalmıştır. Okul dışında kalan çocukların %71'ini ortaöğretim kademesine devam etmesi gereken 14-17 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır.

2021-2022 eğitim öğretim yılına ait MEB eğitime erişim istatistikleri ile TÜİK çağ nüfusu verileri karşılaştırıldığında, zorunlu eğitim çağındaki 570.293 çocuğun okul dışında kaldığı görülmektedir. Önceki yıllarda olduğu gibi bu yıl da okul dışında kalan çocuklar, ağırlıklı olarak 14-17 yaş aralığındadır. Zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen okul dışında kalan toplam çocuk sayısı yıllara göre incelendiğinde, bu sayının her geçen yıl azaldığı görülmektedir. Gittikçe daha az çocuğun eğitim sistemi dışında kalıyor olması yönündeki eğilim, olumlu bir gelişmedir. Bu durum, izlenen politikaların etkili olduğunu ancak bu sorunun tamamen çözülmesini sağlamaya yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle, ortaokul kademesine karşılık gelen 10-13 yaş aralığında okul dışında kalan çocuk sayısı son 5 yıldır sürekli yükselme eğilimindedir. Çocukların ortaokul kademesinde okul dışında kalma nedenlerinin ve özellikle ortaokulda okul dışında kalanların sayısının her geçen gün neden artış gösterdiğinin incelenmesi gerekir.

Eğitim politikalarının "eğitimde fırsat eşitliğini sağlama" ana hedefine odaklanması oldukça değerlidir. Ancak atılan yeni adımların bu kökleşmiş sorunun çözümüne "etkisi" ve sunduğu "niteliksel katkı" bilimsel yöntemlerle değerlendirilmeli ve şeffaf biçimde kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

MEB tarafından eğitimde fırsat eşitliği hedefiyle yürütülen başlıca faaliyetlerin; öğrenme kaynaklarına erişimi artırmak, öğrenme kayıplarını telafi etmek, okullar arası başarı ve imkân farklılıklarını azaltmak ve okullaşma oranlarını artırmak temaları altında toplandığı

görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama hedefiyle gerçekleştirilen bu faaliyetler oldukça değerlidir, ancak bu faaliyet ve projelerin izleme-değerlendirme çalışmalarının bilimsel biçimde sürdürülmesi de oldukça önemlidir. Eğitim alanındaki niteliksel yatırımlar, niceliksel yatırımlara göre daha uzun vadede etkisini göstermektedir. Bu nedenle politikaların sürekli ve uzun vadeli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, en başta hedeflenen sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesi bakımından önemlidir. Örneğin; önemli kaynak ve zaman aktarımının yapıldığı, farklı sınıf düzeylerine yaygınlaştırılarak kapsamı genişletilen İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) ve DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursları) programlarının öğrencilerin gelişimine etkisine ilişkin nitel ya da nicel çıktıların sistematik olarak izlenmesi ve kamuoyuyla şeffaf bir şekilde paylaşılması gerekir.

Son yıllarda gözlemlenen özel okul ve derslik sayısındaki azalma eğilimi 2022 yılında da devam etmesine rağmen özel okullardaki öğrenci sayısında artış yaşanmıştır. Böylece, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı artmıştır.

COVID-19 salgınıyla birlikte başlayan özel öğretim kurumlarının okul ve derslik sayısındaki azalma eğiliminin 2021-2022 eğitim öğretim yılında da okul öncesi haricindeki kademelerde devam ettiği, bu azalmanın özellikle ortaokul ve lise kademesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Derslik ve okul sayılarındaki azalmaya rağmen 2021-2022 eğitim öğretim yılında özel öğretim kurumlarının toplam öğrenci sayısında geçen yıla kıyasla yaklaşık %20 oranında bir artış yaşanmıştır. Dikkat çeken en önemli artış okul öncesi kademesinde gerçekleşmiş, öğrenci sayısı önceki yıla kıyasla yaklaşık %85 oranında artmıştır. Özel öğretim kurumlarında okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısındaki bu artış, son yıllarda yaşanan en büyük artış olması nedeniyle dikkate değerdir. Özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısının resmî ve özel okullarda öğrenim gören toplam öğrenciler içindeki payı, 2021-2022 eğitim öğretim yılında yaklaşık 1 yüzde puan artmıştır. Geçen yıl toplam öğrencilerin %7,9'u özel öğretim kurumlarına devam ederken, bu yıl bu oran %9'a çıkmıştır.

Eğitim sisteminin okul olarak %20'sini, öğrenci olarak ise %9'unu kapsayan özel öğretim kurumlarının olası krizlerle mücadelesini kolaylaştıracak destekler geliştirilmeli, özel okullardaki öğretmenlerin ve diğer eğitim personellerinin çalışma koşullarının çalışan hakları bakımından korunabilmesini sağlayacak ek politikalar ivedilikle yaşama geçirilmelidir.

Özel öğretim kurumlarının yeni eğitim öğretim yılı olan 2022-2023 için yapabileceği en fazla zam oranı Ocak 2022'de %36,73 olarak açıklanmıştır. Böylece, yaklaşık bir buçuk milyon öğrencinin öğrenim gördüğü özel öğretim kurumlarına ödenecek ücret, bu hizmetten faydalanan aileleri desteklemek amacıyla, hemen hemen yıllık enflasyon oranıyla sınırlandırılmıştır. Yılın ilerleyen aylarında ise enflasyonun ve bu doğrultuda okulların personel ve diğer ihtiyaçları karşılama maliyetlerinin artmasıyla birlikte farklı düzeylerde ekonomik zorluklar yaşanmıştır. Bu kapsamda;

- özel okulların finansal sürdürülebilirliğini desteklemek ve olası krizlerle mücadele kapasitelerini geliştirmek amacıyla vergi indirimi, vergi istisnası gibi destekleyici tedbirler alınmalıdır.
- bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ve diğer eğitim personellerinin çalışan hakları bağlamında korunabilmesini sağlayacak ek politikaların ivedilikle yaşama geçirilmesi gerekmektedir.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı son bir yılda yaklaşık 159 binden 1 milyon 200 bine yükselmiştir. Bu durum, mesleki eğitim merkezlerinin mezunlarına sağladığı istihdam avantajı bağlamında olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ancak niceliğin bu kadar hızlı artması karşısında niteliği garanti altına alacak koşulların sağlanması önem taşımaktadır.

Mesleki eğitim merkezleri, öğrencilerin birebir uygulamanın kalbinde yetişmesine vesile olurken işletmelerin de kendi bünyelerinde yıllarca çıraklık ve kalfalık eğitimi alan bu öğrencileri benimsemelerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, hem mezunların istihdam oranlarına (%88) yansımakta hem de eğitim aldıkları işletmelerdeki istihdam oranlarının yaklaşık %75 düzeyinde olması ile sonuçlanmaktadır. Mesleki eğitim merkezleri bu yönüyle istihdam ve yatay beceri uyuşmazlığı bağlamında yaşanan sorunların giderilmesi adına önemli bir seçenek olarak değerlendirilmektedir. Ancak sunduğu avantajlara rağmen mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları 2022'den önce çok büyük bir artış göstermemiş; 2022 yılında ise mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilerin sayısı 1 yıl içinde 7 katın üzerinde artış göstererek yaklaşık 159 binden 1 milyon 200 bine yükselmiştir. Mesleki eğitim merkezlerinin sektörle yakın ilişkisi ve istihdama geçişte sağladığı avantajlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenci sayılarında meydana gelen bu artış, olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak böylesine bir artışın 1 yıl gibi kısa bir sürede gerçekleşmiş olması, bu artışın gerektirdiği düzenlemelerin önceden yapılıp yapılmadığı ve sürecin nasıl yürütüldüğüne ilişkin soru işaretlerini beraberinde getirmektedir. Okulların ve işletmelerin bu ani ve büyük artışı, nitelikli bir eğitim vererek karşılayacak kapasiteye sahip olup olmadıkları bilinmemektedir. Öğrenci sayılarının 7 katın üzerinde artış gösterdiği bu süreçte işletmeler ve okullar arasında kurulacak yakın iş birliği, yeterli sayı ve nitelikte personel görevlendirilmesi ve sürecin niceliği ile birlikte niteliğini de izlemeyi kolaylaştıracak bir denetim sistemi oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Mesleki eğitim merkezlerindeki mevcut öğretmen ve usta öğretici kapasitesi öğrenci sayılarındaki artışın karşılanmasında yetersiz kalabilir.

2022 yılında mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında meydana gelen artışa karşılık olarak bu kurumlardaki öğretmen sayılarında önemli bir artış yaşanmamıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında mevcut mesleki ve teknik Anadolu liseleri bünyesinde mesleki eğitim merkezi programları açılmasına ve böylece öğrenci sayısındaki artışın getirdiği ders yükünün MTAL'lerdeki öğretmenler tarafından paylaşılmasına karşın bu okullardaki öğretmen sayılarında da önemli bir değişiklik olmamıştır. Oysa öğretmen sayıları yalnızca teorik eğitimler bağlamında değil, öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitimlerinin planlandığı şekilde yürütülmesi için koordinatör öğretmenler görevlendirilmesi bağlamında da oldukça önemli bir faktördür. Koordinatör öğretmenler konusunda yaşanan duruma benzer bir durum çırak öğrencileri alabilmeleri için işletmelerin bulundurması gereken eğitici personel veya usta öğreticilerle ilgili olarak da yaşanmaktadır. İşletmelerdeki 1 usta öğretici veya eğitici personelin sorumluluğuna 40 öğrenci verilebilmektedir. Ancak öğrenciler ile birebir ilgilenilmesini gerektiren bu eğitimlerde 40 öğrenci için 1 eğitici personel veya usta öğretici görevlendirilmesinin, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine gölge düşürebileceği düşünülmektedir. Zira öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliği ve hedeflenen kazanımları edinip edinmedikleri gibi konularda kendileri ile süreç içinde yakından ilgilenilmesi gerekmektedir. Bu nedenle böyle kapsamlı bir sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması için sürecin en başında pek çok değişkenin aynı anda göz önünde

bulundurularak kaynak ve altyapı hazırlıklarının tamamlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında meydana gelen hızlı artış, bu eğitimlerin nitelikli bir şekilde yürütülüp yürütülmediği konusunda olduğu gibi sürecin nasıl denetlendiği konusunda da soru işaretleri oluşturmaktadır.

Mesleki eğitime yapılan yatırımların karşılığını alması için sürecin MEB'in kontrolünde olduğu ve suistimal edilmesini önleyecek denetim önlemlerinin alındığı konusunda kamuoyunda güven oluşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu önlemlerin başında da sürece ilişkin denetimlerin düzenli bir şekilde yapılması ve uygulamanın amacından sapmasına yol açabilecek girişimlerin önlenmesi gelmektedir. Bu denetimler aynı zamanda verilen eğitimlerin niteliğini garanti altına almak, özellikle teşviklere ilişkin ortaya çıkabilecek suistimalleri önlemek adına önemli olduğu gibi mesleki eğitim merkezine devam eden öğrencilerin iş kazalarına karşı korunması ve iş yerinde güvenli çalışma koşullarının oluşturulması bakımından da oldukça önemlidir. Ayrıca okullardaki atölyelerde veya MTAL eğitimleri sürecindeki stajlarda, çocukların iş sağlığı ve güvenliği kapsamında alınacak önlemlerle iş kazalarına karşı korunmaları da büyük önem taşımaktadır. Bunu sağlamanın yolu da yine düzenli bir biçimde yürütülen, süreç odaklı, öğrenme, gelişim ve iyi oluşu önceliklendiren bir denetim sisteminin işe koşulmasından geçmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerinde açılan kontenjanlar ile işgücü piyasasındaki açık iş pozisyonlarının nicelik ve nitelik açısından uyumu sağlanmalıdır.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında yaşanan hızlı artışa alan bazında bakıldığında; en fazla talep gören alanların güzellik, saç bakım hizmetleri, motorlu araçlar teknolojisi, yiyecek içecek hizmetleri ve moda tasarım teknolojileri olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu durum mesleki eğitim merkezindeki alanların ve bu alanlara yapılan öğrenci kayıtlarının; ülkenin ve mesleki eğitim merkezinin içinde bulunduğu bölgenin temel geçim kaynağı ile ilişkisi ve geleceğe yönelik ihtiyaç analizlerine dayalı stratejiler çerçevesinde belirlenip belirlenmediği yönünde soru işaretleri uyandırmaktadır. Zira mesleki eğitim merkezlerinin sahip olduğu istihdam potansiyelinin gerçekleşmesi, bu kurumlardaki kontenjanların özellikle küresel ve toplumsal bağlamdaki ekonomik eğilimler kadar içinde bulunulan bölgenin sosyo-ekonomik yapısına uygun alanlarda yoğunlaştırılması ile mümkün görünmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarının artmasına yarayan girişimlerden biri olan ustalık telafi programının, bu kurumların mezunlarına sağladığı mevcut istihdam avantajını ve mezunların niteliğine ilişkin algıyı nasıl etkileyeceği öngörülememektedir.

Lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanların ustalık belgesi alabilmeleri için 2021 yılından itibaren "Ustalık Telafi Programı" uygulamaya konulmuştur. Bu programa olan talep neticesinde mesleki eğitim merkezlerine kayıtlı toplam 1 milyon 200 bin öğrencinin 585.868'ini (yaklaşık %49'u) ustalık telafi programına kayıtlı kişiler oluşturmuştur. Ancak mesleki eğitim merkezlerindeki ustalık programları 4 yıl sürerken bu süre sonunda başarılı olanlara verilen ustalık belgesinin, lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanlara yalnızca 27 hafta (yaklaşık 7 ay) gibi bir sürede verilmesi çelişkili bir durum olarak görülmektedir. Ustalık telafi programı kapsamında verilen eğitimlerin mesleki eğitim merkezlerindeki 4 yıllık ustalık programlarını değersizleştirmemesi için önlemler alınması ve 4 yıllık programların da süre ve içerik bağlamında gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır. Ayrıca ustalık telafi programlarına özellikle lise ve üstü düzeyde eğitim almış kişilerin talebini

değerlendirirken ülkenin istihdam olanaklarının sınırlılığını ve işsizlik oranının yüksekliğini de dikkate almak önemli görülmektedir. Bu kişilerin ustalık telafi programından mezun olduktan sonra işgücü piyasasının yapısal sorunlarından dolayı uzun süreli istihdam olanağı elde edememeleri durumunda, ilerleyen süreçte eğitime yüklenen değerin sorgulanması ve gençlerin geleceğe yönelik umutlarının tükenmesi gibi ciddi toplumsal riskler ortaya çıkarma olasılığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Mesleki ve teknik eğitime olan talebi artırmak için istihdam ile olan bağı kadar yükseköğretim ile olan bağının da kuvvetlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimin yükseköğretim ile olan bağının zayıf olması ve mesleki eğitimin yalnızca akademik olarak başarısız öğrencilerin yönlendirildiği bir eğitim türü olarak görülmesi, bu okullara yönelik algıyı olumsuz etkileyen etmenler arasında yer almıştır. Bu algının olumsuz olması ise uzunca bir süre öğrencilerin tercihlerini etkilemiştir. Ancak son yıllarda gelinen noktada özellikle çeşitli paydaşlarla imzalanan protokoller kapsamında açılan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin LGS'de üst yüzdelik dilimlerde yer alan öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bu öğrencilerin daha ileri düzey mesleki eğitimler almak üzere yükseköğretime yönelmek istemeleri olasıdır. Ancak mesleki ve teknik ortaöğretimi bitirdikten sonra daha ileri düzey mesleki eğitim almak isteyen öğrencilerin devam edebilecekleri, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki programların üzerine inşa edilmiş lisans ve ön lisans programları konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Bu kapsamda mesleki ve teknik ortaöğretimdeki alanlar ile bunlarla ilişkili yükseköğretim programları arasında müfredat bağlamında bütünlük olmaması öncelikli olarak çözülmesi gereken sorunlardan biridir.

Mesleki ve teknik eğitimde son yıllarda çok sayıda iş birliği protokolü imzalanmakta, projeler yürütülmekte; bu kurumlarda üretimden elde edilen gelirler bağlamında önemli başarılar sağlanmaktadır. Tüm bu gelişmelerin uzun vadeli ve kapsayıcı sonuçlar üretebilmesi için nicelik kadar niteliği de önceleyen bir izleme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimde çeşitli protokol ve projeler aracılığıyla sürdürülen girişimlere yönelik oluşturulacak olan izleme ve değerlendirme sisteminin yalnızca niceliksel değil niteliksel boyutlardaki çıktılara da odaklanması oldukça önemlidir. Söz konusu izleme ve değerlendirme sisteminin, uygulamaya konulan protokol ve projelerin uzun dönemli ve yaygın etkilerine de odaklanması gerekmektedir. Böylece günü kurtaran çözümler yerine uzun vadede etkili olabilecek, kapsayıcı çözümler üretilmesi mümkün olabilecektir. Mesleki ve teknik eğitimde kaydedilen ilerlemenin niceliksel çıktılarla gündemde tutulduğu konular arasında döner sermaye işletmesi bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından elde edilen gelirler önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda 2022 yılının ilk 11 ayında üretimden elde edilen gelirin 2 milyar TL'yi bulduğu üzerinde durulmaktadır. Ancak üretim süreçlerine ilişkin olarak sürekli artan gelirler paylaşılırken mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci ve öğretmenlerin ne kadarının bu süreçte yer aldığı veya elde edilen gelirin ne kadarının net kâra karşılık geldiği bilinmemektedir. Üretime katılımın niteliksel olarak değerlendirilmesi için bu süreçteki kazanımları aşamalı olarak içeren gözlem tabloları veya hedeflenen kazanım ile gerçekleştirilen üretim etkinliklerini eşleştiren belirtke tabloları oluşturulabilir. Böylece üretim süreçleri, aynı zamanda öğrenme süreçleri olarak işlev gösterir duruma getirilebilir.

ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ

Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların yarısından fazlasına yerleşen en başarılı öğrenci dâhi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır. Bu haliyle merkezi sınav, varlık amacına hizmet etmemektedir.

LGS kapsamında merkezi sınavdan alınan puana göre yerleştirme yapmanın çıkış noktası sayıları sınırlı tutulan seçkin ortaöğretim programları için akademik başarı düzeyi yüksek öğrencileri seçebilmektir. Oysa yerleştirme verileri incelendiğinde LGS'nin en başarılı %10'luk dilimde yer alan öğrencileri nitelikli okullara yerleştirme amacı ile gerçekte ulaşılan sonucun uyuşmadığı görülmektedir. 2022 verilerine göre sınav puanı ile öğrenci alan program türlerinin yarısından fazlasına (%54,8) yerleşen en başarılı öğrenciler dâhi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır. Bununla birlikte, fen lisesi programlarından 5'ine ve sosyal bilimler lisesi programlarından 32 tanesine ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir. Sınav puanı ile öğrenci alan programların %36,1'ine yerleşen öğrencilerin ise %50'lik dilimde dahi yer almadığı belirlenmiştir. Özellikle Anadolu teknik ve Anadolu meslek programları için daha olumsuz bir tablo söz konusudur. Anadolu teknik programlarının %91,6'sına, Anadolu meslek programlarının ise %96,5'ine ilk %10'luk dilimden hiçbir aday yerleşememiştir. Anadolu meslek programları, Anadolu teknik programları ve Anadolu imam hatip lisesi programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencilerin ise %99-100 bandında yer aldığı dikkat çeken bulgular arasındadır. Bu veriler, merkezi sınavın en başarılı %10'luk dilimdeki öğrencileri nitelikli olduğu varsayılarak seçilen ve sınavla öğrenci alan kurumlara yerleştirme işlevini yerine getiremediğini, dolayısıyla merkezi sınavla ilgili yapılacak düzenlemelerin öncelikle sınavın varlığını ve meşruiyetini ele alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sınavla öğrenci alan kurumlar arasında kontenjanı boş kalacak kadar tercih edilmeyen kurumlar yer almaktadır.

Liselere geçiş sistemi gündeme taşınırken öğrencilerin üzerindeki sınav baskısını azaltmak ve sınav sürecinde girilen rekabeti en aza indirgemek için sadece sınırlı sayıdaki öğrencinin sınırlı sayıda okula girmesi amaçlanmıştır. Böylece LGS'nin ilk kez uygulandığı 2017-2018 eğitim öğretim yılı için yaklaşık %10'luk bir kontenjan sınırlaması getirilerek amaca doğru ilk adım atılmıştır. Öte yandan, yıllara göre ilk yerleştirme sonuçları incelendiğinde hem sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının toplam öğrenci sayısına oranının arttığı hem de boş kalan kontenjanlar olduğu görülmektedir. Öyle ki, sınavla öğrenci alan okullarda boş kalan kontenjan sayısı 2020 yılında 1.455, 2021 yılında 8.486, 2022 yılında ise 3.057 olarak kaydedilmiştir. Bu durum en düşük başarı diliminde yer alan öğrencilerin dâhi, boş kalan kontenjanların bulunduğu okulları tercih etmediğini göstermektedir. 2022'de merkezi sınavla öğrenci alan tüm ortaöğretim kurumlarının kontenjanları artırılmasına rağmen kurumlar arasında kontenjanı boş kalacak kadar tercih edilmeyen kurumlar olmasının rasyonel bir açıklaması bulunmamaktadır. Sınava yönelik talebin azaltılması hedeflenirken, talebi olmayan okul türlerinin kontenjanlarının artırılması merkezi yerleştirmenin amacıyla çelişmektedir. Bu noktada, merkezi sınavla öğrenci alan okulların belirlenmesinde izlenen yol ve kontenjan artışına ilişkin politikaların hangi kriterler bağlamında gerçekleştirildiğinin netleştirilmesine ve yüzdelik dilimi belirli bir oranın üzerinde olan öğrencilerin yerleştiği kurumların sınavla öğrenci alan kurumlar arasından çıkarılması konusunda yapıcı, somut ve sürdürülebilir politikaların uygulanmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Baraj puan uygulamasının kaldırılmasıyla örgün yükseköğretim programlarına yerleşen adayların sayısı son beş yılın en yüksek değerine ulaşmıştır. Buna karşılık, sınava başvuran adayların üçte ikisi herhangi bir yükseköğretim programına yerleşememiştir.

Yükseköğretime olan toplumsal talep, sınava başvuran aday sayısından da görülebileceği üzere önemli ölçüde artmıştır. Özellikle 2022 yılında baraj puan uygulamasının kaldırılmasının da etkisiyle Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YKS) başvuran aday sayısının üç milyonun üzerine çıktığı görülmektedir. Buna paralel olarak 2022 yılında bir yükseköğretim programına yerleşen aday sayısı da geçtiğimiz beş yıla kıyasla en üst değerine (1.005.490) ulaşmıştır. Ancak sınava başvuran adayların yalnızca %31,09'u bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Bu durumda 2022 yılında sınava başvuran her üç adaydan ikisinin herhangi bir yükseköğretim programına yerleşemediği görülmektedir. Bu, son 13 yıldaki en düşük yerleşme oranına karşılık gelmektedir. 2022 yılında sınava başvuran ve yerleşen aday sayılarına paralel olarak örgün yükseköğretim programlarına ayrılan kontenjanların doluluk oranı da %98,09 oranı ile son beş yılın en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Örgün yükseköğretim programlarının kontenjanlarının tamamına yakın ölçüde dolması, yükseköğretime gösterilen talebin karşılığını alması bakımından olumlu bir gelişmedir. Bununla birlikte, baraj puanı uygulamasının kaldırılması nedeniyle yükseköğretim programlarına yerleşme oranındaki artışın yükseköğretimin niteliğine ve uzun vadede işgücü piyasasının arz-talep dengesine etkisi araştırılmalıdır.

Üniversite kapılarındaki yığılmanın önlenmesi için yükseköğretime geçiş sistemi ilgi, yetenek ve ön öğrenmeleri temel alan bir geçiş sistemine doğru evrilmelidir.

Türkiye'deki yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencileri çoktan seçmeli testlerde elde ettikleri başarıya göre sıralarken onların ilgi ve yeteneklerini göz ardı ettiği gibi ortaöğretimde edindikleri bilgi ve becerilerle yükseköğretime yerleştikleri bölümler arasında bir ilişki kurulmasına da olanak tanımamaktadır. Bu durumun önemli göstergelerinden birini, programlara yerleştirilen öğrencilerin sınavlarda yaptıkları netler ve yerleştikleri bölümlerin uyumu/uyumsuzluğu oluşturmaktadır. Örneğin; Kafkas Üniversitesi Matematik bölümüne yerleşebilmek için 2021'de AYT matematik testinden 40 soruda 0; Erciyes Üniversitesi Kimya bölümüne yerleşebilmek için 2020'de AYT kimya testinde 13 soruda -2,25; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fizik bölümüne yerleşebilmek için 2022'de AYT fizik testinden 14 soruda -1,8 net yapmak yeterli olmuştur. Üniversitede matematik bölümünde okumak için matematik ön bilgisinin ya da yeterliğinin aranmadığını gösteren bu veriler hem yükseköğretime geçiş uygulamalarının hem de bu haliyle ortaöğretim yapılanmasının sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda alınacak tedbirlerin başında ortaöğretim sistemi ile yükseköğretim arasında kurulacak organik bağ ile birlikte kişilerin ilgi, yetenek ve hazır bulunuşlukları doğrultusunda yükseköğretime hazırlandıkları bir sistemin inşası yer almaktadır.

Yükseköğretime duyulan toplumsal talebin karşılanmasına yönelik atılan adımların niceliksel iyileştirmeler ile birlikte niteliksel iyileştirmeleri de gözetmesine özen gösterilmelidir.

Yükseköğretimde okullaşma oranındaki hızlı artış, yükseköğretime ayrılan kaynakların yetersiz kalmasına neden olmakta, gerek personel gerekse araç-gereç gibi kaynakların nitelikli bir yükseköğretim sistemini garanti etmemesi ise yükseköğretim mezunu olmanın değerinin

sorgulanmasına neden olmaktadır. Üniversite sayılarına ve kontenjanlarına yönelik plansız büyüme politikaları, üniversitelerin kazandırması gereken becerilerin niteliğine ve düzeyine yönelik tartışmaları gölgede bırakmaktadır. Oysa yükseköğretim sisteminin nitelik odaklı olması ve bu durumun sürdürülebilirliğinin sağlanması ve üniversitelerin faaliyet alanları kapsamında veri odaklı bir mekanizma uygulanması, ulusal ve uluslararası rekabeti sağlamak adına kritik role sahip olabilecek önlemler arasında yer almaktadır. Yalnızca niceliksel iyileştirmelere odaklanan bir sistemde eğitim ve istihdam arasında kurulması beklenen bağlantının da kurulamaması, üniversite mezunlarının işsiz kalması gibi önemli bir problemi beraberinde getirmektedir. Nitekim 2021 yılı OECD verileri incelendiğinde 25-64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı açısından Türkiye'nin %72,3 oranı ile en düşük istihdam oranına sahip OECD ülkesi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla nitelikle desteklenmeyen niceliksel artışlar, işgücü niteliği ile piyasanın talebi arasındaki eşitsizlikler ve dengesizliklerle birlikte "diplomalı işsizler" grubunun giderek büyümesine yol açarken küresel düzeyde rekabet avantajı sağlayacak mesleklerin ve sektörlerin de gelişememesi gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. İşgücü talebine göre belirlenecek üniversite kontenjanları, bölgesel/kentsel ihtiyaçlar gözetilerek oluşturulmalı ve üniversite bölümleri açıldıkları illerdeki sektörlerin ve istihdam fırsatlarının analiz edilmesiyle bölge ekonomisini kalkındıracak şekilde düzenlenmelidir. Bu noktada, üniversitelerin sayısal olarak artışından ziyade mesleki bilgi ve beceriler ile çağın gerektirdiği becerileri kazandıracak bir öğretim yapısına kavuşması için gerekli politikalar ivedilikle oluşturulmalı ve uygulamaya konmalıdır.

ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ

2022 yılında atanan öğretmen sayısı, Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli değildir.

Son 20 yılda toplam 749.100 öğretmen atanmıştır ve yıllık ortalama atama sayısı 37.454'tür. 2022 yılında yaklaşık 20.000 olan atama sayısı hem 20 yılın ortalamasının oldukça altındadır hem de son 20 yılın en düşük atama sayılarından biridir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2022 yılında öncelikli hedefleri arasında yer alan zorunlu eğitimde okullaşma oranlarının her kademede %95'in üzerine çıkarılması, 5 yaş okullaşma oranının %65'ten %99'a çıkarılması, köy okullarının açılması ve mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrenci sayılarının artırılması gibi hedeflere ulaşılması ancak ve ancak yeterli sayıda öğretmen atamasıyla mümkündür. Bu hedeflerden yalnızca biri olan okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin veriler 2022 yılında yaklaşık 30 bin yeni okul öncesi öğretmeni ihtiyacı doğduğunu ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaç, 2022 yılı için ayrılan toplam 20.000 kontenjanın hepsinin okul öncesi öğretmenliğine ayrılması durumunda bile karşılanamayacak kadar büyük bir ihtiyaçtır. Bu veriler ışığında, 2022 yılında atanan öğretmen sayısının, Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Ücretli öğretmenlik uygulaması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın önündeki en büyük engellerden biridir.

Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli hedeflerine ulaşılması için gereken öğretmen ihtiyacı ve atama sayıları arasındaki uyumsuzluk, bu ihtiyacın ücretli öğretmen istihdamı ile karşılandığına işaret etmektedir. Ücretli öğretmen sayısına ilişkin resmî bir veri bulunmamakla birlikte, bu sayının 2022 yılında yaşanan gelişmelerle önemli oranda artmış olduğu düşünülmektedir.

2022 yılında başta okul öncesi kademesi olmak üzere her kademede okullaşma oranlarının artırılmasıyla aslında eğitim sisteminde ulaşılması en zor ve en dezavantajlı çocuklar sisteme dahil edilmiştir. Anayasayla güvence altına alınan nitelikli eğitime erişim hakkının her çocuğa teslim edilmesi gerekliliği ve Kanun'da tanımlandığı haliyle öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmen olmak için gerekli asgari nitelikleri taşımayanların öğretmenlik yapmasının önüne geçilmelidir. Süregelen öğretmen ihtiyacının karşılanmasında problemleri uzun vadede çözmeye yardımcı olmayacak ücretli öğretmenlik uygulaması yerine, ihtiyaç analizleri sonucunda belirlenen öğretmen ihtiyacı projeksiyonu neticesinde okullara kadrolu öğretmen istihdam edilmesine yönelik yaklaşımlar benimsenmelidir. Ücretli öğretmenlik uygulaması istisnai koşullar dışında bir istihdam modeli olmaktan çıkarılmalıdır.

Öğretmen yetiştirme süreci "nitelikli öğretmen" önceliği üzerinden yapılandırılmalıdır.

Sistemdeki öğretmen ihtiyacının ücretli öğretmenlik istihdam modeliyle karşılanmaya çalışılmasının sebebi halihazırda sistemde yetişmiş öğretmen eksikliği değil, öğretmen açığını kapatmaya yönelik etkili bir istihdam politikasının benimsenmemiş olmasıdır. Son dönemde atılan adımlarla arttığı tahmin edilen öğretmen ihtiyacına rağmen, öğretmen olma hakkına sahip aday sayısı, bu ihtiyacın oldukça üzerindedir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından özellikle Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına ilişkin atılan adımlar adeta öğretmen ihtiyacını eğitim fakülteleriyle kapatamayacak kadar kriz durumunda olan bir eğitim sistemi varsayımı üzerinden ilerlemektedir. Önceliğin öğretmen niteliği olduğunun iddia edildiği bir sistemde, atılan bu adımların karşılığının olmadığı açıktır. Nicel eksikliklerini büyük oranda tamamlamış eğitim sisteminin, öğrencilerine çağın gerektirdiği becerileri kazandırabilmesinin şartı, niteliğin garanti edilemediği ve doygunluk sınırını çoktan aşmış bir öğretmen adayı havuzu değil, öğretmen ihtiyacı projeksiyonlarıyla uyumlu sayıda ve nitelikli öğretmenlerdir. Bu doğrultuda, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, öğretmen yetiştirmek üzere açılmış yükseköğretim programı bulunmayan alanlarda öğretmen ihtiyacının karşılanmasını sağlamanın dışında bir seçenek olarak görülmemelidir. Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin de kontenjanları öğretmen ihtiyacı doğrultusunda gözden geçirilmeli; öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçiminden başlayarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Mevcut mesleki gelişim anlayışının, okul temelli mesleki gelişim anlayışına dönüşmesi sürecinde başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul personeli bilgilendirilmeli ve desteklenmelidir.

2022 yılında okul temelli yönetim anlayışı kapsamında alınan önemli kararlar arasında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul tarafından belirlenmesi ve bunun gerçekleşmesi için okullara bütçe gönderilmesi yer almaktadır. Bunun yanı sıra; öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirinden öğrenebilecekleri uygulama odaklı mesleki gelişim topluluklarının oluşturulması ve iyi örneklerin çoğaltılabilmesi için hareketlilik programının başlatılması, gelişmiş ülke örneklerinde uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetleriyle oldukça uyumludur.

Ancak, bu uygulamaların öğrencilerin gelişimine etki edecek kadar uzun vadeli ve sürdürülebilir olması, sorumluluk tanımlarının net bir şekilde yapılması ve ilgili destek mekanizmalarının sürece dahil edilmesiyle mümkündür. Ekim 2022'de okullara gönderilen mesleki gelişim bütçesinin yalnızca %10'unun okullar tarafından kullanılması okul yöneticilerinin yeni sorumluluk alanları

konusunda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarının önemli bir göstergesidir. Bu anlayış dönüşümünün gerektirdiği şekilde sorumluluklar, yetkiler ve roller netleşene kadar okul yöneticileri, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlığın ilgili birimleri tarafından bilgilendirilmeli ve desteklenmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin değil, etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretmenler için etkili olarak nitelenen mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin uygulamalarında değişiklikler ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmeler ile sonuçlanması beklenmektedir. 2022 yılında öğretmen başına düşen 250 saatlik mesleki gelişim çalışmalarının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci çıktılarına olumlu etki edebilmesi için gereken özelliklerin ne kadarını karşıladığı tartışmaya açıktır. Öte yandan, okul temelli mesleki gelişim çalışmaları ve mesleki gelişim topluluklarının, bu özellikleri karşılayabilecek mesleki gelişim etkinlikleri oluşturulması noktasında önemli fırsatlar sunacağını söylemek mümkündür. Bu fırsatların olabildiğince etkin kullanılabilmesi için ise öğretmenlerin mesleki gelişiminde sayı ve süre odaklı söylemlerin nitelik ve etkililik odağında değiştirilmesi iyi bir başlangıç olabilir.





BÖLÜM 1

Yönetişim ve Finansman

Dr. Senem Oğuz Balıktay

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

tedmem

I. EĞİTİM YÖNETİŞİMİ

2022'de ne oldu?

- 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi; 7 Şubat 2022'de yüz yüze eğitimle başlamış (MEB, 2022a), 17 Haziran 2022'de yüz yüze eğitime ara verilmeden tamamlanmıştır (MEB, 2022b).
- 1 Mart 2022'de *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği* Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2022c). Yönetmeliğin ardından, okulların öz değerlendirme raporları hazırlayacağı Kalite Güvence Sistemi ile yeni bir teftiş uygulamasına geçilmiştir (MEB, 2022d).
- 2 Mart 2022'de COVID-19 nedeniyle sınıf bazlı kapanma uygulaması kaldırılmış ve bireysel izolasyon uygulaması sürecine geçilmiştir (MEB, 2022e).
- 11 Mart 2022'de *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği* Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 2022a). Yeni yönetmelikle, mesleki gelişim eğitimi ihtiyacının okul temelinde belirlenip karşılanabileceği bir uygulama planlanmıştır (MEB, 2022f).
- 5-9 Eylül 2022 tarihleri arasında uygulanmak üzere okul öncesi eğitim ve ilkokula yeni başlayacak öğrenciler için rehberlik çalışması ve uyum eğitim programı hazırlanmıştır (MEB, 2022g). 2022-2023 eğitim öğretim yılının ilk dönemi 12 Eylül 2022'de başlamıştır (MEB, 2022h).
- 28 Eylül 2022'de Millî Eğitim Bakanlığının *İklim Değişikliği Eylem Planı* kamuoyuna tanıtılmıştır (MEB, 2022i).

II. EĞİTİM FİNANSMANI

2022'de ne oldu?

- Millî Eğitim Bakanlığının 2022 yılı bütçesi, 3 Kasım 2021 tarihinde TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda kabul edilmiş (MEB, 2022j); 2022 Yılı Bütçe Sunuşu (Raporu) ise kamuoyuyla paylaşılmamıştır.
- 2022 yılında toplam eğitim bütçesi 274.384.474.000 TL olarak belirlenmiştir (TBMM, 2021).
- 2022 yılında toplam eğitim bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasılaya (GSYH) oranı, %3,48, merkezi yönetim bütçesine oranı %15,67 olmuştur.
- Toplam eğitim bütçesinin %68,9'unu oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılı bütçesi 189.010.851.000 TL olarak belirlenmiştir (MEB, 2022k).
- Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılı bütçesinin GSYH'ye oranı %2,40; merkezi yönetim bütçesine oranı ise %10,79 olarak gerçekleşmiştir.
- Ekonomik sınıflandırmaya göre 2022 yılı MEB bütçesinin;
  - %81'i personel ve SGK devlet primi giderlerine,
  - %8'i mal ve hizmet alım giderlerine,
  - %8'i sermaye giderlerine,
  - %3'ü cari transferlere,
  - %0,03'ü ise sermaye transferlerine ayrılmıştır.
- 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden yatırımlara ayrılan ödenek (sermaye giderleri) 15.225.500.000 TL olmuştur.

- Fonksiyonel sınıflandırmaya göre 2022 yılı MEB bütçesinin;
  - %55'i temel eğitime,
  - %29'u ortaöğretime,
  - %8'i yönetim ve destek programına,
  - %5'i engellilerin toplumsal hayata katılımı ve özel eğitime,
  - %2'si hayat boyu öğrenmeye,
  - %1'i uluslararası eğitim iş birlikleri ve yurt dışı eğitime,
  - %0,04'ü ise ölçme, seçme ve yerleştirmeye ayrılmıştır.
- Dünya genelinde ve Türkiye'de yaşanan ekonomik ve jeopolitik gelişmeler sonucu genel fiyatlar seviyesinde önemli artışlar meydana gelmesi gerekçesi (TBMM, 2022a) ile yapılan ek bütçe teklifi, 29 Haziran 2022'de TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda kabul edilmiş, Millî Eğitim Bakanlığına yaklaşık 22 milyar TL ek ödenek verilmiştir (TCCB SBB, 2022a). Ek bütçenin önemli kalemlerinden bazıları şunlar olmuştur:
  - 2.413.000.000 TL ücretsiz ders kitabı giderleri,
  - 1.226.000.000 TL taşımalı eğitim hizmet alım giderleri,
  - 1.000.000.000 TL Eğitim Yapılarında Afet Riskinin Azaltılması Projesi,
  - 3.445.120.000 TL ilköğretim ücretsiz ders kitabı ile diğer tüketime yönelik mal ve malzeme alım giderleri,
  - 2.087.309.000 TL tüketime yönelik mal ve malzeme alım giderleri (elektrik, su, yakacak, akaryakıt ve diğer tüketime yönelik mal ve malzeme alımları),
  - 1.500.000.000 TL Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi için mamul mal alımları, menkul sermaye üretim giderleri, gayrimenkul büyük onarım giderleri (toplamı),
  - 1.650.000.000 TL Okul İnşaatları Projeleri için gayrimenkul sermaye üretim giderleri.
- 2022-2023 eğitim öğretim yılında "okul bazlı bütçe" uygulaması kapsamında okulların ihtiyaçlarını giderebilmeleri için temel eğitim de dahil olmak üzere okullara doğrudan bütçe gönderilmiştir. 11 Aralık 2022 itibarıyla okullara gönderilen bütçenin 7 milyar TL olduğu belirtilmiştir (TBMM, 2022b).

Değerlendirme ve öneriler

2022 yılında, eğitimde yönetişim ve finansman uygulamalarında merkezi yönetim anlayışından okul temelli yaklaşıma doğru önemli adımlar atılmıştır. Ancak bu uygulamaların etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için güçlü hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilmesi ve sürecin bütünsel bir yaklaşımla, planlı bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

2022 yılı, eğitimde yönetişim ve finansman uygulamaları açısından genel olarak değerlendirildiğinde Millî Eğitim Bakanlığının okul temelli planlama anlayışına ağırlık vermesi önemli gelişmelerden biri olarak öne çıkmaktadır. Yıl içinde eğitim yönetişimi ve finansmanında okul temelli yaklaşıma yönelik atılan önemli adımlar;

- Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinde okul temelli planlamaya geçilmesi,
- Okulların kendi değerlendirmelerini öz değerlendirme raporları ile yapacağı Kalite Güvence Sisteminin kurulması ve
- Okul bazlı bütçe uygulaması ile okullara doğrudan bütçe gönderilmesidir.

Özellikle okul bazlı bütçe uygulaması ile ilk defa temel eğitim kademesindeki okullara da doğrudan bütçe gönderilmesi, yıllardır süregelen finansal kaynak sorunlarının okul temelli bir yaklaşımla çözülebilmesi yolunda atılan oldukça önemli bir adımdır. Bu adımlar Bakanlık tarafından da "yeni bir paradigmaya doğru" gidilmesi şeklinde yorumlanmakta; artık merkezi planlamanın mümkün olduğu kadar en aza indirgendiği bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2022l).

Türkiye'de eğitim yönetişimi ve finansmanının oldukça merkezi yapıda olması; OECD, Dünya Bankası gibi uluslararası örgütlerin uzun yıllardır dikkat çektiği sorunlardan birini oluşturmaktadır. Örneğin 2014 yılında Dünya Bankası tarafından Türkiye için hazırlanan notta, Türkiye'de eğitimin niteliğinin iyileştirilmesi için okul temelli yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiği ve yönetişim-finansman alanında okulların özerkleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (World Bank, 2014). Benzer şekilde OECD'nin *Eğitim Politikası Görünümü* (Education Policy Outlook) raporlarından 2020 yılı için Türkiye'ye özgü hazırlanan ülke notunda; eğitim sisteminin oldukça merkezi yapıda olması, yönetişim konusunda temel sorun alanı olarak ifade edilmektedir (OECD, 2020).

Eğitim politikalarında okulu merkeze alan ve özerkleştiren okul temelli uygulamalar; eğitimde iyi yönetişim anlayışının *yerelleşme* veya *âdem-i merkeziyetçilik* olarak ifade edilen temel ilkelerinden birini oluşturmaktadır (UNESCO, 2018). **Eğitimle ilgili karar ve uygulamalarda okulun merkeze alınması; okulun özerkliğini sağlayarak yerel düzeyde farklılaşabilen ihtiyaçlara daha etkili cevap verilebilmesini, acil sorunlara daha hızlı çözüm üretilebilmesini ve kaynakların daha etkin tahsis edilmesini sağlaması açısından eğitimin niteliğini artırmaya yönelik önemli bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir** (World Bank, 2014). COVID-19 küresel salgın süreci de okul ve öğrenci düzeyinde farklılaşan ihtiyaçların karşılanması için okul temelli yönetim anlayışının önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bu nedenle Türkiye'de eğitimin yönetişimi ve finansmanında merkezi yönetim anlayışı yerine okul temelli bir anlayışın geliştirilmesi yönünde atılan adımlar, eğitimin niteliği ve fırsat eşitliği açısından oldukça önem taşımaktadır.

Bununla birlikte, Türkiye'de okul temelli planlamaya yönelik atılan önemli adımların başta koordinasyon, planlama ve hesap verebilirlik olmak üzere sistem temelinde bazı eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir:

- **Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinin okul temelli planlanması:** Okul temelli mesleki gelişim yaklaşımı, mesleki gelişim faaliyetlerinin okul tarafından belirlenmesi ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul tarafından karşılanmasını ifade etmektedir (ÖYGM, 2022). Bu yaklaşımın uygulanması kapsamında okullara ayrıca bütçe tanımlanmaktadır. Ancak yeni bir uygulamanın hayata geçirilmesi için finansman sağlanması tek başına yeterli olmamaktadır. Finansmanın yanı sıra okullara ve yöneticilere düşen yeni görev ve sorumlulukların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin; öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinin okul temelli planlanması, yöneticiler açısından öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve sahip olması gereken donanımları tespit etmek, öğretmenleri bu doğrultuda eğitimlere yönlendirmek ve ilgili konuda uzman kişiye ulaşarak eğitim faaliyetlerini organize etmek gibi birçok yeni sorumluluk anlamına gelmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanı, 1 Ekim 2022 tarihli konuşmasında, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için okullara yeterli bütçe gönderildiğini ancak gönderilen

bütçenin yalnızca %10'unun okullar tarafından kullanıldığını belirtmekte ve bu konuyla ilgili olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğünün daha etkin çalışmasına ihtiyaç duyulduğunu, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin okulları bilgilendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2022m). Bu durum, Bakanlık veya İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından okulların yalnızca finansman bakımından değil; yeni görev ve sorumluluklar bağlamında koordinasyon, planlama, bütçe kullanımı ve organizasyon gibi birçok konuda desteklenmeye ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

- **Okulların kendi değerlendirmelerini yapacağı Kalite Güvence Sistemi ile geçilen yeni teftiş uygulaması:** Bu uygulama ile okulların öz değerlendirme raporları doğrultusunda müfettişler tarafından denetleneceği ve rehberlik desteği sağlanacağı belirtilmektedir. Eğitim müfettişlerinin ve yardımcılarının nasıl görevlendirileceği, görev, yetki ve sorumluluklarının neler olduğu, çalışma usul ve esasları ile denetleme, rehberlik, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin nasıl yapılacağı ile ilgili maddeler yönetmelikte yer almaktadır (Resmî Gazete, 2022b). Bunun yanı sıra yönetmeliğe göre resmî kurumların denetiminin üç yılda bir, özel öğretim kurumlarının denetiminin her yıl, özel öğrenci barınma hizmetleri kurumlarının denetiminin yılda iki kez periyodik olarak yapılması esas alınmaktadır. Okul temelli bir değerlendirme süreci ile yeni teftiş sisteminin hayata geçirilmesi ve bu bağlamda gerekli mevzuat altyapısının sağlanması oldukça önemlidir. Bununla birlikte en başta denetim ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasının 3 yılı bulabileceği resmî kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenler olmak üzere; öz değerlendirme raporlarının nasıl hazırlanacağı, eğitim göstergelerindeki hedeflerin nasıl ortaya konulacağı ve hedeflere ulaşmak için gerekli çalışmaların nasıl yapılacağı konularında tüm okullardaki yönetici ve öğretmenlerin sistem düzeyinde desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.
- **Okul bazlı bütçe uygulaması:** 2022 yılında temel eğitim de dahil olmak üzere tüm okullara temizlik, kırtasiye, küçük onarım, donatım, laboratuvar gibi ihtiyaçlarını karşılamaları için bütçe gönderilmiştir. Millî Eğitim Bakanı, 1 Ekim 2022 tarihli konuşmasında, okullara gönderilen bütçenin 1.4 Milyar TL'sinin henüz kullanılmadığını, bazı okul yöneticilerinin 1 TL bile harcamadığını, gönderilen bütçeden haberlerinin olmayabileceğini belirtmektedir (MEB 2022m). Bu durum, okul temelli mesleki gelişim planlamasında olduğu gibi okul temelli bütçe uygulamasında da bazı koordinasyon eksikliklerinin olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda, temel eğitim kademelerindeki okullara ilk defa doğrudan bütçe gönderilmesi; özellikle bu okullardaki yöneticilerin en başta bütçenin nasıl harcanması gerektiği konusu olmak üzere, yetki ve sorumluluklarının tanımlanması ve okul özerkliğini sağlayacak koşulların oluşturulması bağlamında şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanması konularında desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Eğitim politikalarında okul temelli yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanmasında özellikle okul özerkliği ve hesap verebilirlik temel unsurlar olarak karşımıza çıkmakta, nitelikli eğitimin sağlanması konusunda da okul özerkliği, hesap verebilirlikle birlikte en önemli bileşenler olarak kabul edilmektedir (World Bank, 2014; 2016). Öyle ki, OECD tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) sonuçları; eğitim sistemlerinde okulların özerklik ve hesap verebilirliğinin birbiriyle uyumlu şekilde çalışmasının, daha yüksek öğrenci başarısı

ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2022a).

Okul özerkliği ile hesap verebilirliğin dengeli ve uyumlu bir şekilde çalışması ise karar verme yetkisinin okullar tarafından etkin kullanılabilmesi ve okul yöneticilerinin "eğitim liderliği" düzeyinde yüksek yönetici vasıflarına sahip olması ile ilişkilendirilmektedir. Zira, eğitimle ilgili karar ve uygulamalarda okulu merkeze alan yaklaşımlar, başta yöneticiler olmak üzere okullara önemli sorumluluklar getirmektedir. Bu süreçte okul temelli uygulamalar, her okul için gerekli destek mekanizmaları sağlanmadığında okulun ihtiyaçlarını karşılamak isteyen yöneticilere ilave yükler getirmek anlamına gelebilmektedir. Bu nedenle **eğitim yönetişimi ve finansmanında okul temelli bir anlayışın geliştirilmesi ve bunun etkin bir şekilde uygulanması; okullara verilen yetki ve sorumlulukların açık, net ve iyi tanımlanmış olmasını, şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilmiş olmasını ve başta yöneticiler olmak üzere okulların fiziki, teknik, hukuki ve idari olarak, bütünsel bir yaklaşımla desteklenmesini gerektirmektedir** (OECD, 2022b; UNESCO, 2017).

UNESCO'nun (2017) *Eğitim 2030* gündemi çerçevesinde *eğitimde hesap verebilirlik* konusunu ele aldığı raporunda bir kez daha vurgulandığı gibi hesap verebilirlik, iyi yönetişimin asgari koşulu olarak kabul edilmekte; eğitimden beklenen çıktıların gerçekleştirilebilmesi için de hesap verebilirlik ilkesine büyük önem atfedilmektedir. Bununla birlikte raporda, kişi ve kurumların hesap verebilirliğinin yalnızca kontrollerinin olduğu eylem ve durumlarla sınırlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre tek bir kişi veya kurumun sorumluluğuna verilen herhangi bir konuda bile hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulması kolay değildir. Örneğin okullar; destekleyici öğrenme ortamları sağlamaktan sorumlu olsalar da bunu sağlamak için okulların gerekli kaynakları sunan bir devlete, mesleki normları uygulayan öğretmenlere ve kurallara uyan öğrencilere ihtiyacı vardır. Bu nedenle destekleyici öğrenme ortamlarının sağlanması örneğinde; okulların lisanslandırılmasını ve akreditasyonunu sağlayan standartlar, okul denetimleri, öğretmenlik mesleği için etik kurallar ve normlar ile öğrenciler için okul genelindeki davranış kuralları gibi birçok unsuru içeren hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde OECD (2022b) tarafından okulların finanse edilmesinde iyi yönetişim ilkeleri üzerine hazırlanan raporda da okulu merkeze alan yaklaşımların geliştirilmesi durumunda dâhi merkezi yönetimin yetki ve sorumluluklarının, okulları desteklemeye yönelik olarak kurgulanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu raporlarda eğitim yönetişimi ve finansmanında okul temelli uygulamalarda bile; yüksek nitelikli, eşitlikçi, hak temelli ve adil eğitim hakkını sağlama konusunda esas sorumluluk devlette olduğu için eğitimde hesap verme yükümlülüğünün devlet ile başladığı vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, **okulu merkeze alan yaklaşımlarda güçlü bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulabilmesi için hükümetlere önemli görevler düşmektedir.** Buna göre, hükümetler (UNESCO, 2017; OECD, 2022b):

- Tüm eğitim aktörlerinin sorumlulukları konusunda ortak bir anlayışın oluşturulması ve karşılıklı güvenin geliştirilmesi için gerekli ortamı yaratmalıdır.
- Özellikle hükümet dışı paydaşlar olmak üzere çeşitli paydaşlar arasında anlamlı paylaşımlara izin veren resmî ortamlar yaratmalı, Meclislerdeki eğitim komitelerinin rollerini güçlendirecek adımlar atmalı ve yıllık eğitim izleme raporları yayımlamalıdır.
- Farklı aktörler arasında açık ve net biçimde paylaştırılmış sorumluluklar ve tamamen bağımsız denetim mekanizmaları ile eğitim alanında güvenilir planlar ve şeffaf bütçeler geliştirmelidir.

- Güvenilir ve etkin izleme-değerlendirme mekanizmaları geliştirmeli; belirlenen standartlar karşılanmadığında yaptırımlara ve takip adımlarına bağlı kalmalıdır.
- Eğitim sisteminin tetkik edilmesi için demokratik söz hakkına izin vermeli, medya özgürlüğünü korumalı ve insanların şikayetlerini dile getirebilecekleri bağımsız kurumlar kurmalıdır.
- Okul ve öğretmenler için destekleyici ve biçimlendirici hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirmeli, okulları bütünsel bir yaklaşımla desteklemelidir.

Türkiye'de okul temelli planlamaya yönelik atılan önemli adımların da Bakanlığın hedeflediği "yeni bir paradigma" olarak uygulamaya yansıması için okulların ve yöneticilerin bütünsel bir yaklaşımla desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda;

- Okul temelli mesleki gelişim uygulamasında; öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması, ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmesi, eğitimlere katılımlarının teşvik edilmesi, uzman eğiticilerin bulunması ve görevlendirilmesi, eğitim faaliyetlerinin organize edilmesi ve yetki devrinde koordinasyonun sağlanması gibi birçok konuda okul yöneticileri ve öğretmenler desteklenmelidir.
- Okulların öz değerlendirmelerini yapacağı yeni teftiş sisteminde; öz değerlendirme raporlarının hazırlanması, eğitim göstergelerindeki hedeflerin ortaya konması, hedeflere ulaşmak için gerekli çalışmaların yapılması konularında tüm okul yöneticileri ve öğretmenlerin sistem düzeyinde desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca, denetleme ve rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirecek olan müfettişlerin atama ve görevlendirilmesinde liyakate dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi, öz değerlendirme raporlarının niteliği ve eğitimde kalitenin artırılması açısından önem taşımaktadır.
- Okul bazlı bütçe uygulamasında; başta temel eğitim kademelerindeki okulların yöneticileri olmak üzere tüm okul yöneticilerinin bütçenin etkin, adil ve şeffaf kullanılması konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yetki ve sorumluluklar iyi tanımlanmalı, uygun izleme, değerlendirme ve raporlama faaliyetleri gerçekleştirilmeli, şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanması yönünde gerekli adımlar ile yaptırımlar belirlenmeli ve iyi işleyen bir koordinasyon mekanizmasının kurulması konusunda okullar bütünsel bir yaklaşımla desteklenmelidir.

Küresel eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için dünya genelinde; hedef odaklı politika önceliklerinin belirlenmesi, bu önceliklerin sürdürülebilir olması ve sistematik bir izleme-değerlendirme sürecinin hayata geçirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA); gezegenin refahını sağlamak, yoksulluğu ortadan kaldırmak, iklim krizine karşı önlem almak ve tüm insanlık için adil ve eşitlikçi bir yaklaşım ve barış ile yaşama koşullarını sağlamak amacıyla 2015 yılında kabul edilen ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu BM üyesi 193 ülke tarafından 2030 yılına kadar ulaşılması hedeflenen amaçlara yönelik evrensel bir eylem çağrısı niteliğindedir. Belirlenen 17 Küresel Amaçtan *Amaç 4: Nitelikli Eğitim* ise diğer tüm amaçların merkezinde yer almakta; kapsayıcı, nitelikli ve hakkaniyetli eğitimin sağlanmasını ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının herkes için ulaşılabilir olmasını teşvik eden küresel eğitim hedeflerini ifade etmektedir (UN, 2022a).

Bu hedeflere yönelik ilerlemelerin izlendiği *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Raporu 2022*, bugün dünyanın geldiği noktada SKA kapsamında hedeflenen çıktılara yönelik katedilen mesafenin COVID-19 salgını, savaşlar ve iklim değişikliği gibi krizler nedeniyle sıfırlanma riski taşıdığına dikkat çekmektedir (UN, 2022b).

UNESCO tarafından yayımlanan ve *Amaç 4: Nitelikli Eğitim* ile *Eğitim 2030* gündemine yönelik ilerlemeleri odağına alan *2021 Küresel Eğitim Buluşması Raporu*'na göre de dünya, küresel eğitim hedeflerine ulaşma sürecinde bugün istenilen düzeyde değildir. Özellikle COVID-19 salgınının eğitim öğretim süreçlerinde yarattığı tahribatın ardından *Amaç 4: Nitelikli Eğitim*'in gerçekleştirilmesine yönelik en temel zorlukların başında;

- Politika önceliklerinin sürdürülebilir olmaması ve
- Veriye dayalı yeterli bir izleme-değerlendirme sisteminin işletilememesi gelmektedir.

Raporda, dünya genelinde eğitimin yüksek öncelikli bir alan olarak tanımlandığı; bu önceliğe rağmen gerekli takip ve izleme mekanizmalarının işletilemediği ve eğitimle ilgili taahhütlerin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüşemediği vurgulanmaktadır. Bu süreçte eğitimle ilgili hedeflere ulaşmak için etkin bir izleme mekanizması ve hesap verebilirliği sağlamadaki başarısızlığa dikkat çekilmekte, göstergelerdeki veri boşluklarının hedeflere yönelik gelişmeleri izleme ve değerlendirmede önemli engeller oluşturduğu belirtilmektedir. Nitelikli eğitim hedefine ulaşılması için ise etkin eğitim finansmanının sağlanmasının yanı sıra ülkelere şu iki temel öneri getirilmektedir (UNESCO, 2021a):

- **Kanıta dayalı politika yapımı ve uygulama sürecinin teşvik edilmesi:** *Amaç 4: Nitelikli Eğitim* hedeflerine yönelik ilerlemeyi hızlandırmak için kanıta, bilgiye ve geçmiş tecrübelere dayalı öncelikli eylemler belirlenmelidir. Ülke düzeyinde uygun politikalar ve uygulama stratejileri geliştirmek için kanıtların etkin kullanılması sağlanmalıdır.
- **Gelişmelerin izlenmesi ve verilerin ulaşılabilirliğinin/kullanımının iyileştirilmesi:** *Amaç 4: Nitelikli Eğitim* ve *Eğitim 2030* gündemi için izleme, takip etme ve gözden geçirme düzenlemeleri yapılmalıdır ve tüm paydaşların kendi sorumluluklarını yerine getirmesi için destek sağlanmalıdır. Ulusal ve bölgesel ölçütlere dayalı savunuculuk stratejileri geliştirilmeli, stratejilerin takibi yapılmalı ve bir Küresel Eğitim Gözlemevi oluşturulmalıdır.

Benzer şekilde Birleşmiş Milletlerin *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Raporu 2022*'de de küresel ölçekte yaşanan krizlerin üstesinden gelinebilmesi ve gelecekteki olası krizlere hazırlıklı olunabilmesi için kanıta dayalı politika, program ve kaynakların hedef odaklı olmasını sağlayacak yüksek kaliteli, kapsamlı ve zamanında geliştirilmiş veri altyapısının önemine dikkat çekilmektedir (UN, 2022b).

OECD'nin *Eğitim Politikası Görünümü Raporu* da 2022 yılında dünyanın COVID-19 salgını, savaşlar ve iklim değişikliğinin yarattığı kriz ortamıyla yüzleştiğine vurgu yapmakta; eğitimle ilgili politika girişimlerinde kısa vadeden başlamak üzere öngörüde bulunmanın, belirsizliklere karşı uyum sağlamanın ve gelecekte daha dayanıklı eğitim sistemleri için sistematik izleme-değerlendirme yaklaşımları geliştirmenin önemine dikkat çekmektedir (OECD, 2022).

Özetle, eğitim sistemlerini mevcut ve olası krizlerden ileriye taşıyarak daha güçlü bir yapıya kavuşturmak ve herkes için kapsayıcı, adil ve nitelikli eğitim hedefini gerçekleştirmek için;

- Kanıta dayalı, hedef odaklı politika önceliklerinin belirlenmesi,
- Bu önceliklerin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüştürülmesi,
- Bunlar için de güçlü veri altyapısına sahip, sistematik bir izleme-değerlendirme uygulamasının geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Türkiye'de bu adımlara yönelik gelişmelere baktığımızda; eğitim sisteminin iyileştirilmesi

amacıyla hedef odaklı politika önceliklerinin belirlendiği, ancak diğer adımlarla ilgili giderilmesi gereken bazı eksikliklerin bulunduğu görülmektedir.

Türkiye'de eğitim sisteminin iyileştirilmesi amacıyla hedef odaklı politika öncelikleri belirlenmektedir. Ancak hedeflerin nitelikten çok niceliksel iyileşmelere odaklanması, bu politika önceliklerinin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüşmesiyle ilgili soru işaretleri oluşturmaktadır.

Politika önceliklerinin belirlenmesi konusunda; Millî Eğitim Bakanı bilgiye, kanıta ve geçmiş tecrübelere dayalı olarak eğitim sisteminin acil ihtiyaçlarının belirlenmesine odaklanıldığını ve eksikliklerin giderilmesi yönünde bazı konulara öncelik verildiğini TBMM kurul ve komisyonlarında veya katıldığı açılış, toplantı ve televizyon programlarında sıklıkla belirtmektedir. Buna göre; eğitimde fırsat eşitliği ve kalite hedefine odaklanan politika öncelikleri, temelde;

- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması,
- Mesleki eğitimin güçlendirilmesi,
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2022n).

Bu bağlamda öncelikli alanların belirlenmesi ve *Amaç 4: Nitelikli Eğitim* ile de uyumlu politika hedeflerine odaklanılması hususunda kararlı bir tutum sergilendiğini söylemek mümkündür. Ancak hedeflerin nitelikten çok niceliksel iyileşmelere odaklanması nedeniyle politika önceliklerinin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüşmesiyle ilgili soru işaretleri oluşmaktadır. Örneğin;

- **Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik**[1]**;** kısa sürede okul sayısının ve okullaşma oranının artırılması hedeflenmiş, bu hedef doğrultusunda bağımsız anaokulları inşa edilmesinin yanı sıra âtıl durumdaki okulların anaokuluna dönüştürülmesi, BİLSEM'lerin anaokulu olarak kullanılması ve okullardaki boş sınıfların birleştirilmesi gibi yöntemler uygulanmıştır. Bu yöntemler doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanı'nın Kasım ayında TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda paylaştığı verilere göre bir yıl içinde 2.050 yeni anaokulu, 15.500 yeni ana sınıfı açıldığı, bunun toplamda 5.150 anaokuluna karşılık geldiği ve 5 yaşta okullaşma oranının kısa sürede %65'ten %97'ye yükseldiği belirtilmiştir (TBMM, 2022c). Aralık ayında ise 5.541 bağımsız anaokulu yapıldığı, bir yıl içinde hedeflenen okul sayısına ulaşıldığı ve 5 yaşta okullaşma oranının %99 olduğu açıklanmıştır (TBMM, 2022b). Bu açıklamalara göre; mevcut bulunan âtıl kapasitenin kullanılması ve kısa sürede okul sayısının ve okullaşma oranlarının artırılması oldukça olumlu gelişmelerdir. Ancak bu kadar kısa sürede böyle bir artışın gerektirdiği nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması ve okul öncesi eğitim kurumlarında hem fiziki hem pedagojik olarak olması gereken standartların sağlanması ile ilgili kamuoyuyla paylaşılan herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Okul sayısı ve okullaşma oranlarıyla ilgili her geçen gün niceliksel olarak iyileşen veriler paylaşılmakta ancak eğitimin niteliğine dair gereklilikler arka planda kalmaktadır. Dolayısıyla, bu konudaki paylaşımlar niceliksel iyileşmeleri ortaya koysa da okul öncesi eğitimin nitelikli yaygınlaştırılması konusundaki endişeler giderilememektedir.
- **Mesleki eğitimin güçlendirilmesiyle ilgili olarak da**[2]**;** mesleki eğitim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayılarının artırılması hedeflenmekte, bu hedef doğrultusunda gerekli mevzuat değişiklikleri ve uygulamalar hayata geçirilerek kayıtlı öğrenci sayısı artırılmaktadır. Örneğin; Millî Eğitim Bakanı'nın Kasım ayında paylaştığı

[1] Ayrıntılar için bkz. Bölüm 2: Temel Eğitim ve Ortaöğretim.

[2] Ayrıntılar için bkz. Bölüm 3: Mesleki ve Teknik Eğitim.

verilere göre çıraklık-kalfalık ve ustalık eğitimlerinin gerçekleştirildiği mesleki eğitim merkezlerinde öğrenci sayısı çok kısa sürede 159 binden 950 bine ulaşmakta, 2022 yılının sonuna kadar bu sayının bir milyon olması hedeflenmektedir (TBMM, 2022c). Aralık ayında paylaşılan verilere göre bu sayının 1 milyon 152 bin olduğu, hedeflenen sayıya ulaşıldığı belirtilmektedir (TBMM, 2022b). Mesleki eğitimde özellikle uygulama gerektiren mesleki becerilerin kazandırılması ve istihdam olanaklarının geliştirilmesi bakımından önemli bir yeri olan mesleki eğitim merkezlerinde kayıtlı öğrenci sayısının artması oldukça olumlu bir gelişmedir, ancak öğrenci sayısının çok kısa sürede yedi katına çıkmasını karşılayacak koşulların nasıl geliştirildiğine dair bir açıklama bulunmamaktadır. Örneğin, öğrencilerden sorumlu koordinatör öğretmenlerin ve usta öğreticilerin nitelikli eğitimi sürdürebilmesi ve öğrencilerin iş yerindeki koşullarının takip edilebilmesi bağlamında mesleki eğitimin niteliğine ve ulaşılan bu hedeften beklenen çıktıların sürdürülebilirliğine yönelik soru işaretleri oluşmaktadır.

- **Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesine yönelik** ise[3]**;** Bakanlık tarafından iki önemli atılım gerçekleştirildiği, bunlardan birincisinin merkezi planlama yerine okul temelli mesleki gelişim uygulamasının geliştirilmesi, ikincisinin ise Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması olduğu belirtilmektedir:

  - Okul temelli mesleki gelişim uygulaması kapsamında Kasım ayında paylaşılan verilere göre öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için 2021 yılında 8,9 milyon olan bütçenin 2022 yılında 292 milyona çıkarıldığı, bunun 210 milyonunun okullara gönderildiği ve bu süreçte öğretmen başına düşen eğitim saatinin 94'ten 194'e çıktığı açıklanmıştır (TBMM, 2022c). Aralık ayında paylaşılan verilere göre ise bu sayının 205 saate ulaştığı, yıl sonunda 250 saatin hedeflendiği belirtilmiştir (TBMM, 2022b). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için ayrılan bütçenin artırılması, bu bütçenin okullara gönderilmesi ve öğretmen başına düşen eğitim saatinin artması son bir yılda yaşanan niceliksel iyileşmeler olarak oldukça önemlidir. Bununla birlikte mesleki gelişim eğitimlerinin okullara bırakılması sürecinin nasıl koordine edildiği, eğitimlerin niteliğinin ne olduğu ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık gelip gelmediği gibi soruların cevabı bulunmamakta, bu nedenle öğretmenlerin niteliğinin iyileştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması konularında bu gelişmelerin nasıl bir katkısı olduğu sorgulanmaktadır.
  - Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında ise özellikle öğretmenlik kariyer basamaklarının düzenlenmesi sürecine öncelik verilmiştir. Bu doğrultuda oldukça tartışma yaratan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı gerçekleştirilmiş, sınava girmek için uzman öğretmen ve başöğretmen eğitim programlarının tamamlanması zorunlu tutulmuş; öğretmenlerin sınava girmesi zorunlu tutulmasa da sınava girme oranının %99,74 olduğu, sınava giren öğretmenlerin ise %97'sinin uzman öğretmen ve başöğretmen olmaya hak kazandığı açıklanmıştır (MEB, 2022o). Öğretmenler için kariyer basamaklarının düzenlenmesi olumlu bir gelişme olsa da uzman öğretmen ve başöğretmen olmak için gereken eğitim videolarının izlenmesi ve yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan alınması gibi kriterlerin asıl amaç olan öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine nasıl katkı sunacağı konusunda soru işaretleri giderilememiştir.

[3] Ayrıntılar için bkz. Bölüm 5: Öğretmenlik ve Mesleki Süreç.

Bu örneklerin yanı sıra kısa sürede yaklaşık 16 bin kütüphane yapılması, 2022 yılında okul kütüphanelerindeki kitap sayısının 28 milyondan 105 milyona çıkarılması, 2022-2023 eğitim öğretim yılının başında 160 milyon yardımcı kaynağın öğrencilere ulaştırılması gibi açıklanan niceliksel iyileştirmeler (TBMM, 2022b); kapsayıcı, adil ve nitelikli eğitimin sağlanması konusunda önemli sayısal göstergeler sağlamaktadır. Bunlar dışında birçok farklı alanda da eğitimde belirlenen politika önceliklerinin ve *Amaç 4: Nitelikli Eğitim*'in hedeflediği sonuçlara ulaşılmasına yönelik niceliksel iyileştirmeler gerçekleştirilmektedir. Ancak hedeflerin odağında genellikle sayısal iyileştirmelerin olması, kitap sayısı örneğinden yola çıkıldığında; kütüphanelerin kullanışlılığı, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması, kitapların içeriği gibi gereklilikleri arka planda bırakmaktadır. Bu durum; niceliksel iyileştirmelerin ihtiyaçları karşılaması, başlangıçta hedeflenen sonuca katkı sağlaması ve eğitimle ilgili öncelikli hedeflerin güvenilir ve sürdürülebilir eylemlere dönüşmesi konusunda şüpheler oluşmasına neden olmaktadır.

Dolayısıyla Türkiye'de eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik politika öncelikleri belirlenmekte, bu öncelikler doğrultusunda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bu çalışmalardan beklenen çıktıların güvenilir ve sürdürülebilir olması için hedeflerin niteliğe odaklanması gerektiği görülmektedir. Bu süreçte sistematik bir izleme-değerlendirme sürecinin işletilmesine duyulan ihtiyaç da ön plana çıkmaktadır.

Türkiye'de eğitim politikalarına yönelik sistematik bir izleme-değerlendirme sürecinin işletilmesiyle ilgili gerekli mevzuat altyapısı bulunmaktadır. Ancak pratikteki izleme-değerlendirme uygulamalarının sistematik olduğunu söylemek mümkün değildir.

Bakanlık tarafından yürütülen çalışmalar ve bunların sağladığı niceliksel iyileşmelere ait sayısal veriler çeşitli platformlarda sıklıkla paylaşılmakta, ancak bu paylaşımlar düzenli, tutarlı ve takip edilebilir olmadığı için objektif bir analizin, kapsamlı ve sistematik bir izleme-değerlendirme yaklaşımının yerine geçmemektedir. Bununla ilgili olarak gerekli mevzuat altyapısı sağlanmakla birlikte pratikteki uygulamalar, izleme-değerlendirme sürecinin kapsamlı ve sistematik olmasından uzak kalmaktadır. Örneğin; Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın (SKA) politikalara yansıtılması ve amaçlara ilişkin etkili bir takip ve gözden geçirme mekanizması oluşturulması On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) ve 2022 Yılı Cumhurbaşkanlığı Programı gibi güncel üst politika belgelerinde temel amaçlar arasında yer almaktadır.

SKA göstergelerine ilişkin veriler TÜİK tarafından yayımlansa da veri setinin sınırlı kaldığı ve en güncel verilerin 2019 yılına ait olduğu görülmektedir (TÜİK, 2021). 2022 Yılı Cumhurbaşkanlığı Programı'nda buna ilişkin olarak gösterge setinin kapsamının genişletilmesi ve mevcut olmayan göstergelerin üretilmesine yönelik çalışmalara devam edildiği belirtilmektedir (TCCB SBB, 2021). Bu doğrultuda; Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın uygulanmasının ulusal düzeyde takip edilmesi, gözden geçirilmesi ve koordinasyonu için 19 Temmuz 2022 tarihinde *Ulusal Sürdürülebilir Kalkınma Koordinasyon Kurulu* kurulduğu ve gelişmelerin TÜİK tarafından raporlanmasının karara bağlandığı görülmektedir (Resmî Gazete, 2022c). Buna karşılık, göstergelere ait veriler güncel olarak paylaşılmamakta, izleme ve değerlendirme sistemi kurulması ise 2023 yılına bırakılmaktadır (TCCB SBB, 2022b).

Benzer şekilde, mevzuata göre Bakanlar ve kamu idarelerinin üst yöneticileri; kalkınma planları ve programlarda belirlenen politikalara uygun şekilde orta ve uzun vadeli amaçlarını, hedef ve önceliklerini, performans göstergelerini ve bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemleri içeren stratejik planlarını hazırlamakla sorumludur. Aynı zamanda;

stratejik planda belirlenen amaç, hedef, gösterge ve stratejilere yönelik gelişmeler, ilgili bakanlık veya birimler tarafından periyodik olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir. İzleme ve değerlendirme; hedef ve göstergelere ilişkin sistematik olarak veri ve bilgi toplanmasına, analiz edilmesine, sonuçların raporlanmasına ve iyileştirmeye yönelik tedbirlerin alınmasına dayanmaktadır (Resmî Gazete, 2021). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı da mevzuata uygun şekilde izleme-değerlendirme sürecine yönelik gerekli çalışmaları yürütmektedir. Ancak, bu sürecin sistematik bir şekilde ilerlediğini söylemek mümkün görünmemektedir.

MEB tarafından resmî belgelerde paylaşılan verilerin düzenli, sürekli ve karşılaştırılabilir olmadığı görülmektedir. Bu durum, şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından gerekli zeminin sağlanamamasına neden olurken, aynı zamanda sistematik bir izleme-değerlendirme sürecinin işletilmesine de engel olmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2022 yılında On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) ve MEB 2023 Eğitim Vizyonu gibi üst politika belgeleri temelinde hazırladığı MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nı yürütmektedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda belirlenen temel politika ve önceliklerin amaç, hedef, gösterge ve stratejilerine yönelik gelişmeler ise MEB tarafından hazırlanan idare faaliyet raporları ve performans programlarıyla izlenmektedir. Buna karşılık eğitim politikalarının amaç ve hedeflerine yönelik sistematik bir izleme-değerlendirme yapılabildiğini söylemek mümkün değildir. Zira, izleme ve değerlendirme sürecinin sistematik bir şekilde işleyebilmesi için paylaşılan verilerin yıllar itibarıyla düzenli, sürekli, karşılaştırılabilir ve tutarlı olması esastır. Ancak MEB tarafından hazırlanan idare faaliyet raporları ve performans programları gibi resmî belgelerin kamuoyuyla paylaşılmasında gecikmeler ve eksiklikler yaşanmakta, belgelerde yer verilen faaliyetlere ilişkin göstergelerde süreklilik sağlanamamaktadır. Örneğin MEB'in yıllık performans programlarında çeşitli hedeflerin izlenmesine olanak sağlayan şu göstergeler 2020 yılının performans programında yer alırken 2021 ve 2022 yıllarının performans programında yer almamaktadır:

- Öğrenci başına yapılan harcama miktarı,
- 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı,
- Kız çocuklarının okullaşma oranı.

Bu verilere MEB veya TÜİK tarafından paylaşılan farklı kaynaklardan ulaşılabilir olsa da performans programları ve idare faaliyet raporları gibi resmî belgelerde esas olan; birimlerin amaç, hedef, gösterge ve stratejilerine yönelik gelişmelerin periyodik olarak izlenmesi ve bu bağlamda sistematik bir izleme-değerlendirme çalışması yapılabilmesini sağlamasıdır. Bu şekilde eğitimle ilgili gelişmelerin paydaşlar tarafından izlenip değerlendirilmesi süreci de kolaylaşmakta; bu durum paydaş katılımını güçlendirerek eğitim öğretim süreçlerinin daha iyiye doğru geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim gelişmelerin farklı kaynaklardan farklı veriler üzerinden izlenmesi karışıklıklara ve şüphelere mahal vermekte; dahası, performans programında değiştirilen veya programdan çıkartılan bazı önemli göstergelere ilişkin gelişmelerin sistematik bir şekilde idare faaliyet raporlarından izlenmesi de mümkün olmamaktadır.

Bunun yanı sıra MEB tarafından her yıl kamuoyuyla paylaşılan bütçe sunuşu/raporunun da 2022 yılı için paylaşılmadığı görülmekte; TBMM'de verilen soru önergelerinin MEB tarafından cevaplanmadığı, geç cevaplandığı veya istenen veri paylaşımının yapılmadığı durumlar ortaya çıkmaktadır (TBMM, 2022d). Bu durum TBMM'ye verilen yazılı soru önergeleri incelendiğinde belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Beşinci yasama yılında soru önergelerinin cevaplanma

oranları oldukça yüksekken, 1 Ekim 2022 tarihinde başlayan altıncı yasama yılında sunulan önergelerin neredeyse yarıya yakın bir kısmının cevaplanmadığı dikkat çekmektedir. Veri paylaşımının düzenli, karşılaştırılabilir, sürekli ve tutarlı bir şekilde yapılmaması; bir yandan şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından gerekli zeminin sağlanamamasına neden olurken, diğer yandan izleme-değerlendirme sürecini sekteye uğratarak eğitimle ilgili amaç ve hedeflere yönelik çalışmaların güvenilir ve sürdürülebilir olmasının önüne geçmektedir.

Türkiye'de eğitime ayrılan kamu kaynakları, dünya genelinde kabul edilen minimum eşik değerin altında kalmaktadır. Bugün eğitim finansmanında kamu kaynaklarının artırılmasına duyulan ihtiyaç, her zamankinden daha fazladır.

Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi'nde belirlenen ve dünya genelinde eğitimin finansmanı için minimum eşik değeri olarak kabul edilen oranlara göre hükümetler; GSYH'nin en az %4-%6'sını ve/veya kamu harcamalarının en az %15-%20'sini eğitime ayırmalıdır (UNESCO, 2016). Bununla birlikte; *Birleşmiş Milletler Eğitimin Dönüştürülmesi Zirvesi 2022*'de, COVID-19 salgını ve diğer krizler nedeniyle bugün eğitimde küresel amaçlara ulaşılabilmesi için eski taahhütlerden çok daha fazlasının gerektiğine dikkat çekilmektedir. Zirve kapsamında ele alınan eğitimin finansmanı konusunda, COVID-19 salgınından önce bile eğitimde ulaşılmak istenen küresel amaçlara 2030 yılına kadar ulaşılabilmesi için her yıl ilave 200 milyar dolar gerektiğine, dolayısıyla bugün ilave finansman kaynağına duyulan ihtiyacın daha fazla olduğuna işaret edilmektedir. Bu nedenle (UN, 2022c);

- Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının her zaman olduğundan daha fazla artırılması,
- Mevcut bulunan ve yaratılan ilave kaynağın etkin ve adil kullanılması,
- Eğitime yapılan harcamalara ilişkin hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik sistematik ve güvenilir bir veri altyapısı oluşturulması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

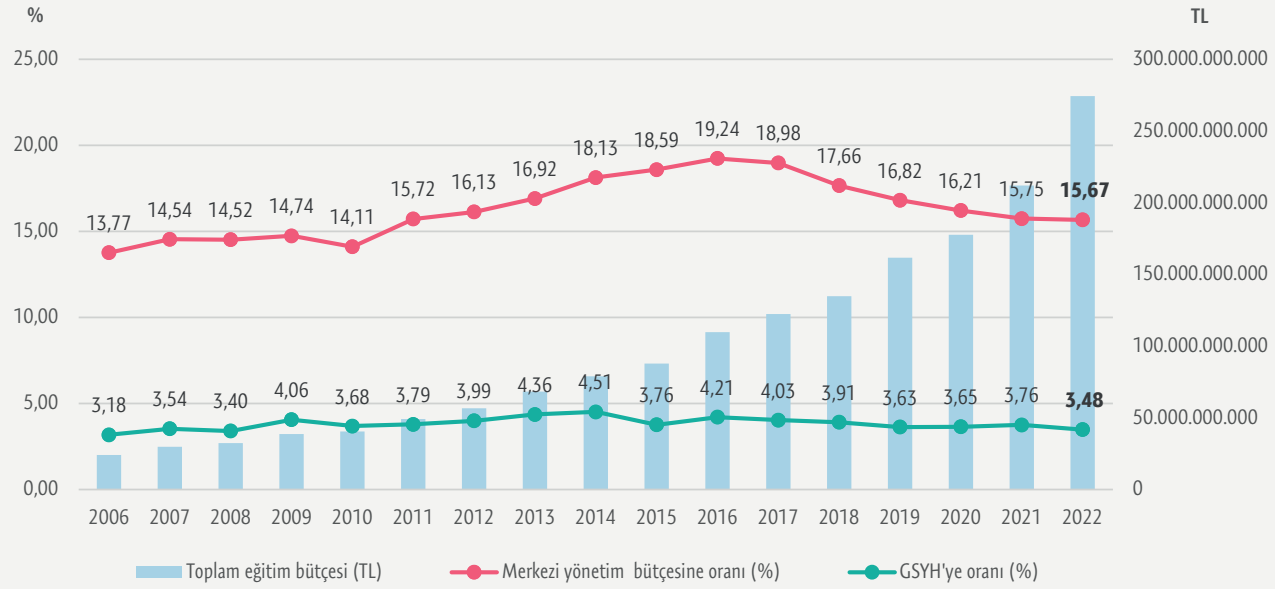
Türkiye'de eğitime ayrılan kamu kaynaklarının bir göstergesi olarak toplam eğitim bütçesinin zaman içinde nasıl değiştiğine bakıldığında, bütçenin nominal olarak arttığı ancak GSYH'ye ve merkezi yönetim bütçesine oranının artmak yerine azalma eğiliminde olduğu görülmektedir (Grafik 1.1).

2022 yılında yaklaşık 274,5 milyar TL olarak belirlenen toplam eğitim bütçesinin GSYH'ye oranı, geçen seneye göre azalarak %3,48'e gerilemiştir. Bu oranla Türkiye, eğitim finansmanında dünya genelinde kabul edilen minimum eşik değerin de altında kalmaktadır. Toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payı da son altı yıldır azalarak %15,67'ye gerilemiştir. Bu oranı kamu harcamalarından eğitime ayrılan payın bir göstergesi olarak aldığımızda ise Türkiye, kamu kaynaklarından eğitime ayrılan pay bağlamında minimum eşik değerin sınırında bulunmaktadır. Dolayısıyla toplam eğitim bütçesine ait veriler, küresel eğitim hedefleri doğrultusunda önceki taahhütleri gerçekleştirmenin de ötesine geçebilmek için Türkiye'nin eğitim finansmanında önemli iyileştirmelere ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının bir başka göstergesi olarak devletin eğitim harcamalarına baktığımızda da Türkiye'de eğitim finansmanının önemli iyileştirmelere ihtiyacı olduğu görülmektedir. TÜİK'in *Eğitim Harcamaları İstatistikleri* özellikle COVID-19 salgını sürecinde Türkiye'de devletin yaptığı eğitim harcamalarının GSYH'ye kıyasla önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Buna göre, devlet eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı 2019 yılında %4,4 iken bu oran 2020 yılında %4'e, 2021 yılında ise %3,4'e gerilemiştir (TÜİK, 2022a).

GRAFİK 1.1

Toplam Eğitim Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesine ve GSYH'ye Oranı (2006-2022)



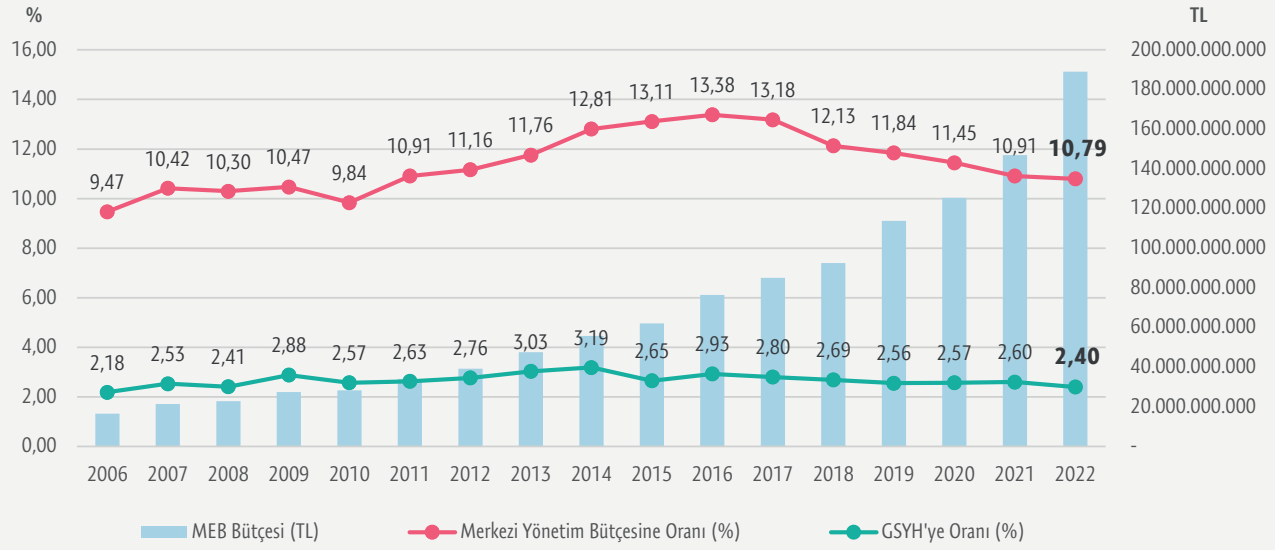
Kaynak: MEB, 2020; 2022k; TBMM, 2022c.

Benzer şekilde Türkiye'de öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları da uluslararası kıyaslamalara göre oldukça düşük kalmaktadır. OECD'nin *Bir Bakışta Eğitim 2022* raporunda sunulan verilere göre tüm eğitim kademeleri için öğrenci başına yapılan harcamalar OECD ortalamasında yaklaşık 12.000 dolar iken Türkiye'de 5.743 dolardır (OECD, 2022a). Raporda COVID-19 salgınının eğitim harcamaları üzerindeki etkisiyle ilgili olarak, eğitime yapılan harcamaların OECD genelinde yıllar itibarıyla artma eğiliminde olmasına rağmen COVID-19 salgınıyla birlikte bu eğilimin tersine döndüğü ülkeler olduğu belirtilmektedir. Türkiye, 2019-2020 yılları arasındaki verilere göre yükseköğretim öncesi kademeler için öğrenci başına yapılan harcamaların %11 oranında azalmasıyla eğitim harcamalarının en fazla düştüğü ülke olarak öne çıkmaktadır (TEDMEM, 2022). **Bu süreçte küresel salgın nedeniyle hanehalkı gelirlerinde yaşanan ciddi düşüşlerin yanı sıra, OECD ortalamasına kıyasla halihazırda oldukça düşük olan eğitim harcamalarının daha fazla düşmesi, bugün eğitime ayrılan kamu kaynaklarının eskisinden daha fazla artırılması gerekliliğini bir kez daha gözler önüne sermektedir.**

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarında, toplam eğitim bütçesiyle bağlantılı olarak Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçenin de yıllar içinde nominal olarak arttığı, ancak GSYH'ye ve merkezi yönetim bütçesine oranının oldukça düşük kaldığı görülmektedir (Grafik 1.2). 2022 yılında 189.010.851.000 TL olarak belirlenen Millî Eğitim Bakanlığının bütçesi, toplam eğitim bütçesinin %68,9'unu oluşturmaktadır. MEB 2022 yılı bütçesinin GSYH içindeki payı 2021 yılına göre azalarak %2,40 olmuş, bütçenin merkezi yönetim bütçesi içindeki payı ise son yıllardaki düşme eğilimini devam ettirerek %10,79'a gerilemiştir. Bu gerilemeyle birlikte MEB 2022 yılı bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payı, 11 yıl önceki değerinin de altında bulunmaktadır. Her ne kadar *2022 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu ile Bağlı*

GRAFİK 1.2

MEB Bütçesinin Yıllar İçindeki Değişimi (1998-2022)



Kaynak: MEB, 2022k.

Cetvellerinde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun teklifi 29 Haziran 2022'de kabul edilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığına yaklaşık 20 milyar TL ek bütçe tanınmışsa da yapılan bu ilave, MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payında bir artış yaratmamıştır.

UNICEF, UNESCO ve Dünya Bankasının 2022 yılında yayımladığı ortak raporda, 122 ülke ile yapılan araştırmanın verilerine göre, küresel salgın sonrasında ülkelerin yalnızca 3'te 1'inde eğitime ayrılan kamu kaynaklarının arttığı, ülkelerin %45'inde kamu kaynakları bakımından bir değişiklik olmadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte raporda, yükselen enflasyon oranına dikkat çekilerek birçok ülkede eğitime ayrılan bütçelerin reel olarak azalmasının beklendiği ve özellikle okulları daha uzun süre kapalı kalan ülkelerde eğitime ayrılan bütçede düşüş yaşanmasının oldukça endişe verici olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, COVID-19 salgınıyla birlikte eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan hasarın etkili bir şekilde giderilebilmesi için eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması ve sürdürülebilir bir eğitim finansmanının önceliklendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (UNICEF, UNESCO, World Bank, 2022). Benzer şekilde UNESCO (2021); COVID-19 salgını, çatışmalar ve iklim değişikliğinin yarattığı kriz ve belirsizlik ortamında ortak geleceğimizi daha adil ve sürdürülebilir bir şekilde inşa edebilmemiz için eğitimin dönüştürücü gücünü ortaya çıkarmamız gerektiğini vurguladığı raporda, nitelikli eğitim hakkının temel sağlayıcısı olan devletin, eğitimin yeterli ve adil bir şekilde finanse edilmesinden sorumlu olduğunu yeniden hatırlatarak eğitim finansmanında özellikle kamu kaynaklarının önemine dikkat çekmektedir.

Türkiye'de eğitime ayrılan kamu kaynaklarının çeşitli göstergelerine ve bu göstergelere ait verilere bakıldığında hem küresel eğitim amaçlarına ulaşılması hem de geleceğin belirsizliklerine

karşı eğitimin dönüştürücü potansiyelinin ortaya çıkarılması için eğitime ayrılan kamu kaynaklarının önemli ölçüde artırılması gerektiği bir kez daha gözler önüne serilmektedir. Bu gereklilik, MEB tarafından Türkiye'nin yıllardır süregelen ihtiyacı olarak belirtilen ve politika önceliklerinin temel hedefi olarak belirlenen nitelikli eğitimin sağlanması doğrultusunda da pekişmekte; eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması ihtiyacı, bu nitelik vurgusuyla birlikte her zamankinden daha fazla ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de eğitimin finanse edilmesinde hanehalkının üstlendiği eğitim maliyetinin yüksekliği dikkat çekmekte ve bu maliyet her geçen yıl artmaktadır.

TÜİK'in *İstatistiklerle Çocuk 2021* raporunda sunulan, resmî ve özel okullarda eğitimde yaşanan sorunların ne olduğuna ilişkin hanehalkının görüşleri, en fazla sorun olarak görülen konunun "eğitim masrafları" olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2022b). TÜİK'in *Eğitim Harcamaları İstatistikleri* de 2021 yılında eğitim harcamalarının %72,5'inin devlet tarafından finanse edildiğini, hanehalkının yaptığı harcamaların payının ise %22 olduğunu göstermektedir. Bu oranlar 2020 yılı ile kıyaslandığında devletin eğitime ayırdığı finansal kaynağın azaldığı, hanehalkının üstlendiği maliyetin ise arttığı görülmektedir (TÜİK, 2022a). Bunun yanı sıra OECD verilerine göre Türkiye, eğitim finansmanı bakımından hanehalkı harcamaları payının oldukça yüksek olduğu ülkeler arasında bulunmaktadır. Özellikle yükseköğretim öncesi kademelerde hanehalkının yaptığı eğitim harcamaları OECD ortalamasının iki katından fazla olmaktadır (TEDMEM, 2022). COVID-19 salgınının etkileri ve mevcut enflasyon sorunu düşünüldüğünde hanehalkı üzerindeki eğitim maliyetleri yükünü azaltıcı politikaların acilen hayata geçirilmesi ve eğitime ayrılan kamu kaynakları payının artırılması gerekmektedir.

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılmasının yanı sıra mevcut kaynakların etkin ve adil kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bugün dünya genelinde küresel eğitim amaçlarına ulaşılması için gerekli eğitim finansmanında yaşanan krize dikkat çeken UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar, bu krizden acilen çıkılması gerektiğine vurgu yaparken eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılmasının yanı sıra bu kaynakların kapsayıcı, adil ve nitelikli eğitimi garanti edecek şekilde etkin kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla eğitime ve Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan kaynakların artırılması tek başına yeterli olmamakta, bunun yanı sıra kaynakların nasıl kullanıldığı önem kazanmaktadır.

MEB 2022 yılı bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımına bakıldığında, 2021 yılında olduğu gibi 2022 yılında da bütçenin yaklaşık %81'inin personel giderleri ile Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri için ayrıldığı görülmektedir (Tablo 1.1). Buna göre, personel maaşları gibi zorunlu harcamalar dışında eğitim öğretim için kullanılabilecek kaynak, MEB bütçesinin yaklaşık %19'unu oluşturarak oldukça sınırlı bir oranda kalmaktadır.

OECD'nin *Bir Bakışta Eğitim 2022* raporunda sunulan verilere göre de öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarının bileşenlerine bakıldığında OECD genelinde en yüksek harcama kaleminin; öğretmen maaşları, eğitim öğretim malzemeleri gibi temel eğitim hizmetlerine yapılan harcamalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye, %91 oranı ile OECD genelinde temel eğitim hizmetlerine en yüksek harcama yapan ülkelerden biri olmaktadır. Bu nedenle, öğrenci başına yapılan harcamaların diğer bileşenleri olan yardımcı eğitim hizmetleri ile araştırma geliştirme faaliyetlerine yapılan harcamaların payı oldukça sınırlı kalmaktadır (TEDMEM, 2022). Bu durum, Millî

TABLO 1.1

MEB Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2021-2022)

	Ödenek miktarı		Bütçe içindeki oranı	
	2021 yılı (TL)	2022 yılı (TL)	2021 yılı (%)	2022 yılı (%)
Personel giderleri	103.376.777.000	132.028.643.000	70,36	69,85
SGK Devlet Primi giderleri	16.348.832.000	20.602.622.000	11,13	10,90
Mal ve hizmet alım giderleri	11.656.741.000	15.175.510.000	7,93	8,03
Cari transferler	4.199.031.000	5.929.099.000	2,86	3,14
Sermaye giderleri	11.301.160.000	15.225.500.000	7,69	8,06
Sermaye transferleri	37.693.000	49.477.000	0,03	0,03

Kaynak: MEB, 2022k.

Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından kendi birimlerini değerlendirmek üzere hazırlanan 2021 Yılı Birim Faaliyet Raporu'nda, birimin zayıflıkları arasında yer almaktadır. Buna göre **Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, ilgili raporda; birime faaliyetlerini gerçekleştirebilecek yeterli bütçe ayrılmadığını, ayrılan bütçenin büyük bir kısmının personel bütçesi olduğunu ve Ar-Ge faaliyetlerini gerçekleştirmek üzere yeterli kaynak bulunmadığını belirtmektedir** (TEGM, 2022).

MEB bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre diğer bileşenlerinden biri olan "sermaye giderleri" kalemi; etüt, proje, makine, teçhizat, yapı, tesis ve onarım gibi yatırım unsurlarına ayrılmakta ve yatırım bütçesi olarak da anılmaktadır. Yatırım bütçesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve tekli öğretime geçişin sağlanması gibi önemli politikaların temel finansmanını sağlamaktadır. Bu bakımdan yatırım bütçesinin 2021 yılında yaklaşık 11 milyar TL olan ödeneğinin 2022 yılında yaklaşık 15 milyar TL'ye çıkması önemlidir, ancak bu artışın 2022 yılı için vurgulanan politika önceliklerinin gerçekleştirilmesi için yeterli olması konusunda soru işaretleri bulunmaktadır. Nitekim yatırım bütçesinin MEB bütçesi içindeki payının da hâlâ oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bununla birlikte, MEB bütçesinin fonksiyonel sınıflandırmaya göre dağılımına bakıldığında bütçeden en fazla ödeneğin okul öncesi eğitimi de kapsayan temel eğitim kademesine ayrıldığı görülmektedir (Tablo 1.2). Buna göre, temel eğitim kademesine ayrılan ödeneğin MEB bütçesi içindeki oranı 2021 ve 2022'de yaklaşık %55'tir. Ancak, temel eğitim kademesine ayrılan ödeneğin miktarı 2021 yılına kıyasla yaklaşık 23 milyar TL artarken bütçe içindeki oranının sabit kaldığı dikkat çekmektedir.

UNICEF (2020), eğitime yapılan kamu harcamalarının fırsat eşitliği temelinde yapılması konusunda eğitim bütçesinin ağırlıklı olarak en dezavantajlı çocuklara ayrılması gerektiğinin altını çizmekte ve üç temel unsura dikkat çekmektedir. Buna göre devletin eğitim finansmanı; yatırımı, adaleti ve etkinliği sağlamalı ve eğitimde fırsat eşitliği için hükümetler eğitim finansmanında şu eylemleri gerçekleştirmelidir:

TABLO 1.2

MEB Bütçesinin Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2021-2022)

	Ödenek miktarı		Bütçe içindeki oranı	
	2021 yılı (TL)	2022 yılı (TL)	2021 yılı (%)	2022 yılı (%)
Temel Eğitim	80.809.296.000	104.061.889.000	55,00	55,06
Ortaöğretim	42.478.310.000	54.416.270.000	28,91	28,79
Yönetim ve Destek Programı	11.325.177.000	14.793.644.000	7,71	7,83
Engellilerin Toplumsal Hayata Katılımı ve Özel Eğitim	7.568.630.000	9.112.413.000	5,15	4,82
Hayat Boyu Öğrenme	3.024.407.000	3.737.937.000	2,06	1,98
Uluslararası Eğitim İşbirlikleri ve Yurt Dışı Eğitim	1.645.282.000	2.815.095.000	1,12	1,49
Ölçme, Seçme ve Yerleştirme	69.132.000	73.603.000	0,05	0,04

Kaynak: MEB (2020) ve MEB (2022k) verileri kullanılarak hesaplanmıştır.

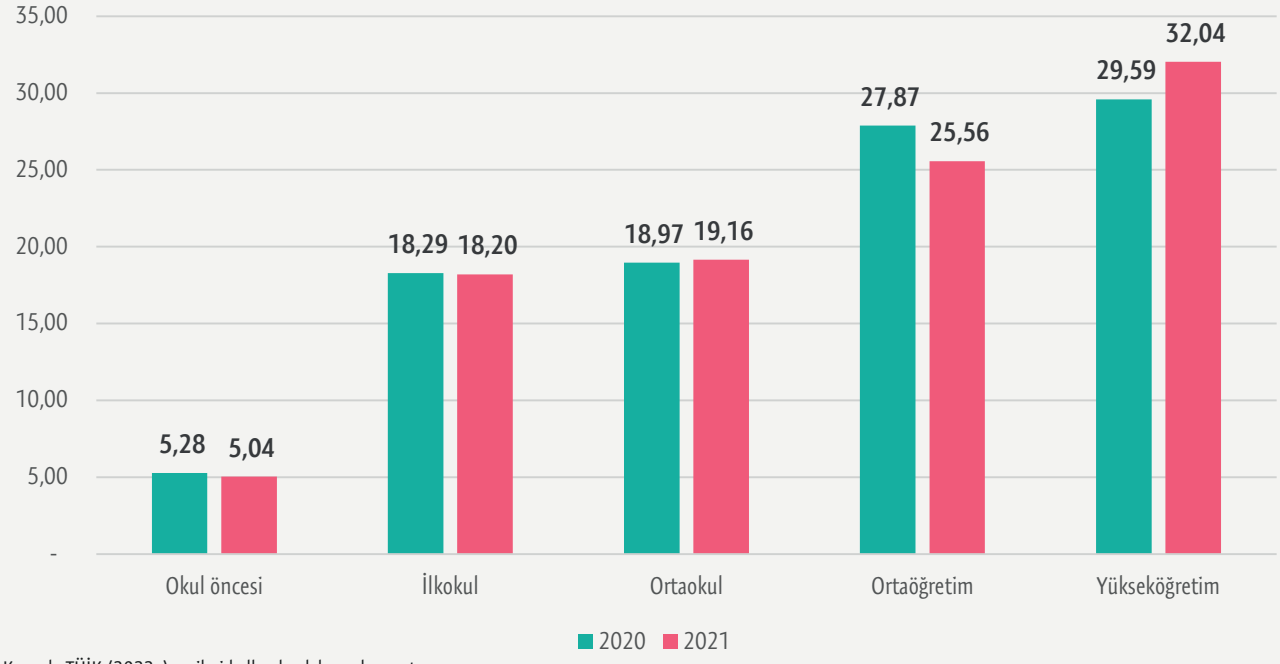
- Eğitimde kamu finansmanı; en yoksul hanelerden gelen çocukların en fazla temsil edildiği daha alt eğitim kademelerine odaklanmalı,
- Devletin toplam eğitim bütçesinin en az %10'u okul öncesi eğitime ayrılmalı,
- Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacı, en dezavantajlı çocukların desteklenmesi yoluyla Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından *Amaç 4: Nitelikli Eğitim* ile birlikte küresel hedeflerin odağı olmaya devam etmelidir.

Bu bağlamda MEB bütçesinin fonksiyonel sınıflandırmaya göre dağılımında en fazla payın en alt eğitim kademesi olan temel eğitime ayrılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ancak 2022 Yılı Bütçe Sunuşunun da yayımlanmaması nedeniyle **temel eğitim kademesinde kaynak dağılımının nasıl yapıldığı ve buraya ayrılan bütçenin ayrıntıları kamuoyuyla paylaşılmamış, bütçenin özellikle okul öncesi eğitim kademesi için yeterli olup olmadığı konusunda soru işaretleri oluşmuştur.** Bunun yanı sıra, eğitim kademelerine göre devlet harcamalarına bakıldığında en az harcamanın okul öncesi eğitime yapıldığı ve 2020-2021 yılları arasında bu payın da azaldığı görülmektedir (Grafik 1.3).

TÜİK (2022a) verilerine göre **devletin okul öncesi eğitim kademesine yaptığı eğitim harcaması, toplam devlet eğitim harcamalarının yalnızca %5'ini oluşturmaktadır.** Okul öncesi eğitim, en temel politika öncelikleri arasında yer almasına rağmen bu oran 2020 yılında %5,28'den 2021 yılında %5,04'e gerilemektedir. Uluslararası kıyaslamalar için OECD verilerine bakıldığında da Türkiye'nin okul öncesi eğitim kademesi için öğrenci başına yapılan harcamalarda oldukça geride kaldığı görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamalar, OECD ortalamasının neredeyse yarısı düzeyinde kalmaktadır (TEDMEM, 2022).

GRAFİK 1.3

Devletin Eğitim Kademelerine Göre Yaptığı Eğitim Harcamaları (%) (2020-2021)



Kaynak: TÜİK (2022a) verileri kullanılarak hesaplanmıştır.

Dolayısıyla, MEB bütçesinin ve devlet eğitim harcamalarının dağılımına bakıldığında, eğitim finansmanının etkin ve adil kullanımı için başta okul öncesi eğitim kademesine ayrılan kaynaklar olmak üzere hem bütçenin artırılması hem de kaynak dağılımının zorunlu harcamalar dışında yatırım, yardımcı eğitim hizmetleri ve araştırma geliştirme gibi eğitim öğretim süreçlerinin niteliğini iyileştiren faaliyetlere göre yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2021 Yılı Sayıştay Denetim Raporu'nda yer alan bazı bulgular, mevcut kaynakların etkin kullanılması konusunda önemli eksikliklere işaret etmektedir. Bu durum, kaynakların sürdürülebilirliği açısından da dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Millî Eğitim Bakanlığı 2021 Yılı Sayıştay Denetim Raporu'nda yer alan bazı bulgular, kaynakların etkin kullanılmasıyla ilgili önemli eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir (T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2022). Buna göre; raporda yer alan bulgulardan biri, "Ortaöğretimde Maker Hareketi" adlı yatırım projesi kapsamında oluşturulan Tasarım Beceri Atölyelerinin, kurulum aşamasındaki eksiklikler nedeniyle kaynakların israf edildiğini ortaya koymaktadır. Sayıştay Başkanlığı tarafından yapılan incelemede proje kapsamında 2019 yılında 15,7 milyon TL, 2020 yılında 6,8 milyon TL ve 2021 yılında 2,4 milyon TL tutarında harcama yapılarak 45 ilde toplam 96 okulda Tasarım Beceri Atölyeleri kurulumunun tamamlandığı, ancak birçok atölyenin kullanılır durumda olmadığı belirtilmektedir. Atölyeler içindeki aletlerin kırık veya bozuk olduğu, ihtiyaca yönelik olmadığı için bazı atölyelerin etkin kullanılmadığı, bazı atölyelerin öğretmen olmadığı için âtıl kaldığı ve örneğin ahşap atölyesi ile müzik atölyesinin bitişik

yapılması nedeniyle atölyelerin kullanıma elverişli olmadığı gibi durumlar tespit edilmiştir. **Elverişsiz koşullar nedeniyle kullanılamayan atölyeler, bu süreçte kaynakların etkin kullanılmadığını göstermektedir.**

Raporda yer alan bulgulardan bir diğeri ise Bakanlığın ücretsiz ders kitabı dağıtımı uygulamasında ders kitabı ihtiyacının doğru belirlenememesi nedeniyle ihtiyaç fazlası kitap alımı yapıldığını göstermektedir. Buna göre; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine ücretsiz ders kitapları dağıtımı kapsamında resmî ve özel okullar tarafından fazla sayıda kitap talep edildiği ve söz konusu fazla talebin okul, il ve ilçe bazında kontrolünü sağlayacak bir mekanizmanın bulunmadığı ortaya konulmaktadır. **Sayıştay Başkanlığı tarafından yapılan denetimlerin sonucunda, ihtiyaçtan fazla sayıda kitap satın alındığı ve kullanılmayan kitaplar için ödeme yapılması nedeniyle bütçeye ilave yük getirildiği belirtilmektedir.** Bakanlığın ücretsiz ders kitabı dağıtımının yanı sıra 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan ücretsiz yardımcı kaynak dağıtımı da göz önünde bulundurulduğunda, kaynakların etkin kullanılması açısından ders kitabı ve yardımcı kaynak alımı sürecinde ihtiyaçların doğru bir şeklide tespit edilmesi gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

İhtiyaç fazlası kitap alımı, yalnızca bütçeye ek yükler getirmesi ve kaynakların etkin kullanımının önüne geçmesi bakımından değil, aynı zamanda kaynakların sürdürülebilirliği açısından da dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu durumda, kullanılmış veya kullanılmamış olsun, milyonlarca ders kitabı ve yardımcı kaynağın eğitim öğretim yılı sonunda ne yapıldığı sorusu önem kazanmaktadır. Örneğin **kitap ve yardımcı kaynakların ne kadarının geri dönüşüme kazandırıldığı ve geri dönüşümle ilgili süreçlerin MEB tarafından nasıl yürütüldüğüne yönelik kamuoyuyla paylaşılan sistematik bir uygulama bulunmamaktadır.** Kaynakların sürdürülebilirliği ile ilgili olarak *İklim Değişikliği Eylem Planı, Sıfır Atık Projesi, Çevre Dostu 1000 Okul Projesi* gibi önemli adımlar atılmakla birlikte (MEB, 2022p) bu proje ve planların süreklilik kazanması ve sistematik bir uygulamaya dönüştürülmesi konusunda gerekli düzenlemelerin yapılması, proje etkililik analizlerinin hayata geçirilmesi ve sonuçlarının şeffaf bir şekilde kamuoyuyla paylaşılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra MEB 2022 yılı bütçesi ve ek bütçe ile ilgili detayların izlenememesi de eğitime ayrılan kamu kaynaklarının adil ve etkin kullanımıyla ilgili şeffaflık ve hesap verebilirlik ihtiyacını artırmaktadır.

Sonuç olarak, eğitimin dönüştürücü gücünü ortaya çıkarmak ve geleceğe daha hazır, krizlere ve belirsizliklere daha dayanıklı bir eğitim sistemi oluşturmak için Türkiye'de eğitim finansmanı konusunda; eğitime ayrılan kamu kaynaklarının daha fazla artırılmasının yanı sıra, mevcut bulunan ve yaratılan ilave kaynağın etkin, adil ve sürdürülebilir bir biçimde kullanılması ve eğitime yapılan harcamalara ilişkin şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik somut adımların atılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı bütçe raporu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf adresinden erişildi

MEB. (2022a). Bakan Özer: İkinci döneme yüz yüze eğitim kararlılığıyla başladık. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-ikinci-doneme-yuz-yuze-egitim-kararliligiyla-basladik/haber/25209/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022b). Bakan Özer'den kayıt parasına ilişkin çağrı. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozerden-kayit-parasina-iliskin-cagri/haber/26785/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022c). MEB eğitim müfettişleri yönetmeliği, Resmî Gazete'de yayımlandı. http://www.meb.gov.tr/meb-egitim-mufettisleri-yonetmeligi-resm-gazetede-yayimlandi/haber/25369/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022d). MEB'den eğitimde kalite için dev adım: eğitimde kalite güvence sistemi kuruldu. http://www.meb.gov.tr/mebden-egitimde-kalite-icin-dev-adim-egitimde-kalite-guvence-sistemi-kuruldu/haber/25529/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022e). "855 bin sınıfımız, yüz yüze eğitime ara vermeden bu dönemi tamamlayacak". https://www.meb.gov.tr/855-bin-sinifimiz-yuz-yuze-egitime-ara-vermeden-bu-donemi-tamamlayacak/haber/25499/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022f). Öğretmen ve okulların mesleki gelişimi programı Resmî Gazete'de. https://www.meb.gov.tr/ogretmen-ve-okullarin-mesleki-gelisimi-programi-resmi-gazetede/haber/25512/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022g). Çocuklara bu yıl yeni uyum eğitimi programı uygulanacak. http://www.meb.gov.tr/cocuklara-bu-yil-yeni-uyum-egitimi-programi-uygulanacak/haber/27482/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022h). Bakanlık yöneticileri ile yeni eğitim öğretim yılı değerlendirmesi. https://www.meb.gov.tr/bakanlik-yoneticileri-ile-yeni-egitim-ogretim-yili-degerlendirmesi/haber/27617/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022i). İklim değişikliği eylem planı tanıtıldı. https://www.meb.gov.tr/iklim-degisikligi-eylem-plani-tanitildi/haber/27737/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022j). Millî Eğitim Bakanlığının 2022 yılı bütçesi, TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda kabul edildi. https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanliginin-2022-yili-butcesi-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-kabul-edildi/haber/24464/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022k). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022l). Bakan Özer, A Para'da eğitim gündemini değerlendirdi. http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-a-parada-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/25513/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022m). Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in "öğretmenlerle İstanbul buluşması" seminer konuşması [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=t--U15RPefk&ab_channel=Mill%C3%AEE%C4%9FitimBakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1 adresinden erişildi.

MEB. (2022n). Bakan Özer, 2023 yılı bütçesi üzerinde TBMM Genel Kuruluna hitap etti. http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-2023-yili-butcesi-uzerinde-tbmm-genel-kuruluna-hitap-etti/haber/28452/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022o). Bakan Özer, A Haber'de eğitim gündemini değerlendirdi. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-a-haberde-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/28460/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022p). İklim değişikliği çalışmaları kapsamında okullarda yeni dönemin yol haritası belirlendi. https://www.meb.gov.tr/iklim-degisikligi-calismalari-kapsaminda-okullarda-yeni-donemin-yol-haritasi-belirlendi/haber/27748/tr adresinden erişildi.

OECD. (2020). Education policy outlook: Turkey. https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf adresinden erişildi.

OECD. (2022a), Education at a glance 2022: OECD indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en adresinden erişildi.

OECD. (2022b), Value for money in school education: smart investments, quality outcomes, equal opportunities. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/f6de8710-en adresinden erişildi.

OECD. (2022c). Education policy outlook 2022: transforming pathways for lifelong learners. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/c77c7a97-en adresinden erişildi.

ÖYGM. (2022). "Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde yeni yaklaşımlar" tanıtım videosu yayınlandı. https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-ve-okul-yoneticilerinin-mesleki-gelisiminde-yeni-yaklasimlar-tanitim-videosu-yayinlandi/icerik/1056 adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2021). Kamu İdarelerince Hazırlanacak Stratejik Planlar ve Performans Programları ile Faaliyet Raporlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. 22 Nisan 2021, Sayı 31462. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/04/20210422-39.pdf adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022a). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. 11 Mart 2022, Sayı 31775. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. 1 Mart 2022 Salı, Sayı 31765. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022c). Ulusal Sürdürülebilir Kalkınma Koordinasyon Kurulu konulu genelge. 19 Temmuz 2022, Sayı 31897. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/CumhurbaskanligiGenelgeleri/20220719-12.pdf adresinden erişildi.

T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı Sayıştay denetim raporu. https://www.sayistay.gov.tr/reports/download/4143-milli-egitim-bakanligi adresinden erişildi.

TBMM. (2021). Türkiye Büyük Millet Meclisi Plan ve Bütçe Komisyonu tutanak dergisi. 27. Dönem, 5. Yasama Yılı, 8. Toplantı, 2 Kasım 2021 Salı. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=2842 adresinden erişildi.

TBMM. (2022a). 2022 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu ile Bağlı Cetvellerinde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi (1/284) ile Plan ve Bütçe Komisyonu Raporu. 27. Dönem, 5. Yasama Yılı. https://www5.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem27/yil01/ss344.pdf adresinden erişildi.

TBMM. (2022b). 2023 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanun Teklifi ile 2021 Yılı Merkezi Yönetim Kesin Hesap Kanunu Teklifi'nin görüşülmesi, Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in konuşması. 35. Birleşim, 6. Oturum, 11 Aralık 2022. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanak/donem27/yil6/ham/b03501h.htm adresinden erişildi.

TBMM. (2022c). Türkiye Büyük Millet Meclisi Plan ve Bütçe Komisyonu tutanak dergisi. 27. Dönem, 6. Yasama Yılı, 10. Toplantı, 3 Kasım 2022 Perşembe. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=3042 adresinden erişildi.

TBMM. (2022d). Yazılı soru önergeleri sorgu formu. https://www.tbmm.gov.tr/denetim/yazili-soru-onergeleri adresinden erişildi.

TCCB SBB. (2021). 2022 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/10/2022-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi-26102021.pdf adresinden erişildi.

TCCB SBB. (2022a). 2022 Yılı MYBK'nın Başlangıç Ödeneklerine Eklenen Ödenekleri Gösterir 7414 Sayılı Kanun'a bağlı (A) işaretli cetvel. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/7414-Sayili-Kanuna-Bagli-A-Isaretli-Cetvel.pdf adresinden erişildi.

TCCB SBB. (2022b). 2023 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/11/2023-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi.pdf adresinden erişildi.

TEDMEM. (2022). Bir bakışta eğitim 2022: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2022 adresinden erişildi.

TEGM. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 2021 yılı birim faaliyet raporu. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/09141602_2021_YYlY_Birim_Faaliyet_Raporu_TEGM_09.05.2022.pdf adresinden erişildi.

TÜİK. (2021). Sürdürülebilir kalkınma göstergeleri, 2010-2019. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Surdurulebilir-Kalkinma-Gostergeleri-2010-2019-37194 adresinden erişildi.

TÜİK. (2022a). Eğitim harcamaları istatistikleri, 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=T%C3%BCrkiye'de%20e%C4%9Fitim%20harcamalar%C4%B1%202021,28%2C3%20ile%20ortaokul%20oldu adresinden erişildi.

TÜİK. (2022b). İstatistiklerle Çocuk, 2021. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf adresinden erişildi.

UN. (2022a). United Nations sustainable development goals. https://sdgs.un.org/goals adresinden erişildi.

UN. (2022b). United Nations, The sustainable development goals report. https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf adresinden erişildi.

UN. (2022c). United Nations transforming education summit thematic action track 5: financing of education. https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-07/Thematic%20Action%20Track%205%20on%20Financing%20of%20education%20discussion%20paper%20June%202022%20EN.pdf adresinden erişildi.

UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656 adresinden erişildi.

UNESCO. (2017). Global education monitoring report, accountability in education: meeting our commitments. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338/PDF/259338eng.pdf.multi adresinden erişildi.

UNESCO. (2018). Activating policy levers for Education 2030: the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951 adresinden erişildi.

UNESCO. (2021a). 2021 global education meeting from recovery to accelerating SDG 4 progress. https://en.unesco.org/sites/default/files/global-education-meeting-2021-final-report-en.pdf adresinden erişildi.

UNESCO. (2021b). Reimagining our futures together: a new social contract for education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi adresinden erişildi.

UNICEF, UNESCO, World Bank. (2022). Where are we on education recovery? https://www.unicef.org/lac/media/32546/file/Where-are-we-in-education-recovery.pdf adresinden erişildi.

UNICEF. (2020). Addressing the learning crisis: an urgent need to better finance education for the poorest children. https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf adresinden erişildi.

World Bank. (2014). School-based management lessons from international experience and options for Turkey. https://documents1.worldbank.org/curated/en/916141468308039335/pdf/931130ESW0Whit00Box385395B00PUBLIC0.pdf adresinden erişildi.

World Bank. (2016). School autonomy and accountability. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/brief/SABER_SAA_Brief.pdf adresinden erişildi.



Fotoğraf: freepik.com

BÖLÜM 2

Temel Eğitim ve Ortaöğretim

Gülbahar Yılmaz



I. EĞİTİM GÖSTERGELERİ

- 2021-2022 eğitim öğretim yılında (MEB, 2022a);
  - okul öncesi kademesinde 36.644 eğitim kurumundaki 55.989 derslikte, 1.885.004 öğrenci eğitim aldı; toplam 63.142 okul öncesi öğretmeni görev yaptı.
  - ilkokul kademesinde 24.519 ilkokuldaki 269.059 derslikte, 5.433.901 öğrenci eğitim aldı; toplam 310.477 öğretmen görev yaptı.
  - ortaokul kademesinde 18.936 ortaokuldaki 198.366 derslikte, 5.293.067 öğrenci eğitim aldı; toplam 376.747 öğretmen görev yaptı.
  - lise kademesinde ise 12.804 lisedeki 226.040 derslikte, 6.543.599 öğrenci eğitim aldı; toplam 389.307 öğretmen görev yaptı.
- Erken çocukluk döneminde net okullaşma oranları;
  - 3-5 yaş aralığında %44,05,
  - 4-5 yaş aralığında %55,87,
  - 5 yaşta ise %81,63 oldu (MEB, 2022a).
- Zorunlu eğitim kapsamındaki kademelerde net okullaşma oranları;
  - ilkokulda %93,16,
  - ortaokulda %89,84,
  - lisede ise %89,67 oldu (MEB, 2022a).
- Beş yaş grubundaki yaklaşık 219 bin çocuk ne okul öncesi ne ilkokul eğitimine başladı.
- Zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 570 bin çocuk okul dışında kaldı.
- Zorunlu eğitim çağında olduğu halde açık öğretime kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık 271 bin oldu.
- İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci oranları;
  - ilkokulda %38,97,
  - ortaokulda %28,63,
  - lisede ise %5,18 oldu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2022).

II. ÖNE ÇIKANLAR

2022'de ne oldu?

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı, COVID-19 salgını başladığından bu yana okulların tek bir gün dahi kapanmadan, yüz yüze eğitimin kesintisiz bir şekilde sürdürüldüğü ilk eğitim öğretim yılı oldu. Bu durum, 6 Eylül'de başlayan 2022-2023 eğitim öğretim yılının ilk yarısında da devam etti.
- "Okul öncesi eğitim seferberliği" kapsamında 2.176 bağımsız anaokulu ve 16.045 ana sınıfı açıldı (MEB, 2022b; TBMM, 2022a).
- Ücretsiz ders kitabı uygulaması kapsamında 153 milyon ders kitabının yanı sıra bu yıl ilk kez 160 milyon yardımcı kaynak öğrencilere dağıtıldı (TBMM, 2022a).
- Köylerde yaşayan nüfusa mesleki ve teknik kurslar ile kültür ve sanat faaliyetleri aracılığıyla beceri kazandırma amacını taşıyan Köy Yaşam Merkezleri girişimi kapsamında Türkiye genelinde 2000 Köy Yaşam Merkezi kuruldu (MEB, 2022s).
- Nüfusu az ve dağınık olan köy ve benzeri yerleşim yerlerinde sınıf açma ölçütü değiştirildi. Valilik tarafından uygun görülmesi durumunda öğrenci sayısına bakılmaksızın ilkokul açılabilmesi sağlandı; okul öncesi kademesinde ise ana sınıfı açmak için gerekli öğrenci sayısı 10'dan 5'e düşürüldü (Resmî Gazete, 2022a).
- İlk kez matematik ve İngilizce yaz okulu ile çeşitli derslerde yaz dönemi DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursu) açıldı.

- COVID-19 salgını başladığından bu yana ülke genelinde yapılamayan öğrenci başarısını izleme ve değerlendirmeye yönelik merkezi uygulamalar yeniden başlatıldı. Bu kapsamda, Türkçe Dil Sınavı, ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) ve DYK öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla çeşitli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapıldı (bkz. Bölüm 4: Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş).

Değerlendirme ve öneriler

COVID-19 salgını nedeniyle erken çocukluk döneminde ciddi biçimde düşen okullaşma oranları, salgının sona ermesinin ve bu yıl okul öncesinde izlenen yeni okullaşma politikalarının etkisiyle önemli düzeyde artmıştır.

Son beş yılda okullaşma oranlarına ait istatistikler, COVID-19 salgını dönemine kadar 3-5 yaş aralığındaki çocukların erken çocukluk eğitimine erişim oranlarının her yıl 2-3 puan olacak biçimde kısmî olarak arttığını göstermektedir (Grafik 2.1). Örneğin; 2018-2019 eğitim öğretim yılında %68,30 olan 5 yaş okul öncesi okullaşma oranı, 2019-2020 eğitim öğretim yılında %71,22'ye yükselmişti. Ancak Mart 2020'de ortaya çıkan COVID-19 salgını nedeniyle bu tarihi takip eden 1,5 yıl boyunca gerçekleşen okul kapanmaları ve olağan dışı gelişmeler, okullaşma oranlarını sarsıcı biçimde etkilemişti. Bu etki, özellikle okul öncesi kademesinde derin biçimde hissedilmişti. Nitekim, halihazırda zorunlu eğitim kapsamında olmayan okul öncesi eğitime katılımın salgın süresince gönüllülük odağında sürdürülmesi, yaşanan ekonomik kaygılar ve değişen yaşam koşulları, bulaş riskinin en aza indirgenmek istenmesi gibi nedenlerle aileler ya çocuklarını okul öncesi eğitime devam etmekten geri çekmiş ya da okula başlama yaşını ertelemeyi tercih etmişti. Bu eğilim, **2020-2021 eğitim öğretim yılında 5 yaş grubunda okul öncesinde net okullaşma oranının yaklaşık 14-15 yüzde puan azalması ile son 10 yılın en düşük seviyelerine gerilemesine neden olmuştu** (TEDMEM, 2021).

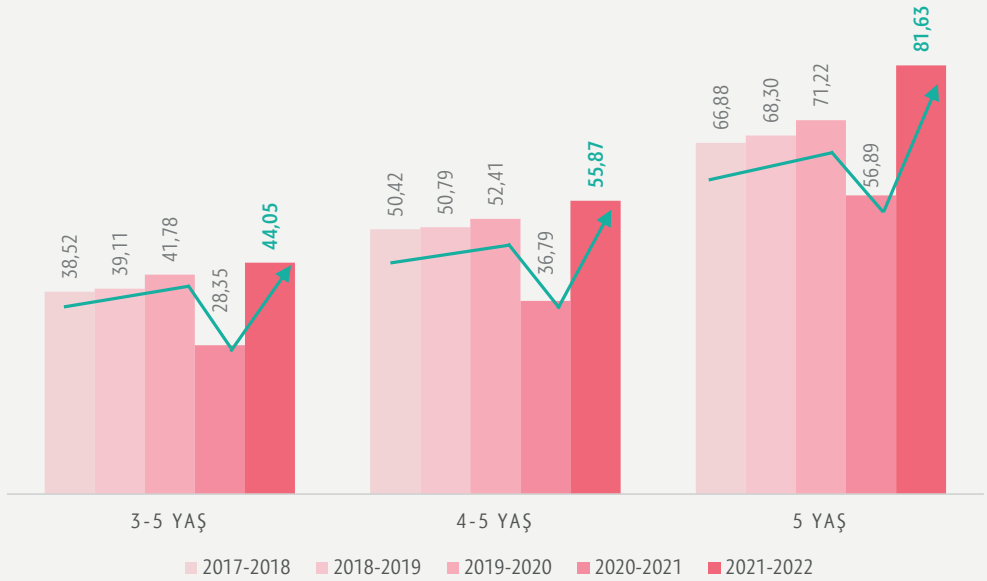
2021-2022 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise salgının hayatımıza girdiği Mart 2020'den bu yana eğitim öğretim faaliyetleri ilk kez kesintiye uğramadan tam zamanlı ve yüz yüze sürdürülebilmiştir. Gerek okulları açık tutmanın gerekse Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan "**okul öncesi eğitim seferberliği**"nin olumlu yansımaları neticesinde erken çocukluk dönemindeki okullaşma oranları, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, önceki yıllardan daha ivmeli bir artış göstererek tekrar yükselişe geçmiş ve okul öncesi eğitimdeki net okullaşma oranları şimdiye kadarki en yüksek değerlerine ulaşmıştır (Grafik 2.1). **Özellikle, ilkokula hazır bulunuşluğu destekleyen ve zorunlu eğitim kapsamına alınması politika yapıcılar tarafından uzun bir süredir hedeflenen 5 yaş grubunda okul öncesinde okullaşma oranı, bu kadar hızlı bir artışla ilk kez %81,63'e ulaşmıştır.** Bu durum, erken çocuklukta okullaşma oranları açısından Türkiye'de şimdiye kadarki görülen en yüksek değer olsa da çağ nüfusundaki tüm çocukların adil, nitelikli ve eşitlikçi bir erken çocukluk eğitimine erişebildiği **tam okullaşma**[1] hedefinin henüz gerçekleşmediğini de göstermektedir[2]. Öyle ki, beş yaş grubunda tam okullaşma hedefine

[1] Beş yaş grubunda tam okullaşma, aynı zamanda 20. Millî Eğitim Şurasında alınan tavsiye kararları arasındadır. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması teması altında yer verilen ilgili karar şöyledir: "Beş yaş okullaşma oranının kısa vadede %100'e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkanlar sağlanmalıdır. Ayrıca 3-4 yaş için de eğitime erişim imkanları artırılmalıdır. Daha erken yaşlarda (0-3 yaş) bütüncül, kapsayıcı ve entegre bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine erişim sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır." (TTKB, 2022).

[2] Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada 5 yaşta okul öncesinde okullaşma oranının %99'a ulaştığı ifade edilmiş olsa da (MEB, 2022c) bu veri, henüz MEB tarafından yıllık olarak paylaşılan resmî istatistiklere yansımamıştır.

GRAFİK 2.1

Yaşa Göre Okul Öncesinde Net Okullaşma Oranları (%) (2017-2022)



NOT: Bu bölümdeki tüm okullaşma oranları, Resmî İstatistik Programı kapsamında TÜİK ve MEB tarafından oluşturularak 2022 Eylül'de kamuoyuyla paylaşılan "Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2021/22" başlıklı resmî dokümandan elde edilmiştir. Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada 5 yaşta okul öncesinde okullaşma oranının %99'a ulaştığı ifade edilmiş olsa da (MEB, 2022c) bu veri, Resmî İstatistik Programı kapsamında yayımlanan dokümana henüz yansımadığı için kullanılamamıştır.
Kaynak: MEB, 2022a.

ulaşılamamasının yanı sıra Türkiye, bu yıl da OECD ülkeleri arasında 3-5 yaş aralığında erken çocuklukta en düşük okullaşma oranına sahip ülke olma durumunu korumuştur (TEDMEM, 2022; OECD, 2022).

Beş yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı olarak yasal bir zemine kavuşturulmalı ve ivedilikle zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.

2023 Eğitim Vizyonu ve On Birinci Kalkınma Planı başta olmak üzere üst politika belgelerinde yer verilen erken çocukluk eğitiminde 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması ve niteliğinin artırılmasına yönelik politika hedefi, geçtiğimiz aylarda yayımlanan 2023 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda da son 4 yıldır olduğu gibi, yinelenmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2022). Halihazırda üst politika belgelerindeki 5 yaşın okul öncesi eğitim kapsamında zorunlu eğitime dahil edilmesi hedefinin, 2023 yılında yasal bir zemine kavuşturulmasına yönelik politikalar önceliklendirilmelidir. Bunun yanı sıra **okul terkinin azalması ve okullaşma oranlarının artma eğiliminin devam edebilmesi için zorunlu eğitim çağındaki çocukların okula başlatılmaması durumunda hızlı ve sistematik takiple beraber ilgili kişilere caydırıcı cezai yaptırımların uygulanmasına yönelik yasal düzenlemeler hayata geçirilmelidir**. Öte yandan, özellikle okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının oldukça gerisinde kalan yerlerde okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına daha öncelikli ihtiyaç bulunmaktadır. Örneğin; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep %65,89; Şanlıurfa %66,63; Adana %70,24; Kahramanmaraş %71,03; İstanbul %71,98; Ankara %72,99 okullaşma oranlarıyla (MEB, 2022a) **5 yaş grubu çocukların okul öncesinde en az okullaştığı iller** olmuştur.

2021-2022 eğitim öğretim yılında 5 yaş grubundaki yaklaşık 219 bin çocuk ne okul öncesi ne de ilkokul eğitimine başlamıştır.

2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'de 5 yaş grubundaki 106.757 kız ve 112.599 erkek olmak üzere toplamda 219.356 çocuk ne okul öncesi ne de ilkokul kademesinde eğitime başlamıştır (Tablo 2.1). Bu sayı, toplam çağ nüfusunun yaklaşık %17'sine karşılık gelmektedir. 2022 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda 2021-2022 eğitim öğretim yılı program hedefi olarak 5 yaş grubunda net okullaşma oranının %89 olarak belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda örgün eğitim istatistiklerinden elde edilen bilgiler ışığında 5 yaş grubunda net okullaşma oranının 2021-2022 eğitim öğretim yılında %83,41 (kız ve erkek çocukların ortalaması) olarak gerçekleşmesi, hedeflenenin gerisinde kalındığını göstermektedir.

MEB tarafından başlatılan "okul öncesi eğitim seferberliği", uzun zamandır hedeflenen erken çocukluk eğitiminde düşük okullaşma oranlarını artırmaya yönelik önemli radikal adımları kapsamaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla tüm kademelerde eğitime erişimin sağlanması hedefiyle gerçekleştirilen **Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi** kapsamında okul öncesi kademesiyle ilgili yürütülecek faaliyet ve projeler 2022 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda şöyle yer bulmuştu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2021):

> *"(3) Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi kapsamında 3.000 yeni anaokulu yapılacaktır.*
>
> *(4) Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi kapsamında 40.000 yeni anasınıfı açılacaktır."*

Bu kapsamda, 5 yaş grubundaki tüm çocukların okullaşması ve 3-4 yaş grubundaki çocukların ise erken çocukluk eğitimine katılım oranının artırılması amacıyla MEB tarafından okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmaları başlatılmış ve bu çalışmalar "**okul öncesi eğitim seferberliği**" olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda 2022 yılı içinde önemli radikal adımlar atılmıştır. Bu adımların; (1) ana sınıfı açma ölçütünün değiştirilmesi, (2) yeni ana sınıfı ve anaokulu açılması ve (3) okul öncesine yeni öğretmen atanması şeklindeki temalar altında toplandığı görülmektedir (Tablo 2.2).

TABLO 2.1

2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında 5 Yaş Grubunda Olup Okula Başlamayan Çocuk Sayısı

Kız çocukları			Erkek çocukları		
Okullaşma oranı (%)	Kız çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	Okula başlamayan kız çocuğu sayısı	Okullaşma oranı (%)	Erkek çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	Okula başlamayan erkek çocuğu sayısı
83,42	643.892	106.757	83,40	678.307	112.599
Okullaşmayan toplam çocuk sayısı: **219.356**					

NOTLAR:
Okul dışında kalan çocuk sayıları, MEB (2022a) ve TÜİK (2022) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.
- Okullaşma oranları, MEB (2022a)'den elde edilen ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı tek yaşa ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarıdır.
- Çağ nüfusu verileri, TÜİK'in 2021 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarıdır.
- Zorunlu eğitim çağında olup okul dışında kalan çocuk sayısının hesaplanmasında çağ nüfusundaki toplam çocuk sayısı ile "tek yaşa göre" ve "cinsiyete göre" net okullaşma oranlarının kullanılması, diğer okullaşma verilerine göre (kademelere göre net okullaşma oranları, düzeltilmiş net okullaşma oranları gibi) okul dışında kalan çocuk sayısını belirlemede daha kesin bir veriye ulaşılmasını sağlaması nedeniyle bu sayı, yaşa özgü ve cinsiyete özgü veriler kullanılarak hesaplanmıştır.

TABLO 2.2

Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması Kapsamında Atılan Başlıca Adımlar

İzlenen yol	Uygulama bilgileri
Ana sınıfı açma ölçütünü değiştirme	Köy ve benzeri yerleşim yerlerinde ana sınıfı açılabilmesi için en az 10 çocuk bulunma koşulu değiştirildi. Yeni düzenlemeyle köy gibi seyrek ve dağınık nüfuslu yerlerde en az 5 çocuk bulunması halinde ana sınıfı açılabilir hale geldi (Resmî Gazete, 2022a).
Yeni ana sınıfı ve anaokulu açma	2.176 bağımsız anaokulu ve 16.045 ana sınıfı açıldı (MEB, 2022b; TBMM, 2022a). Okul öncesinde okullaşmanın düşük olduğu bölge, il ve ilçelerde derslik/okul tahsis edilmesi için (MEB, 2022d; TBMM, 2022c); • Yeni okul binaları yapıldı. • Âtıl binalar onarıldı ve anaokulu olarak hizmete sunuldu. • Akşam saatlerinde kullanılan BİLSEM'ler gündüz saatlerinde anaokulu olarak kullanıldı. • Okullarda bulunan boş derslikler ana sınıfına dönüştürüldü ve ana sınıfı sayısının 4'ten fazla olduğu okullara bağımsız anaokulu statüsü verildi.
Okul öncesine yeni öğretmen atama	Ataması yapılıp 2022 yılında göreve başlayan sözleşmeli okul öncesi öğretmeni sayısı 8.805 oldu (MEB, 2022e; 2022f).

Bu adımların her birinin, daha fazla çocuğun okul öncesi eğitime başlamasını sağlamada bugün gösterdiği ve uzun vadede getireceği katkı tartışılmaz derecede önemli görülmektedir. Özellikle köy gibi seyrek nüfuslu yerlerde **ana sınıfı açma ölçütünün 5 çocuk olacak şekilde değiştirilmesi**, fırsat eşitliğini sağlamada mevzuat düzlemindeki kökleşmiş yapısal engellerin ortadan kaldırılabilmesinin somut bir örneğini teşkil etmiştir. Bakanlık, yalnızca bu düzenleme sayesinde bile 12 bin çocuğun erken çocukluk eğitimine erişiminin sağlandığı bilgisini paylaşmıştır (MEB, 2022g). Ayrıca bu yıl, okul öncesinde okullaşma oranlarını artırmaya katkı sunması amacıyla MEB ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı arasında "**Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Desteklenmesi Protokolü**" imzalanmıştır. Bu protokolle sosyal yardım alan ailelerin 3-5 yaş arasındaki çocuklarının okul öncesi eğitim alabilmesi için okullara ödedikleri aidat ücretlerinin karşılanması ve bu protokol kapsamında hayata geçirilen uygulamalardan 1 milyon çocuğun faydalanması amaçlanmış, projenin maliyetinin ise 500 milyon lira olması öngörülmüştür (ASHB, 2022a). Bunun yanı sıra Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde uzun yıllardır sürdürülen, sosyal güvencesi olmayan ve ihtiyaç sahibi ailelere, çocuklarının örgün eğitime devam etmeleri ve bir ayda 4 günden fazla devamsızlık yapmamaları koşuluyla **Şartlı Eğitim Yardımı** yapılmaktadır (ASHB, 2022b). 2022 yılında bu kapsamda toplam 2.438.865 çocuk desteklenmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2022). Bu örnek politika uygulamalarında olduğu gibi okullaşmayı artırma hedefiyle gerçekleştirilen küçük ya da büyük çaplı sosyal politikalar oldukça kıymetli olmakla birlikte, bu uygulamaların kalite standartlarının da gözetildiği daha kapsayıcı ve sürdürülebilir politikalarla desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Son olarak, okul öncesi eğitim seferberliğinin bir diğer önemli ayağı, okul öncesi öğretmen atamaları olmuştur. Yeni anaokulu ve ana sınıflarının açılmasıyla birlikte **öğretmen atamalarında okul öncesi öğretmenlerine ayrılan kontenjan diğer branşlardan daha fazla** olmuştur. Eylül 2021'de duyurulan ve Ocak 2022'de gerçekleştirilen atamada 1.302; Temmuz 2022'de duyurulan ve Eylül 2022'de gerçekleştirilen atamada ise 7.503 sözleşmeli okul öncesi öğretmeni atanmış, bu kapsamda 2022 yılında toplam 8.805 sözleşmeli okul öncesi öğretmeni göreve başlamıştır. Öte yandan, okul öncesi öğretmenliğine diğer branşlardan daha fazla kontenjan ayrılması oldukça yerinde bir gelişme olmasına rağmen bu atamalarla alandaki tüm öğretmen ihtiyacının karşılandığını söylemek mümkün görünmemektedir (bkz. Bölüm 5: Öğretmenlik ve Mesleki Süreç).

"Okul öncesi eğitim seferberliği" kapsamında önceki yıllara kıyasla daha fazla okul öncesi öğretmeni ataması yapılmış olmasına rağmen ayrılan kontenjan, alanda ihtiyaç duyulan öğretmen açığını kapatmaya yetmemiştir. Bu ihtiyacın ücretli öğretmen istihdamıyla karşılandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen atamalarına ayrılan kontenjanın açılan ana sınıfı/anaokulunda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısıyla örtüşmediği görülmektedir. MEB tarafından 2022 yılında hizmete açılan yeni ana sınıfı sayısı 16.045, bağımsız ana okulu sayısı ise 2.176'dır.[3] Bakanlık yetkililerince de açıklandığı biçimde her bağımsız anaokulunda ortalama olarak 5 ana sınıfı bulunduğu varsayıldığında (TBMM, 2022c), 2.176 bağımsız anaokulunda yaklaşık olarak 10.880 okul öncesi sınıfı bulunduğu çıkarımı yapılabilir. Böylece, 2022'de "okul öncesi eğitim seferberliği" kapsamında yürütülen çalışmalar neticesinde öğretmen atamasına ihtiyaç duyan **yaklaşık 26.925 sınıfın açıldığı** çıkarımına ulaşılmaktadır.

"Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik" incelendiğinde anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarında her bir grup için, 1 okul öncesi öğretmeni norm kadrosu verildiği görülmektedir (Resmî Gazete, 2014a). Dolayısıyla, MEB'in 2022 yılında hizmete sunduğu yeni hizmete açılan yaklaşık 26.925 okul öncesi sınıfındaki öğretmen açığını kapatmak için mevcut öğretmen kadrosuna ek olarak 26.925 yeni **okul öncesi öğretmeni istihdam edilmesi** gerekirken 2022 yılında ataması gerçekleştirilerek göreve başlayan okul öncesi öğretmen sayısının 8.805 olması, gerekenin çok daha altında bir sayıda öğretmen ataması yapıldığını göstermektedir (MEB, 2022e; 2022f). **Bu durum, ilgili eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi öğretmeni bulunmayan 18.120 okul öncesi sınıfında merkezi atama ile değil ücretli olarak görevlendirilen öğretmenlerin varlığına dikkat çekmektedir.** Bu durumun, "seferberlik" olarak ilan edilen okul öncesi eğitime yönelik çalışmaların büyük ölçüde niceliksel bir düzlemde sürdürülmesiyle birlikte nitelik boyutunun arka planda kaldığının önemli bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesinde öğretmen istihdamında geçici çözümlere başvurulması, sürdürülebilir, nitelikli ve güvenceli bir öğretmen istihdamının sağlanamaması, "okul öncesi eğitim seferberliği" ile birlikte bireysel ve toplumsal kalkınmada çarpan etkisi yaratacak bir ivmenin yakalanmasını güçleştirecektir.

MEB'in ders ücreti karşılığında ücretli öğretmen görevlendirme ve seçimine yönelik belirli ölçütlere öncelik vererek öğretmen görevlendirdiği bilinse de **ücretli öğretmenliğin güvencesiz**

[3] Yeni açılan ana sınıfı/anaokullarıyla ilgili kullanılan veriler, 18 Kasım'da Bakanlık'ın internet sitesinden (MEB, 2022b) ve 5 Aralık'taki TBMM Genel Kurulunda Cumhurbaşkanı Yardımcısı Fuat Oktay tarafından yapılan açıklamalardan (TBMM, 2022a) alınmıştır.

ve sürdürülebilir olmayan bir istihdam biçimi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ücretli öğretmenlik, özlük hakları bakımından dezavantajlı olması nedeniyle, büyük ölçüde geçici bir istihdam türü olarak düşünülmekte, kişiler görevinden eğitim öğretim yılı sona ermeden ayrılabilmektedir. Örneğin; KPSS'ye hazırlanan ve bu esnada ücretli öğretmenlik yapan öğretmen adayları, sınava hazırlık amacıyla yürüttükleri öğretmenlik görevlerini eğitim öğretim yılı sona ermeden yarıda kesebilmektedir. Bu tür beklenmedik durumlarda, yeni ve nitelikli öğretmen istihdam etme konusunda okul yönetimleri zorlanmakta, öğrenciler de öğretmensiz kaldıkları için gelişimlerini destekleyecek biçimde nitelikli bir eğitim alma hakkından mahrum kalmaktadır.

Okul öncesi eğitimin; toplumsal, bireysel, ekonomik ve sosyal açıdan pek çok sorunun çözümünde kilit bir role sahip olmasının politika yapıcılar tarafından kabul görmesi ve önemle vurgulanması oldukça kıymetlidir. Bu hedefin gerçekleşmesi, nitelikli bir okul öncesi eğitiminden ve okul öncesinde görevlendirilen eğitimcilerin niteliği kadar çalışma koşullarının da iyi olmasından geçmektedir. Erken çocukluk eğitiminin niteliğinin ve çocuğun bütünsel gelişiminin en önemli belirleyicilerinden biri olan okul öncesi eğitimcilerinin nitelikli olması ve güvenceli koşullarda çalışmasının önemi, UNESCO tarafından 14-16 Kasım 2022'de Özbekistan'da düzenlenen erken çocukluk eğitimi ve bakımı konferansının tamamlamasının ardından yayımlanan "Taşkent Deklarasyonu" başlıklı sonuç bildirgesinde önemle vurgulanan bir başlık olmuştur (UNESCO, 2022a). Deklarasyonda, erken çocukluk eğitiminde görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarının ilkokul öğretmeniyle eşit düzeyde olması gerektiği, sözleşme koşullarının güvenceli olması, kadrolu istihdama ve kariyer gelişimine fırsat verecek biçimde düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Nitekim, okul öncesi öğretmenleri nitelikli bir şekilde yetiştirilmediği ve güvenceli olarak istihdam edilmediği takdirde okul öncesi eğitimden beklenen çarpan etkisi yaratacak ivmeyi yakalamak oldukça güçleşecektir (Ücretli öğretmenlerin öğretmen olmak için gereken nitelikleri taşıyıp taşımadığına yönelik argüman için bkz. Bölüm 5: Öğretmenlik ve Mesleki Süreç).

Okullar arası başarı farkını azaltmada okul öncesi eğitimin odağa alınmasının taşıdığı önem yadsınamaz. Ancak "her ne koşulda olursa olsun okul öncesi eğitim" fikrini savunurken "nitelikli bir okul öncesi eğitim" ilkesi göz ardı edilmemelidir.

Mevcut değerlendirmeler erken çocukluk eğitimine erişimi olan çocukların, erişimi olmayan çocuklara kıyasla uzun süreçte akademik, gelişimsel ve toplumsal olarak avantajlı olduklarını göstermektedir. Bakanlık tarafından sıkça vurgulandığı üzere, okul öncesi eğitim almanın eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini gidermedeki rolü, bugün tartışmasız biçimde kabul görmekte, çeşitli bilimsel çalışmaların yanı sıra ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının ve köklü kurumların çalışmalarında da okul öncesi eğitimin kısa ve uzun vadeli olumlu etkileri sıkça vurgulanmaktadır (UNICEF, 2019; UNESCO, 2022b). Erken çocukluk eğitimine erişim; çocukların hayata güçlü bir başlangıç yapması, potansiyellerini keşfetmesi ve yaşamlarında beklenen değişimi yaratması, daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmesi ve yoksulluk döngüsünü kırması açısından çok önemli bir avantajdır.

Nitelikli erken çocukluk eğitiminin bireylere yaşam boyu sağlayacağı avantaj ve ülkelerin kalkınmasındaki yadsınamaz rolü, alan yazında birçok araştırmanın da merkezinde yer almıştır. Bununla ilgili olarak; düşük gelir düzeyindeki çocuklara sunulan erken çocukluk eğitiminin olası etkisini inceleyen bir bilimsel çalışmada, öğretme-öğrenme süreçlerinin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğinin; ilerleyen yıllarda

çocukların sosyal yeterliklerini geliştirmeleri ve daha az davranış sorunları göstermelerinin önemli bir ön koşulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010). Nitelikli erken çocukluk eğitimi alanların okuma-yazma becerilerinin gelişmesinde ve problem çözme, analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel alanlarda daha iyi performans gösterdiği de bilinmektedir (OECD, 2006). Dolayısıyla, sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimin şekillenmesinde önemli bir rol oynayan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde gelişimin sadece nicelik boyutunda kalmaması ve nitelik standartlarının sağlanması, iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması öncelikli politika hedefleri arasında muhakkak yer bulmalıdır. İlerleyen eğitim kademelerinde okul öncesi eğitim almış olmanın getirdiği avantajın, bireysel, toplumsal, ekonomik ve sosyokültürel katkıları bakımından da yeni avantajları doğurabilmesi için **adil, nitelikli ve kapsayıcı bir okul öncesi eğitim** hedeflenmeli ve erken çocukluk eğitimiyle ilgili yatırımlar, niceliğin yanında nitelik ilkesini de gözeterek pedagojik amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaşmalıdır (OECD, t.y.). Okullaşma oranlarını artırmak için çeşitli politikalar yaşama geçirilirken eğitim hizmetinde kaliteyi güvence altına almak ve standartları sağlamak için gerekli adımlar atılmadığı takdirde reformlar niceliksel düzlemde kalacak ve erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ile amaçlanan istendik hedeflere ulaşamama riski ortaya çıkacaktır.

2022'de izlenen ana eğitim politikalarından biri olan "okul öncesi eğitim seferberliği" ile giderilmesi hedeflenen sorunların başında, okullaşma oranını artırarak okul terkini ve çocukların suça meylini azaltmak, fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmak, yaşama güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlayarak bireylerin eğitim çıktılarını ve sosyal sermayelerini iyileştirmek gelmektedir. Öyle ki bu hedefler, çocukların erken çocukluk eğitimi almasını sağlamanın yanı sıra sürekli izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla ve bütünsel sosyal politikalarla desteklenmesi gereken hedeflerdir. Dolayısıyla, okullaşma oranlarının artırılması amacıyla atılacak adımlar;

1. alt yapı çalışmalarının sistematiğinin belirlenmesi,
2. nicelik ve nitelik standardının sağlanması ve
3. çocukları nitelikli öğretme-öğrenme deneyimleriyle buluşturacak insan kaynaklarının etkin biçimde görevlendirilmesi ve istihdam edilmesi

başta olmak üzere pek çok alt eylemi içermelidir. **Bahsi geçen eylemlerin sistematik biçimde planlanmasına, yaşama geçirilmesine ve alandaki uygulayıcıların, özellikle okul yönetimlerinin, ilgili değişime hazırlanmasına fırsat tanıyacak biçimde belirli bir zamana yayılarak sürdürülmesi, politikaların kalıcılığı bakımından önem teşkil etmektedir.**

Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik olarak, MEB tarafından sıkça vurgulandığı üzere, **âtıl kapasiteyi kullanabilmek** için çeşitli kademelerdeki okullarda kullanılmayan sınıflar olması durumunda bu mekanlar okul öncesi sınıfına dönüştürülmüştür. Âtıl kapasitenin kullanılması bu süreçte etkili bir yöntem olmakla birlikte hangi tür okullarda, hangi kademelerde, ne tür nicel ve nitel ölçütler karşılanarak ve ne tür donanımlara sahip ana sınıflarının açıldığı ya da açılacağı kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Şimdiye kadar gerçekleştirilen uygulama ve araştırmalardan bilindiği üzere Türkiye'de halihazırda bağımsız anaokulları ve ana sınıfları en yaygın biçimde ilkokul ve ortaokul binası içinde ya da okul bahçesinde okulla ilişkili olarak bulunabilmekte ya da anaokulları herhangi bir kademeden bağımsız bir yapı olarak müstakil bir binada olabilmektedir (OECD, 2019).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda/sınıfında ne

tür donanım ve alt yapısal özelliklerin bulunması gerektiği sorusunun yanıtına ise "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nden ulaşılabilmektedir. **Bu yönetmelik, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması esas olan bazı standartları gerekli koşmaktadır.** Örneğin; ilgili yönetmeliğin Madde 90 (1)-a ve b bendine göre okul öncesi eğitim kurumlarında (Resmî Gazete, 2014b);

a. "Eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için **oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır.**"

b. "Düzenlemeler eğitimin olmadığı zamanlarda yapılır. Bu düzenleme yapılırken; çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, **gezip oynamalarına imkân sağlanması, çevre sevgisinin kazandırılması, trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları ve bahçenin ağaçlandırılması için yeterli toprak alanın ayrılmasına** özen gösterilir."

Kısa sürede sayıları artırılan okul öncesi eğitim kurum/sınıflarının yönetmelikte belirtilen bu standartları sağlayıp sağlamadığı açık değildir. Örneğin; okul öncesi eğitim alan çocuklara özel bir bahçe ve oyun alanı düzenlemesini gerektiren ortaokul ve liselerde, prefabrik yapıda/binada âtıl vaziyetteki sınıfların kullanılması ya da ayrı bina yapılması gibi pek çok farklı biçimlerde ana sınıfı açılması durumunda, fiziksel koşulların kısıtlı olması nedeniyle bahçe ve oyun alanının ayrılamadığı okulların olup olmadığı, varsa bu tür durumlarda bu olumsuz koşulu telafi etmede ya da sorun gidermede nasıl bir yol izlendiği bilinmemektedir. **Yönetmelikte de belirtildiği gibi erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda iyi yapılandırılmış ve donatılmış sınıfların yanı sıra yaşa uygun düzenlenmiş güvenli bahçe ve oyun alanlarının gerekliliği ve önemi yadsınamaz.** Nitelikli eğitim hakkının gözetilmesi için bu durum oldukça elzemdir. Bu açıdan, "okul öncesi eğitim seferberliği" kapsamında belirli bir standardın ve niteliğin sağlanarak eğitim ortamlarının nasıl yapılandırıldığı ve tasarlandığı konusunda şeffaf bilgi paylaşımının bulunmaması, bir "seferberlik" olarak ilan edilen çalışmalar kapsamında atılan adımlara yönelik nitelik kaygılarını ve uygulama biçimlerine yönelik soru işaretlerini beraberinde getirmektedir.

2021-2022 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 570 bin çocuk okul dışında kalmıştır. Okul dışında kalan çocukların %71'ini 14-17 yaş aralığında ortaöğretim kademesine devam etmesi gereken çocuklar oluşturmaktadır.

TÜİK'in adrese dayalı nüfus kayıt sisteminden elde edilen çağ nüfusu verileri ile MEB örgün eğitim istatistiklerinde yer alan tek yaşa göre net okullaşma oranları kullanılarak yapılan hesaplamayla zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen okullaşmayan çocuk sayısına ulaşılabilmektedir. Bu hesaplama, kademelerden ve sınıf düzeylerinden bağımsız bir biçimde yaşa göre incelendiği takdirde, zorunlu eğitim çağında olan, yani 6-17 yaş aralığındaki çocukların okula kayıtlı olup olmadığının bilgisini net biçimde sunmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılına ait MEB eğitime erişim istatistikleri ile TÜİK çağ nüfusu verileri karşılaştırıldığında, **zorunlu eğitim çağındaki 570.293 çocuğun okul dışında kaldığı** görülmektedir (Tablo 2.3). Önceki yıllarda da olduğu gibi bu yıl da okul dışında kalan çocuklar, ağırlıklı olarak (404.462 çocuk ile) 14-17 yaş arasındadır.

Zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen okul dışında kalan toplam çocuk sayısı yıllara göre kıyaslanarak incelendiğinde, bu sayının her geçen yıl azaldığı görülmektedir (Grafik 2.2). Gittikçe daha az çocuğun eğitim sistemi dışında kalıyor olması yönündeki eğilim olumlu bir

TABLO 2.3

Türkiye'de 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Tek Yaşa ve Cinsiyete Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları

Kız çocukları				Erkek çocukları			
Yaş	**Okullaşma oranı (%)**	**Kız çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)**	**Okul dışında kalan kız çocuğu sayısı**	**Yaş**	**Okullaşma oranı (%)**	**Erkek çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)**	**Okul dışında kalan erkek çocuğu sayısı**
6 yaş	97,02	653.286	19.468	6 yaş	96,73	687.231	22.472
7 yaş	99,03	659.977	6.402	7 yaş	99,05	696.329	6.615
8 yaş	98,99	634.077	6.404	8 yaş	98,98	669.476	6.829
9 yaş	98,88	634.158	7.103	9 yaş	98,86	667.469	7.609
6-9 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			**39.376**	*6-9 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı*			**43.525**
10 yaş	98,75	612.709	7.659	10 yaş	98,76	646.130	8.012
11 yaş	98,39	618.743	9.962	11 yaş	98,30	652.707	11.096
12 yaş	98,52	621.588	9.200	12 yaş	98,45	656.648	10.178
13 yaş	97,70	642.530	14.778	13 yaş	98,22	676.659	12.045
10-13 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			**41.598**	*10-13 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı*			**41.331**
14 yaş	95,09	637.731	31.313	14 yaş	96,38	672.707	24.352
15 yaş	92,90	619.603	43.992	15 yaş	94,08	652.780	38.645
16 yaş	91,01	609.933	54.833	16 yaş	92,30	644.030	49.590
17 yaş	86,94	600.230	78.390	17 yaş	86,89	635.761	83.348
14-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			**208.527**	*14-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı*			**195.935**
6-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			**289.502**	***6-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı***			**280.791**
***Okul dışında kalan toplam çocuk sayısı:* 570.293**							

NOTLAR:
Okul dışında kalan çocuk sayıları, MEB (2022a) ve TÜİK (2022) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.
- Okullaşma oranları, MEB (2022a)'den elde edilen ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı tek yaşa ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarıdır.
- Çağ nüfusu verileri, TÜİK'in 2021 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarıdır.
- Zorunlu eğitim çağında olup okul dışında kalan çocuk sayısının hesaplanmasında çağ nüfusundaki toplam çocuk sayısı ile "tek yaşa göre" ve "cinsiyete göre" net okullaşma oranlarının kullanılması, diğer okullaşma verilerine göre (kademelere göre net okullaşma oranları, düzeltilmiş net okullaşma oranları gibi) okul dışında kalan çocuk sayısını belirlemede daha kesin bir veriye ulaşılmasını sağlaması nedeniyle bu sayı, yaşa özgü ve cinsiyete özgü veriler kullanılarak hesaplanmıştır.

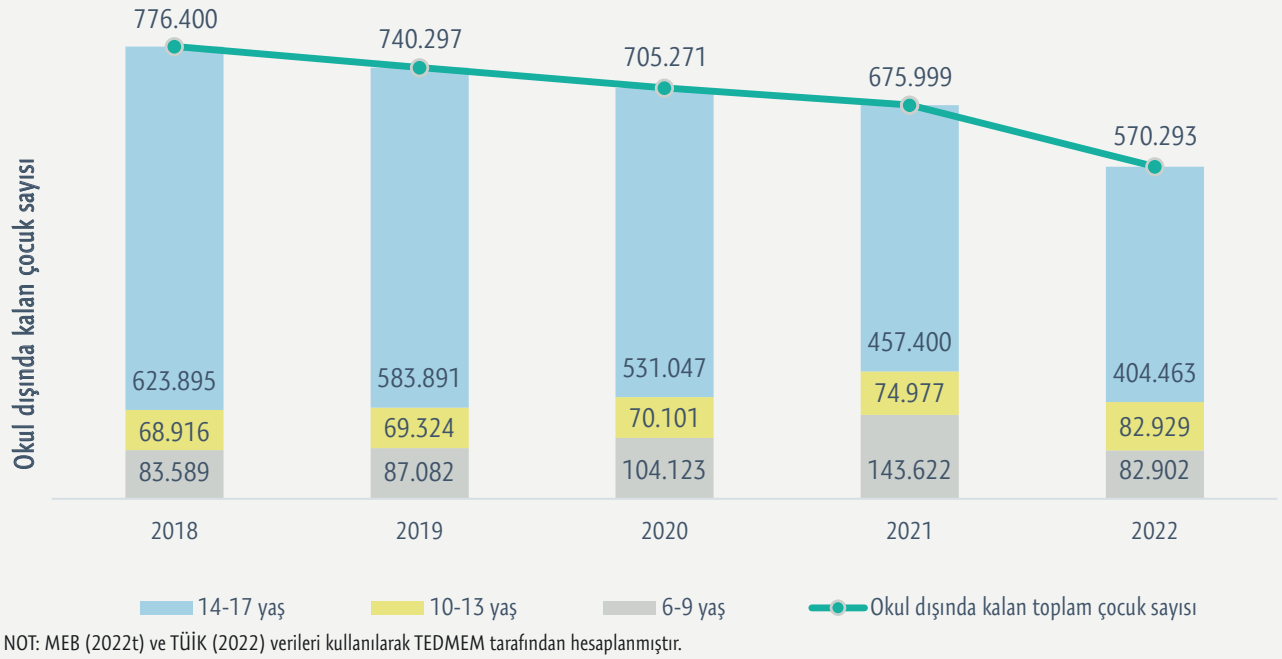
gelişmedir. Bu durum, atılan adımların ve izlenen politikaların etkili olduğunun ancak bu sorunun tamamen çözülmesini sağlayamadığının ipuçlarını sunmaktadır. Ortaöğretim kademesine denk gelen 14-17 yaş aralığında okul dışında kalan çocuk sayısında 5 yıl öncesine göre yaklaşık 200 bin azalma olması sevindirici bir gelişmedir. İlkokul kademesine denk gelen 6-9 yaş aralığında ise 2020 ve 2021 yılında okul dışında kalan çocuk sayısındaki artışın COVID-19 salgınından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Bu iki yılda, 6 yaşta okullaşma oranları diğer yaşlara göre oldukça düşük seyretmiştir. Buradan hareketle, ailelerin bir kısmının çocuklarının ilkokula başlama yaşını ertelemeyi tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, genelde ortaokulda oldukları varsayılan 10-13 yaş aralığında olup okul dışında kalan çocuk sayısı son 5 yıldır sürekli yükselme eğilimindedir. 2018 yılında 68.916 olan bu sayı, 2022 yılında 82.929'a yükselmiştir. Bu kaygı verici durum karşısında çocukların ortaokul kademesinde okul dışında kalma nedenlerinin ve özellikle ortaokulda okula gitmeyen çocuk sayısının her geçen gün neden artış gösterdiğinin özellikle incelenmesi gerekir.

Zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen örgün eğitim dışında kalarak açık öğretim ortaokulu ve açık öğretim lisesine devam eden öğrenci sayısı geçen yıla göre önemli oranda artmıştır.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün (HBÖGM) Ocak 2022 verilerine göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında **18 yaş altında olup açık öğretime kayıtlı olan kişi sayısı 270.664'tür** (HBÖGM, 2022). Bu veriler, HBÖGM'nin Ocak 2021 verileriyle (195.869) karşılaştırıldığında bir yıl içinde 18 yaş altında olup örgün eğitimin dışına çıkarak açık öğretime kayıt yaptıran öğrenci

GRAFİK 2.2

Yaş Gruplarına Göre Yıllar İçinde Okul Dışında Kalan Çocuk Sayısı (2018-2022)



NOT: MEB (2022t) ve TÜİK (2022) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

sayısının 74.795 arttığı görülmektedir (Tablo 2.4). Bu öğrencilerin, hangi gerekçelerle yüz yüze eğitime devam etmediği araştırılmalı ve onların tekrar okulun koruyucu ve gözetici ortamına dönmeleri için sosyal politikalar geliştirilmelidir.

TABLO 2.4

Açık Öğretime Kayıtlı Olan 18 Yaş Altındaki Öğrenci Sayısı (2020-2022)

	2020-2021 eğitim öğretim yılı	2021-2022 eğitim öğretim yılı
Açık öğretim ortaokulu	6.620	8.299
Açık öğretim lisesi	131.523	202.089
Mesleki açık öğretim lisesi	19.578	15.695
Açık öğretim imam hatip lisesi	38.148	44.581
Toplam	**195.869**	**270.664**

Kaynak: HBÖGM, 2022; 2021.

MEB tarafından geliştirilen eğitim politikalarının odağının "eğitimde fırsat eşitliğini sağlama" ana hedefine sabitlenmiş olması oldukça değerlidir. Hedefe başarılı bir şekilde ulaşılabilmesi için atılan yeni adımların bu kökleşmiş sorunun çözümüne "etkisi" ve sunduğu "niteliksel katkı" bilimsel yöntemlerle değerlendirilmeli ve kamuoyuyla şeffaf bir biçimde paylaşılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2021-2022 eğitim öğretim yılının başlangıcından bu yana önceliklendirdiği ana politika hedeflerinin başında okullar arasındaki başarı farkını azaltmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak gelmiştir. Bunun bir göstergesi, Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olan Millî Eğitim Şûrasının, 7 yıl aradan sonra 1-3 Aralık 2021 tarihlerinde eğitimde fırsat eşitliği teması altında toplanmasıdır. İlerleyen aylarda ise bu toplantıda alınan tavsiye kararları gereği Bakanlık tarafından izlenen politikalar ve atılan adımlar, yoğun biçimde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama amacına yönelik olarak geliştirilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği hedefiyle yürütülen başlıca faaliyetler incelendiğinde atılan adımların; öğrenme kaynaklarına erişimi artırmak, öğrenme kayıplarını telafi etmek, okullar arası başarı ve imkân farklılıklarını azaltmak ve okullaşma oranlarını artırmak temaları altında birleştiği görülmektedir (Tablo 2.5).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama hedefiyle gerçekleştirilen ya da başlatılan bu faaliyet ve projelerin izleme ve değerlendirme çalışmalarının bilimsel biçimde sürdürülmesi de oldukça önemlidir. Eğitim alanındaki niteliksel yatırımlar, niceliksel yatırımlara göre daha uzun vadede etkisini göstermektedir. Bu nedenle politikaların izlenmesi ve değerlendirilmesi, en başta hedeflenen sonuçlara ulaşılabilmesi ve politikaların sürdürülebilir olması bakımından oldukça önemlidir.

Bu açıdan, örneğin öğrenme kayıplarının telafi edilmesi için farklı sınıf düzeylerine de yaygınlaştırılarak kapsamı genişletilen İYEP ve DYK programlarının bu hedefi gerçekleştirmeye ne kadar katkı sunduğuna yönelik nitel ya da nicel çıktıların izlenmesi ve kamuoyuyla şeffaf bir şekilde paylaşılması gereklidir. Okul temelli sürdürülen ve telafi programı olarak sunulan İYEP ve DYK'ların sürdürülmesinde yaşanan sorunların başında öğrenci devamsızlığı, motivasyonun sağlanamaması, objektif ölçme ve değerlendirmeyle sürecin verimliliğine yönelik verilerin toplanmaması gelmektedir. DYK'larda okul yönetimleri öğrenci ihtiyaçlarına göre grupları homojen biçimde dağıtamamakta ya da "destekleme" ve "yetiştirme" gibi iki farklı amaçla kursa katılan öğrencileri birbirinden ayıramamaktadır. Öğrenme kaybı

TABLO 2.5

Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamak Amacıyla Yürütülen Başlıca Faaliyetler

Amaç	Faaliyet
Öğrenme kaynaklarına erişimi artırmak	– Ders kitaplarına ek olarak ilk defa yardımcı kaynakların da MEB tarafından dağıtılması (MEB, 2022w) – Yaz okulu uygulaması (MEB, 2022v)
Öğrenme kayıplarını telafi etmek	– İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) – Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)
Okullar arası başarı farklılığını azaltmak	– Okul Ortaklığı Programı (MEB, 2022h) – Türkçe, matematik ve yabancı dil seferberliği (MEB, 2022i; 2022j)
Okullar arası imkân farklılıklarını azaltmak	– Temel eğitimde 10.000 okul projesi (MEB, 2022k) – Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi (MEB, 2022l; 2022m) ile öğrenci başına düşen kitap sayısının artırılması (MEB, 2022n) – Ana sınıfları ve anaokulları için okullara eğitim materyalleri gönderilmesi (MEB, 2022o) – Temel eğitime ilk kez doğrudan ve ayrı bir bütçe gönderilmesi (MEB, 2022p; 2022r)
Okullaşma oranlarını artırmak	– Köy okullarında sınıf açma ölçütünün ana sınıfı için 5 çocuk olarak değiştirilmesi ve ilkokul kademesi için öğrenci sayısına bakılmaksızın derslik açılabilmesi kararları (Resmî Gazete, 2022a) – Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile MEB arasında "Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Desteklenmesi Protokolü"nün imzalanması (ASHB, 2022a) – Okul öncesi eğitim seferberliği (MEB, 2022b) – Köy okullarının yeniden açılması (MEB, 2022u)

veya farklı nedenlerle akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler ile merkezi sınava hazırlık amacıyla akademik performansını artırmak isteyen öğrenciler aynı sınıfta bulunmaktadır. DYK'ları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemek mümkün olmadığından ve yıl içinde gittikçe artan devamsızlık nedeniyle etkililiği sorgulanır bir duruma gelmiştir. Bunun yanı sıra, önemli bir kaynak ve zaman aktarımının yapıldığı DYK'ların öğrencilerin akademik başarılarına etkisi de bilinmemektedir. Bu soru işaretlerini gidermek için bilimsel yöntem izlenerek durumsal verilerin toplanması; öğrenme kayıplarının giderilip giderilmediği, varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ilerleyen sınıf düzeylerinde ve kademelerde öğrencilere yönelik neler yapılabileceği açısından fikir ve çözüm üretmeye katkı sunabilir. Çeşitli paydaşlar, sorunların çözülmesi için inisiyatif alarak öğrenme kayıplarının ve eksik öğrenmelerin telafisine yönelik yeni proje ve araştırmalar geliştirebilir. Ancak sorunu çözmede ne kadar yol kat edildiğinin bilinmemesi, pek çok yenilikçi fikir ve önerinin geliştirilmesini ve sorunların köklü bir şekilde çözümünü engelleyen bir durum haline gelebilir.

ÖZEL ÖĞRETİM

I. EĞİTİM GÖSTERGELERİ

- 2021-2022 eğitim öğretim yılında özel öğretim kurumlarının (MEB, 2022a);
  - okul öncesi kademesinde 6.246 okulda bulunan 30.469 derslikte, 357.953 öğrenci eğitim aldı; toplam 23.234 okul öncesi öğretmeni görev yaptı.
  - ilkokul kademesinde 2.039 ilkokulda bulunan 31.040 derslikte, 311.889 öğrenci eğitim aldı; toplam 34.710 öğretmen görev yaptı.
  - ortaokul kademesinde 2.284 ortaokulda bulunan 28.476 derslikte, 344.657 öğrenci eğitim aldı; toplam 39.314 öğretmen görev yaptı.
  - lise kademesinde ise 3.610 lisede bulunan 50.566 derslikte, 563.734 öğrenci eğitim aldı; toplam 66.717 öğretmen görev yaptı.
- Özel öğretimdeki okul sayısının toplam okullar içindeki payı %20,1; öğrenci sayısının toplam öğrenciler içindeki payı ise %9 oldu (MEB, 2022a).

II. ÖNE ÇIKANLAR

2022'de ne oldu?

- Özel öğretim kurumlarının 2022-2023 eğitim öğretim yılı için yapabilecekleri zam oranı %36,73 ile sınırlandırıldı (AA, 2022).
- Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle okul öncesi eğitim haricindeki diğer kademelerde azami sınıf mevcudu 24'ten 30'a yükseltildi (Resmî Gazete, 2022b).
- Özel okullarda öğrenim gören öğrencilere verilecek eğitim ve öğretim desteği kapsamında öğrenim gören öğrenciler için çıkarılan Tebliğ'e göre, destek tutarı bu yıl yalnızca 12. sınıf öğrencileri için 4.850 TL olarak belirlendi (Resmî Gazete, 2022c).

Değerlendirme ve öneriler

Özel okul ve derslik sayısında son yıllarda gözlenen azalma eğilimi 2022 yılında da devam etmesine rağmen özel öğretim kurumlarının öğrenci sayısında artış yaşanmıştır.

Önceki yıl, COVID-19 salgını süreciyle birlikte özel okul ve derslik sayılarında ilk kez bir azalma eğilimi görülmüştü. Okulların COVID-19 salgınında 1,5 yıla yakın bir süre boyunca neredeyse kapalı durumda olması ve hane gelirlerinin düşmesi gibi çeşitli nedenler özel okullardan devlet okullarına geçişi hızlandırmış, bunun sonucunda bazı özel okullar kapanmış ve özel okullarda açılan derslik sayıları da azalmıştı. Ayrıca, özel öğretim kurumlarında istihdam edilen öğretmen sayısı da bu değişikliklerden etkilenerek ilk kez düşüş göstermiş ve %7 oranında azalmıştı. 2021-2022 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise COVID-19 salgınıyla birlikte başlayan özel öğretim kurumlarının okul ve derslik sayısında azalma eğiliminin okul öncesi haricindeki diğer kademelerde devam ettiği, bu azalmanın özellikle ortaokul ve lise kademesinde yoğunlaştığı görülmektedir (Tablo 2.6). İlkokul kademesinde hizmet veren özel öğretim kurumu sayısı 10, derslik sayısı 330; ortaokul kademesinde hizmet veren özel öğretim kurumu sayısı 59, derslik sayısı 679 ve lise kademesinde hizmet veren özel öğretim kurumu sayısı 179, derslik sayısı ise 247 azalmıştır. Bu kademelerdeki eğilimin aksine, özel okul öncesi öğretim kurumlarının sayısının 926, derslik sayısının ise 3.058 arttığı görülmektedir.

2021-2022 eğitim öğretim yılında özel öğretim kurumlarında eğitim alan öğrenci sayıları incelendiğinde öğrenci sayısının okul öncesi kademesinde 164.435, ilkokulda 42.577, ortaokulda 32.846 ve lisede 27.770 arttığı görülmektedir.

TABLO 2.6

Özel Öğretimde Yıllara ve Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayılarındaki Değişimler (2017-2022)

		2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	Geçen yıla göre değişim (Sayısal)	Geçen yıla göre değişim (%)
Okul öncesi	Okul	5.218	5.352	5.655	5.320	6.246	926	17,41
	Öğrenci	236.355	258.674	289.213	193.518	357.953	164.435	84,97
	Öğretmen	19.447	21.064	22.716	19.340	23.234	3.894	20,13
	Derslik	25.736	27.066	29.067	27.411	30.469	3.058	11,16
İlkokul	Okul	1.618	1.808	1.982	2.049	2.039	-10	-0,49
	Öğrenci	233.740	262.164	274.018	269.312	311.889	42.577	15,81
	Öğretmen	28.966	32.667	33.514	33.285	34.710	1.425	4,28
	Derslik	26.159	29.295	29.980	31.370	31.040	-330	-1,05
Ortaokul	Okul	1.869	2.060	2.351	2.343	2.284	-59	-2,52
	Öğrenci	321.779	338.046	347.495	311.811	344.657	32.846	10,53
	Öğretmen	37.593	41.437	42.944	39.316	39.314	-2	-0,01
	Derslik	23.107	26.969	28.887	29.155	28.476	-679	-2,33
Lise	Okul	2.989	3.589	3.882	3.789	3.610	-179	-4,72
	Öğrenci	559.838	581.693	557.472	535.964	563.734	27.770	5,18
	Öğretmen	63.451	74.572	75.576	70.274	66.717	-3.557	-5,06
	Derslik	43.153	51.334	51.403	50.813	50.566	-247	-0,49
Toplam	Okul	11.694	12.809	13.870	13.501	14.179	678	5,02
	Öğrenci	1.351.712	1.440.577	1.468.198	1.310.605	1.578.233	267.628	20,42
	Öğretmen	149.457	169.740	174.750	162.215	163.975	1.760	1,08
	Derslik	118.155	134.664	139.337	138.749	140.551	1.802	1,30

NOT: MEB (2022t) örgün eğitim istatistikleri kullanılarak TEDMEM tarafından hazırlanmıştır.

Özel öğretim kurumlarının toplam öğrenci sayısında geçen yıla kıyasla yaklaşık %20 oranında bir artış yaşanmıştır. Dikkat çeken en önemli artış okul öncesi kademesinde gerçekleşmiş, 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısı önceki yıla kıyasla yaklaşık olarak %85 oranında artmıştır. Özel öğretim kurumlarında okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısındaki bu artış, son yıllarda yaşanan en büyük artış olması nedeniyle dikkate değerdir. Bu artışın, COVID-19 salgını döneminde erken çocukluk eğitimine başlama yaşının bir yıl kadar ertelenmesi, ailelerin erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmeti almak için evde bakım yerine farklı olanaklar sunan özel öğretim kurumlarını (özel kreş, bakım evi ve ana okulları) tercih etmeye yönelmesi gibi pek çok nedenle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

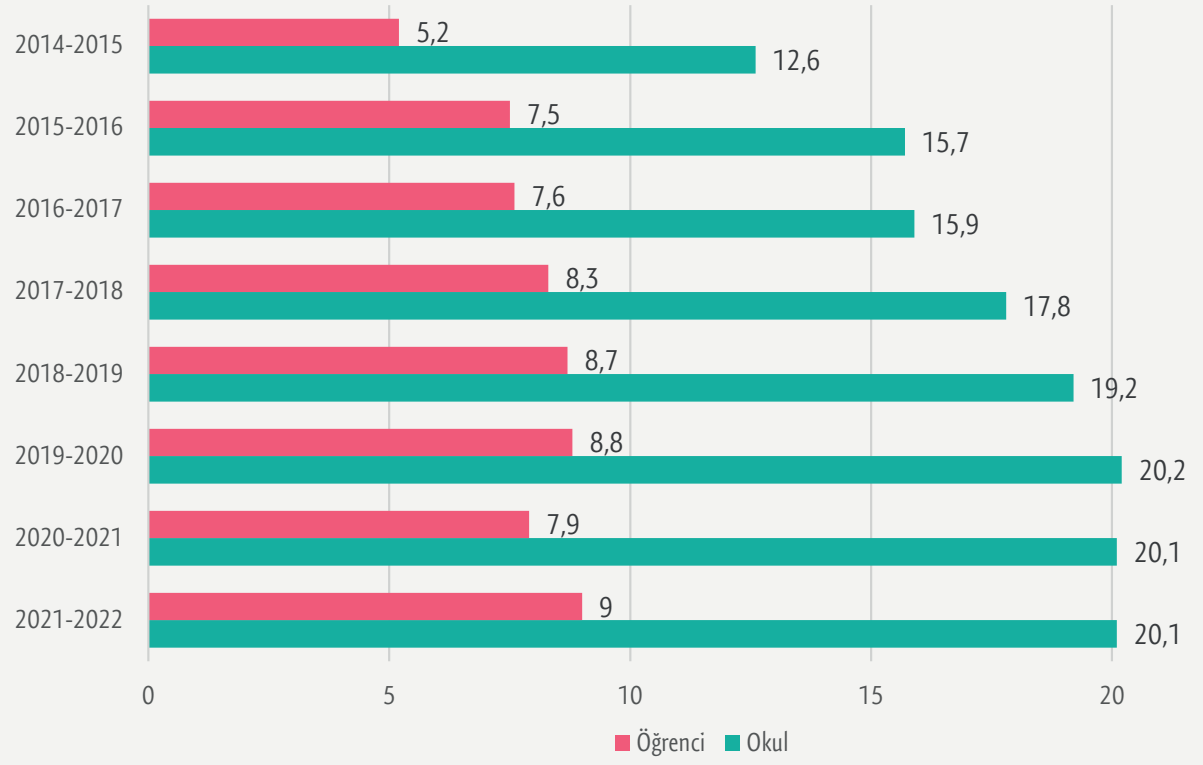
Özel okulda öğrenim gören öğrenci sayısının toplam öğrenciler içindeki payı, COVID-19 salgını sonrasında yeniden artışa geçerek son yılların en yüksek değerine ulaşmıştır.

Özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısının COVID-19 salgını sonrasında tüm kademelerde artmasının bir sonucu olarak öğrenci sayısının resmî ve özel okullarda öğrenim gören toplam öğrenciler içindeki payı da 1 yüzde puan artmıştır. Geçen yıl toplam öğrencilerin %7,9'u özel öğretim kurumlarına devam ederken, bu yıl bu oran %9'a çıkmıştır (Grafik 2.3). Özel öğretim kurumlarının toplam kurumlar içindeki payı ise %20,1 oranıyla geçen yıl ile aynı düzeyde kalmıştır (MEB, 2022a). Bu veriler, okul ve derslik sayılarında düşüş yaşanmasına rağmen, okul öncesi eğitim kademesindeki göstergelerin artması ve tüm kademelerdeki öğrenci sayısının artmasıyla birlikte özel okuldaki öğrenci oranının sistemdeki payının da yükseldiğini göstermektedir.

Öğrenci payının en yüksek olduğu kademe olan okul öncesinin payı bu yıl yaklaşık 3 yüzde puanlık artışla %19'a ulaşmıştır. Öğrenci payının en yüksek olduğu ikinci kademe ise %11,3 ile lise kademesi olmuştur (Tablo 2.7). Özel öğretim kurumlarının tüm eğitim kurumları içindeki payı, kademeler özelinde incelendiğinde ise önceki yıllarda olduğu gibi 2022 yılında da en yüksek okul payına sahip kademe, geçen yıla kıyasla 6 yüzde puan düşmesine rağmen %44,2 ile okul öncesi eğitim kurumları olmuştur. Okul öncesini takiben en büyük paya sahip ikinci kademe ise %28,2 oranıyla lisedir.

GRAFİK 2.3

Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (%) (2014-2022)



NOT: MEB (2022t) örgün eğitim istatistikleri kullanılarak TEDMEM tarafından hazırlanmıştır.

TABLO 2.7

Kademelere Göre Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (%) (2022)

	Okul	Öğrenci
Okul öncesi	44,2	19
İlkokul	8,3	5,7
Ortaokul	12,1	6,5
Lise	28,2	11,3

Kaynak: MEB, 2022a.

2022 yılında özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ücretlerine yapılabilecek zam oranının sınırlandırılması olumlu karşılanmasına rağmen eğitim sisteminin okul olarak %20'sini, öğrenci olarak ise %9'unu kapsayan özel öğretim kurumlarının olası krizlerle mücadelesini kolaylaştıracak destekler geliştirilmelidir.

Özel öğretim kurumlarının sundukları eğitim hizmeti karşılığında belirledikleri eğitim öğretim ücretinin tespiti, ilanı ve tahsiliyle ilgili düzenlemeler, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin "ücret tespiti" başlıklı 53. Maddesi uyarınca yapılmaktadır (Resmî Gazete, 2012). Bu kapsamda Ocak 2022'de yeni eğitim öğretim yılı olan 2022-2023 için en fazla yapılabilecek zam oranı %36,73 olarak açıklanmıştır (AA, 2022). Böylece, yaklaşık bir buçuk milyon öğrencinin eğitim gördüğü özel öğretim kurumlarına ödenecek ücret, bu hizmetten faydalanan aileleri desteklemek amacıyla, hemen hemen yıllık enflasyon oranıyla sınırlandırılmıştır. Yılın ilerleyen aylarında ise enflasyonun ve bu doğrultuda okulların personel ve diğer kaynakları karşılama maliyetlerinin artmasıyla birlikte ekonomik zorluklar yaşayan okullar olduğu bilinmektedir. **Özel okulların finansal sürdürülebilirliğini desteklemek ve olası krizlerle mücadele kapasitelerini geliştirmek amacıyla vergi indirimi, vergi istisnası gibi okulları destekleyecek tedbirlerin alınması önem taşımaktadır.** Özel okulların eğitim öğretim ücretlerine yapılacak zam oranının sınırlandırılması kararının, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ve diğer eğitim personellerinin özlük haklarına ve çalışma koşullarına olumsuz biçimde yansımaması için gereken önlemler merkezi olarak alınmalıdır. Kurumların sürdürülebilirliği ve sunulan eğitim hizmetinin niteliğini sağlamada öğretmenlerin rolü yadsınamayacak kadar değerlidir. Bu açıdan, **özel öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin ve diğer eğitim personellerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesinin yanı sıra gerek istihdamda gerekse eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla bu kurumlarda çalışan insan kaynağının çalışan hakları bakımından korunabilmesini sağlayacak ek politikaların ivedilikle yaşama geçirilmesi gerekmektedir.**

KAYNAKÇA

AA. (2022). Cumhurbaşkanı Erdoğan: Özel okul ücretlerindeki artış tavanını yüzde 36 seviyesiyle sınırladık. https://www.aa.com.tr/tr/politika/cumhurbaskani-erdogan-ozel-okul-ucretlerindeki-artis-tavanini-yuzde-36-seviyesiyle-sinirladik/2471709 adresinden erişildi.

ASHB. (2022a). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Bakanlığımız ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Desteklenmesi Protokolü imzalandı. https://www.aile.gov.tr/haberler/bakanligimiz-ile-milli-egitim-bakanligi-arasinda-okul-oncesi-egitim-alan-cocuklarin-desteklenmesi-protokolu-imzalandi/ adresinden erişildi.

ASHB. (2022b). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Şartlı Eğitim (ŞEY) ve Şartlı Sağlık (ŞSY) Yardımı. https://www.aile.gov.tr/sss/sosyal-yardimlar-genel-mudurlugu/sartli-egitim-saglik-yardimi/ adresinden erişildi.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. ve Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. Early childhood research quarterly, 25(2), 166-176, doi: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004.

HBÖGM. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 2020. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/05112450_2020-RAPOR-2020_rp_duzeltme-2.8.2021-yayYnlanan.pdf adresinden erişildi.

HBÖGM. (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 2021.http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15173151_HBOGM_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu-2021.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022a). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021-2022. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 adresinden erişildi.

MEB. (2022b). 5 yaş okullaşma oranı yüzde 65'ten yüzde 98'e yükseldi. http://www.meb.gov.tr/5-yas-okullasma-orani-yuzde-65ten-yuzde-98e-yukseldi/haber/28189/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022c). Bakan Özer, 2023 yılı bütçesi üzerinde TBMM Genel Kuruluna hitap etti. http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-2023-yili-butcesi-uzerinde-tbmm-genel-kuruluna-hitap-etti/haber/28452/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022d). Bakan Özer, TRT Haber'de eğitim gündemini değerlendirdi http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-trt-haberde-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/27489/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022e). 2022 Temmuz sözleşmeli öğretmenlik atama sonuçları ve taban puanlar. http://personel.meb.gov.tr/www/2022-temmuz-sozlesmeli-ogretmenlik-atama-sonuclari-ve-taban-puanlar/icerik/1347 adresinden erişildi.

MEB. (2022f). 2021 Eylül sözleşmeli öğretmenlik atama sonuçları. http://personel.meb.gov.tr/www/2021-eylul-sozlesmeli-ogretmenlik-atama-sonuclari/icerik/1283 adresinden erişildi.

MEB. (2022g). Okul öncesi eğitim alan çocukların desteklenmesi için iş birliği protokolü imzalandı. http://meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-alan-cocuklarin-desteklenmesi-icin-is-birligi-protokolu-imzalandi/haber/26254/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022h). "Okul Ortaklığı Programı" başlıyor. https://www.meb.gov.tr/okul-ortakligi-programi-basliyor/haber/26035/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022i). Matematik seferberliği başladı. https://www.meb.gov.tr/matematik-seferberligi-basladi/haber/26241/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022j). İlkokul yabancı dil öğretiminde dijital içerikli yeni etkinlik programı. https://www.meb.gov.tr/ilkokul-yabanci-dil-ogretiminde-dijital-icerikli-yeni-etkinlik-programi/haber/27741/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022k). "Temel Eğitimde 10 Bin Okul Projesi" tamamlandı. https://www.meb.gov.tr/temel-egitimde-10-bin-okul-projesi-tamamlandi/haber/28323/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022l). Kütüphanesiz okul kalmadı. http://www.meb.gov.tr/kutuphanesiz-okul-kalmadi/haber/24966/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022m). 81 ilde geri dönüşüm yoluyla 250 kütüphane yapıldı. http://www.meb.gov.tr/81-ilde-geri-donusum-yoluyla-250-kutuphane-yapildi/haber/25122/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022n). MEB, okul kütüphanelerindeki kitap sayısını 100 milyona çıkarıyor. http://www.meb.gov.tr/meb-okul-kutuphanelerindeki-kitap-sayisini-100-milyona-cikariyor/haber/25019/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022o). Anaokulu ve ana sınıfları için hazırlanan eğitim materyallerini taşıyan tırlar yola çıktı. https://www.meb.gov.tr/anaokulu-ve-ana-siniflari-icin-hazirlanan-egitim-materyallerini-tasiyan-tirlar-yola-cikti/haber/27381/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022p). Okullara gönderilen bütçe 6,2 milyar liraya ulaştı. https://www.meb.gov.tr/okullara-gonderilen-butce-62-milyar-liraya-ulasti/haber/28131/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022r). Millî Eğitim Bakanlığının 2023 yılı bütçesi, TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda kabul edildi. http://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanliginin-2023-yili-butcesi-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-kabul-edildi/haber/28061/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022s). 2000 Köy Yaşam Merkezi, vatandaşların hizmetinde. https://www.meb.gov.tr/2000-koy-yasam-merkezi-vatandaslarin-hizmetinde/haber/28079/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022t). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Resmî istatistikler. https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 adresinden erişildi.

MEB. (2022u). Köy okulları, yaşam merkezlerine dönüşüyor. https://www.meb.gov.tr/koy-okullari-yasam-merkezlerine-donusuyor/haber/26639/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022v). İngilizce ve Matematik derslerine yönelik yaz okulu uygulaması başlıyor. https://ogm.meb.gov.tr/www/ingilizce-ve-matematik-derslerine-yonelik-yaz-okulu-uygulamasi-basliyor/icerik/1541 adresinden erişildi.

MEB. (2022w). 2022-2023 eğitim öğretim yılı başında yardımcı kaynaklar öğrencilerin sıralarında olacak. https://www.meb.gov.tr/2022-2023-egitim-ogretim-yili-basinda-yardimci-kaynaklar-ogrencilerin-siralarinda-olacak/haber/26297/tr adresinden erişildi.

OECD. (t.y.). Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research brief: Minimum standards matter. https://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf adresinden erişildi.

OECD. (2006). Starting strong II: Early childhood education and care, starting strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264035461-en.

OECD. (2019). TALIS Providing quality early childhood education and care results from the starting strong survey 2018. https://www.oecd.org/publications/providing-quality-early-childhood-education-and-care-301005d1-en.htm adresinden erişildi.

OECD. (2022). Education at a glance 2022: OECD indicators. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en.

Resmî Gazete. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. 20 Mart 2012, Sayı 28239, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2014a). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. 18 Haziran 2014, Sayı 29034, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618-8-1.pdf adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26 Temmuz 2014, Sayı 29072, https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5 adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022a). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 14 Mayıs 2022, Sayı 31835, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220514-2.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022b). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 3 Ağustos 2022, Sayı 31912, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/08/20220803-2.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022c). 5580 Sayılı Kanun Kapsamında Açılan Özel Okullarda Öğrenim Gören ve Önceki Yıllarda Eğitim ve Öğretim Desteği Kapsamına Alınıp Öğretim Kademesini Tamamlamayan Öğrencilere 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Eğitim ve Öğretim Desteği Ödemesine İlişkin Tebliğ. 26 Temmuz 2022, Sayı 31904, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/07/20220726-17.htm adresinden erişildi.

TBMM. (2022a). Cumhurbaşkanı Yardımcısı Fuat Oktay'ın konuşması. Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurul Tutanağı, 27. Dönem 6. Yasama Yılı, 29. Birleşim 05 Aralık 2022 Pazartesi, Sayfa 8. https://www.tbmm.gov.tr/Tutanaklar/Tutanak?BirlesimSiraNo=23816&BaslangicSayfa=8&BitisSayfa=8&Tur=H adresinden erişildi.

TBMM. (2022b). Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in konuşması. Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurul Tutanağı, 27. Dönem 6. Yasama Yılı, 35. Birleşim, 11 Aralık 2022 Pazar, Sayfa 115. https://www.tbmm.gov.tr/Tutanaklar/Tutanak?BirlesimSiraNo=23828&BaslangicSayfa=115&BitisSayfa=115&Tur=H adresinden erişildi.

TBMM. (2022c). Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in bütçe kanunu teklifi konuşması. Türkiye Büyük Millet Meclisi Plan ve Bütçe Komisyonu Tutanak Dergisi, 27. Dönem 6. Yasama Yılı, 10. Birleşim, 3 Kasım 2022 Perşembe, Sayfa 160. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=3042 adresinden erişildi.

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2021). 2022 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/10/2022-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi-26102021.pdf adresinden erişildi.

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2022). 2023 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/11/2023-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi.pdf adresinden erişildi.

TEDMEM. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve öneriler (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TEDMEM. (2022). Bir bakışta eğitim 2022: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2022 adresinden erişildi.

TTKB. (2022). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden erişildi.

TÜİK. (2022). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları: İl, tek yaş ve cinsiyete göre nüfus, 2007-2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500 adresinden erişildi.

UNESCO. (2022a). Tashkent declaration and commitments to action for transforming early childhood care and education, 16 November 2022, https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf adresinden erişildi.

UNESCO. (2022b). Press release: UNESCO Member States commit to invest at least 10% of education budget on early childhood education. https://www.unesco.org/en/articles/unesco-member-states-commit-invest-least-10-education-budget-early-childhood-education adresinden erişildi.

UNICEF. (2019). A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education. https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf adresinden erişildi.

Fotoğraf: freepik.com - Pressfoto



BÖLÜM 3

Mesleki ve Teknik Eğitim

Dr. Beyza Himmetoğlu

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

tedmem

Mesleki ve teknik eğitim, pek çok ülke için sanayileşme sonrasında ortaya çıkan üretim biçimleri ve toplumsal kalkınma araçlarının itici gücü konumunda yer almıştır. Daha sonraki süreçlerde ise bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve otomasyonun yaygınlaşması, mesleki ve teknik eğitimin önemini bir süreliğine gölgelemiştir. Ancak gelinen noktada, üretim kapasitesini artırarak kendi bağımsız ekonomisini korumak gayesinde olan ülkeler için mesleki ve teknik eğitimin kritik rolü yeniden ortaya çıkmıştır. Etkileri küresel ölçekte yoğun ve yaygın biçimde hissedilen COVID-19 salgını başta olmak üzere son yıllarda dünyanın deneyimlediği beklenmedik krizler zinciri, mesleki ve teknik eğitimin sosyal refah ve ekonomik kalkınma açısından sahip olduğu potansiyelin hatırlanmasına aracılık etmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim, öncelikle bireyin kendisi olmak üzere toplumu oluşturan kurumlar ve en nihayetinde toplumun kendisine önemli faydalar sağlayabilecek bir eğitim türüdür (CEDEFOP, 2011). Bireysel düzeyde, bir meslek sahibi olmak ve istihdama geçiş yapabilmek için kişiye gerekli becerileri kazandıran mesleki eğitim, bu becerilerle donanmış bireyler sayesinde toplumsal kurumların niteliğinin de yükselmesine katkı sağlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin üretimle yakın ilişki içinde olması ve toplumdaki istihdam düzeyinin nitelik ve nicelik açısından yükselmesine aracılık etmesi, o toplumun kalkınmışlık düzeyi üzerinde de önemli etkileri olmasını sağlamaktadır (CEDEFOP, 2013). Bunun yanı sıra toplumdaki dezavantajlı grupların üretim süreçleri ve istihdama katılmasına kapı aralayan mesleki eğitim; yoksulluk, gelir eşitsizliği, işsizlik ve suça eğilim gibi pek çok toplumsal sorunun da çözümüne katkı sağlayabilmektedir. Ancak 21. yüzyılın getirdiği büyük değişim ve dönüşümler, mesleki eğitimin kendinden beklenen görevleri yerine getirmesini zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin belli bir meslek dalında uzmanlaşması ve bu meslek dalında edindikleri bilgilerle sektörde sürdürülebilir istihdam olanaklarına sahip olması, 21. yüzyılın değişken çevresel koşulları nedeniyle zorlaşmaktadır. **Bir yandan mesleki eğitime duyulan ihtiyacı artıran, diğer yandan ise mesleki eğitimin işlevini sorgulatan değişken ve çalkantılı çevresel koşullar, aslında mesleki ve teknik eğitimin yeni bir bakış açısıyla ele alınması ihtiyacını doğurmaktadır. Türkiye de bu ihtiyacın farkına varan ülkelerden biri olarak özellikle son yıllarda eğitim, üretim ve istihdam alanlarının odak noktasına mesleki ve teknik eğitimi almıştır.** Türkiye'de mesleki eğitime verilen önem ve mesleki eğitimin iyileştirilmesi hedefi, üst politika belgelerinde de kendisine yer edinmiştir. Örneğin; 11. Kalkınma Planı'nda mesleki ve teknik eğitim, öncelikli konular arasında yer almaktadır (MEB, 2022a).

Mesleki ve teknik eğitim son yıllarda eğitim politikalarının başlıca gündem maddelerinden biri olmuştur. Ancak pek çok ülke gibi Türkiye'de de mesleki eğitimin nitelik olarak iyileştirilmesinin yanı sıra öncelikli olarak yapılması gerekenlerden biri, itibarının yükseltilmesidir. Bu duruma, MEB'in 2019-2023 Stratejik Planı'nda (MEB, 2019a) ve 2018'de yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018a) belgesinde de değinilmiş ve bu kapsamda çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. **Mesleki ve teknik eğitimde itibar düşüklüğüne sebep olan etmenlerden biri, mesleki eğitimin akademik başarısı düşük öğrencilerin yönlendirildiği bir eğitim türü olarak görülmesidir.** Bu algının kırılması bağlamında atılan önemli bir adım, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin yükseköğretime geçişini kısıtlayan katsayı uygulamasının kaldırılması olmuştur (Özer, 2021). Bunun yanı sıra son 10 yıllık süreçte mesleki ve teknik eğitimin akademik bağlamdaki dezavantajlı konumunun iyileştirilmesi ve bu eğitim türü içinde akademik yolakların

aktif hale getirilmesi için de çeşitli alternatifler oluşturulmuştur. Bunlar arasında çeşitli kurum ve kuruluşlar ile imzalanan protokoller kapsamında açılan ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sonuçlarına göre akademik başarısı oldukça yüksek öğrenciler tarafından tercih edilen okullar ön plana çıkmaktadır (MEB, 2022b). Ayrıca, mesleki eğitim merkezlerinin 2017'den itibaren zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmesi (MEB, 2022c) de mesleki eğitim ile akademik yolaklar arasındaki geçirgenliği sağlamak adına önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin toplum nezdindeki itibarının düşük olmasına yol açan diğer bir etmen ise istihdamla olan bağının yeterince kuvvetli olmamasıdır. Bu durum genellikle mesleki ve teknik eğitim veren kurumlardan mezun olan öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve beceriler ile sektörün beklentilerinin uyuşmaması üzerinden açıklanmaktadır. Son yıllarda mesleki ve teknik eğitimin sektörle yakınlaştırılması gerekliliğine işaret eden bu soruna yönelik olarak da önemli adımlar atılmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payını artırmak üzere verilen teşvikler, özel sektör temsilcileri ile imzalanan iş birliği protokolleri, bu protokoller kapsamında okullara yapılan yatırımlar, öğretim programlarının güncellenmesi ve mesleki eğitimden istihdama geçişin en yüksek olduğu kurumlar olan mesleki eğitim merkezleri ile ilgili yapılan düzenlemeler, bu adımlar arasında ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte hayata geçirilen uygulamaların başında şunlar gelmektedir:

- 2020-2021 eğitim öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik Anadolu liselerinde yer alan 55 alan ve 203 meslek dalının, 47 alan ve 105 dala düşürülerek sadeleşmeye gidilmesi (MEB, 2020a),
- 2012-2013 eğitim öğretim yılında OSB'lerde yer alan özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile başlayıp 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren OSB dışındakileri de kapsayacak şekilde genişletilen teşvikler (Resmî Gazete, 2022a),
- 2021 yılında getirilen bir düzenleme ile lise ve üniversite mezunlarının mesleki eğitim merkezlerinde alacakları 27 haftalık eğitimler ile ustalık belgesi almalarına yönelik başlatılan "Ustalık Telafi Programı" (MTEGM, 2022a).

Mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi ve itibarının yükseltilmesi için yaklaşık 10 yıldır devam eden girişimler, 2021 yılında görevi devralan Millî Eğitim Bakanının, mesleki eğitimin, en öncelikli üç politika alanı arasında yer alacağını dile getirmesi (AA, 2021) ile birlikte daha da büyük bir ivme kazanmıştır. **Özellikle 2022 yılının bu kapsamda önemli gelişmelere sahne olacağına işaret eden gelişmelerden biri de 7 yıl aradan sonra 1-3 Aralık 2021 tarihlerinde toplanan 20. Millî Eğitim Şûrasının 3 ana gündem maddesi içinde "mesleki eğitimin iyileştirilmesi" başlığına yer verilmesi olmuştur.** Mesleki eğitimin iyileştirilmesi başlığı altında, 20. Millî Eğitim Şûrasında 32 tavsiye kararı alınmıştır. Bu kararlar; "mesleki eğitimin genel yapısının güçlendirilmesi", "mesleki eğitimde insan kaynağının güçlendirilmesi" ve "mesleki eğitimin itibarının artırılması" şeklinde 3 alt başlıkta toplanmaktadır (MEB, 2021a). Bundan sonraki süreçte ise hem bu tavsiye kararlarla hem de MEB'in daha önceden ortaya koyduğu vizyon ve hedeflerle uyumlu olarak mesleki eğitimin iyileştirilmesine yönelik girişimlerde bulunulmuş ve yeni düzenlemeler yapılmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimin odağa alındığı bu bölüm, temel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu kapsamda öncelikle 2022 yılında mesleki ve teknik eğitim ile ilgili meydana gelen gelişmelerin öne çıkanları derlenmiş ve şu başlıklar altında sunulmuştur:

- Mevzuatta meydana gelen değişiklik ve düzenlemeler,

- Mesleki eğitim merkezindeki öğrenci sayılarında meydana gelen artışa yönelik gelişmeler,
- LGS 2022 kapsamında mesleki ve teknik Anadolu liselerine geçişte yaşanan gelişmeler,
- Mesleki ve teknik eğitimde imzalanan iş birliği protokolleri kapsamında yaşanan gelişmeler,
- Mesleki ve teknik eğitim projeleri kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler,
- Mesleki ve teknik eğitimde üretim süreçlerinde yaşanan gelişmeler

Bölümün "Değerlendirme ve öneriler" başlıklı kısmında ise bu gelişmelerin birbirleri ile olan bağlantılarının gözden kaçırılmamasına özen gösterilerek 2022'de mesleki eğitimde yaşanan gelişmelere yönelik değerlendirme ve öneriler ortaya konmuştur.

I. MEVZUATTA MEYDANA GELEN DEĞİŞİKLİK VE DÜZENLEMELER

3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda değişiklik yapılarak mesleki eğitim merkezi öğrencilerine ödenen ücretlerdeki işveren yükü kaldırılmıştır.

2021'in son günlerinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren bir düzenleme, mesleki ve teknik eğitimde önemli bir dönüm noktası olmasının yanı sıra 2022'de bu alanda yaşanan önemli gelişmelerin de arka planını oluşturmuştur. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimde 2022 yılının ele alındığı bu bölüme söz konusu değişiklik ile başlamakta yarar görülmektedir. Buna göre 25/12/2021 tarihli ve 31700 saylı Resmî Gazete'de yayımlanan 7346 sayılı "Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda değişiklikler yapılmıştır (Resmî Gazete, 2021a). Bu değişikliklerden öne çıkanlar şöyle özetlenmektedir:

- Yapılan düzenleme ile mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilere (çırak ve kalfa) ödenebilecek en az ücretin tamamının devlet katkısı olarak ödenmesi hükmü getirilmiştir. Bu kapsamda mesleki eğitim merkezi öğrencilerine 4 yıl boyunca ödenen ücretlerdeki işveren yükü kaldırılmıştır.
- Kalfalık yeterliğini kazanan mesleki eğitim merkezi 12'nci sınıf öğrencilerine ödenecek en az ücret, net asgari ücretin %50'sine çıkarılmıştır. Buna göre mesleki eğitim merkezlerine devam eden çıraklara ödenecek ücret, asgari ücretin net tutarının en az %30'u, kalfalara ödenecek olan ücret ise asgari ücretin net tutarının en az %50'si olmuştur.
- Ustalık yeterliğini kazanmış olan kişilerin mesleklerinde en az on yıl çalıştıklarını belgelendirdikleri takdirde Bakanlıkça açılacak iş pedagojisi kursu sınavına doğrudan katılabilmeleri ve başarılı olanlara usta öğreticilik belgesi verilmesi yönünde karar alınmıştır.

Yukarıda yer alan 7346 sayılı "Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile düzenlenen devlet desteği uygulamasının 2021-2022 eğitim öğretim yılı başından geçerli olmak üzere beş eğitim öğretim yılı uzatılmasına ilişkin 5063 sayılı Cumhurbaşkanı Kararı 05/01/2022 tarih ve 31710 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2022b).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde mesleki ve teknik eğitimi de kapsamına alan değişiklikler yapılmıştır.

2022 yılında MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde birincisi 21 Nisan 2022 tarihinde, ikincisi 15 Kasım 2022 tarihinde olmak üzere Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren iki değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler kapsamında mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarıyla ilgili düzenlemelere de yer verilmiştir.

Bu doğrultuda yapılan düzenlemeler aşağıda özetlenmiştir.

- 21/04/2022 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmelik ile Anadolu meslek programlarından Anadolu teknik programlarına geçiş ve diğer okul türlerinden mesleki eğitim merkezlerine geçiş konularında düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler kapsamında Anadolu meslek programında olup 11. sınıfı doğrudan geçen öğrencilerin, 9, 10 ve 11. sınıf ortak derslerinin ağırlıklı yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalamasının 70 olması halinde Anadolu teknik programına başvurabileceği belirtilmiştir. Diğer okul/program türlerinden mesleki eğitim merkezi programlarına geçiş yapan öğrencilerin, geçişten sonraki 1 ay içinde kendilerine sözleşme imzalayacak bir işletme bulamamaları halinde veya imzaladıkları sözleşmelerin feshedilmesi halinde 5 iş günü içinde başvurarak nakil geldikleri okul/programdaki sınıf seviyesine geri dönebilmelerine imkân tanınmıştır. Bu kapsamda geri dönmek için başvuran öğrencilerin nakillerinde mesleki eğitim merkezinde sözleşme yapamadıkları sürelere ilişkin devamsızlık ve kontenjan durumunun dikkate alınmayacağı belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2022c).
- 15/11/2022 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmelik ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin alan/dal değişiklikleri konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler kapsamında **mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında** 10. sınıftan bir üst sınıfa geçen ve alan/dal değiştirmek isteyen öğrencilerin geçişlerinin, 9. sınıf meslek derslerinden sorumlu olmak, 10. sınıf meslek derslerinden ise yaz döneminde yapılacak telafi eğitiminden başarılı olmak kaydıyla eylül ayının sonuna kadar yapılması karara bağlanmıştır (Resmî Gazete, 2022d).

OSB içinde ve dışında yer alan özel mesleki ve teknik Anadolu liselerine teşvik sağlanması yönündeki uygulama 2022 yılında da devam etmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payının artırılması amacıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 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 genişletilmiştir. Bu kapsamda özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler için resmî okullarda öğrenim gören bir öğrencinin okul türüne göre devlete maliyetinin bir buçuk katını geçmemek üzere eğitim öğretim desteği verilmektedir. Teşvik uygulamasının 2022-2023 eğitim öğretim yılında da devam edeceğine ilişkin tebliğ, 26/07/2022 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Buna göre OSB'lerde yer alan özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında destek sağlanan alan sayısı 17'den 22'ye; OSB dışındaki özel mesleki ve teknik eğitim kurumlarında destek sağlanan alan sayısı 16'dan 17'ye yükseltilmiştir. OSB'lerde yer alan özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki destek miktarları, en düşük Bilişim Teknolojileri alanında 8.800 TL; en yüksek ise Yenilenebilir Enerji Teknolojileri ve Motorlu Araç Teknolojileri alanlarında 14.744 TL olarak belirlenmiştir. OSB dışındaki özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki destek miktarları, en düşük Tasarım Teknolojileri alanında 7.152 TL; en yüksek ise Yenilenebilir Enerji Teknolojileri alanında 11.228 TL olarak belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2022a).

II. MESLEKİ EĞİTİM MERKEZLERİNDEKİ ÖĞRENCİ SAYILARINDA MEYDANA GELEN ARTIŞA YÖNELİK GELİŞMELER

2022 yılı Aralık itibarıyla mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı 1 milyon 200 bine ulaşmıştır.

Mesleki eğitim merkezlerinin, Ocak 2017'den itibaren zorunlu eğitim kapsamına alınmasından bu yana bu kurumların yüksek istihdam potansiyellerinden yararlanarak yaygınlaşmalarını sağlamak amacıyla çok sayıda düzenleme yapılmıştır. Buna rağmen yıllık olarak yayımlanan örgün eğitim resmî istatistikleri incelendiğinde; 2016-2017 ile 2020-2021 eğitim öğretim yılları arasında mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilerin toplam mesleki ve teknik eğitim öğrencilerine oranının %10'un altında kaldığı görülmektedir. Bu süreçte mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısının en fazla olduğu yıl, 159.773 öğrenci ile 2020-2021 eğitim öğretim yılı olmuştur. Öğrenci sayısı yükselmesine rağmen 2020-2021 eğitim öğretim yılında mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilerin toplam mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerine oranı %9,23 düzeyinde kalmıştır. Daha önceki yıllarda ise oranlar yaklaşık olarak %5 ile %7 arasında seyretmiştir (MEB, 2017; 2018b; 2019b; 2020b; 2021b).

2022 yılında ise mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları, yılın ilk aylarından itibaren hızlı bir artış eğilimi göstermiştir. Bu durum 2021 yılının son günlerinde, mesleki eğitim merkezi öğrencilerine ödenen ücretlere ilişkin yapılan düzenlemeler ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre; çırak ve kalfalara ödenebilecek en az ücretin tamamının devlet katkısı olarak sunulması uygulamasına geçilmiştir. Ayrıca bu değişiklik ile kalfalara ödenebilecek en az ücret, asgari ücretin net tutarının %50'sine çıkarılmıştır (Resmî Gazete, 2021a). Bu gelişmeler neticesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı resmî istatistiklerine göre mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı 400.219'a ulaşmış (MEB, 2022c) ve mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilerin toplam mesleki eğitim öğrencileri içindeki oranı, %20'nin üzerine çıkmıştır. MEB resmî istatistiklerine göre 2016-2017 eğitim öğretim yılından bu yana mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları ve bu sayıların toplam mesleki ve teknik ortaöğretim öğrenci sayısına oranları Grafik 3.1'de verilmiştir.

2022 yılında mesleki eğitim merkezindeki öğrenci sayılarında gözlenen artış, 2021-2022 yılı MEB örgün eğitim istatistiklerinde yer alan ve 2022 yılının Haziran ayının ilk haftasındaki durumu gösteren düzeyde kalmamıştır. Bundan sonraki süreçte 2022 yılı Aralık ayı itibarıyla mesleki eğitim merkezindeki öğrenci sayısının **1 milyon 200 bine ulaştığı** bilgisi paylaşılmıştır (MEB, 2022d).

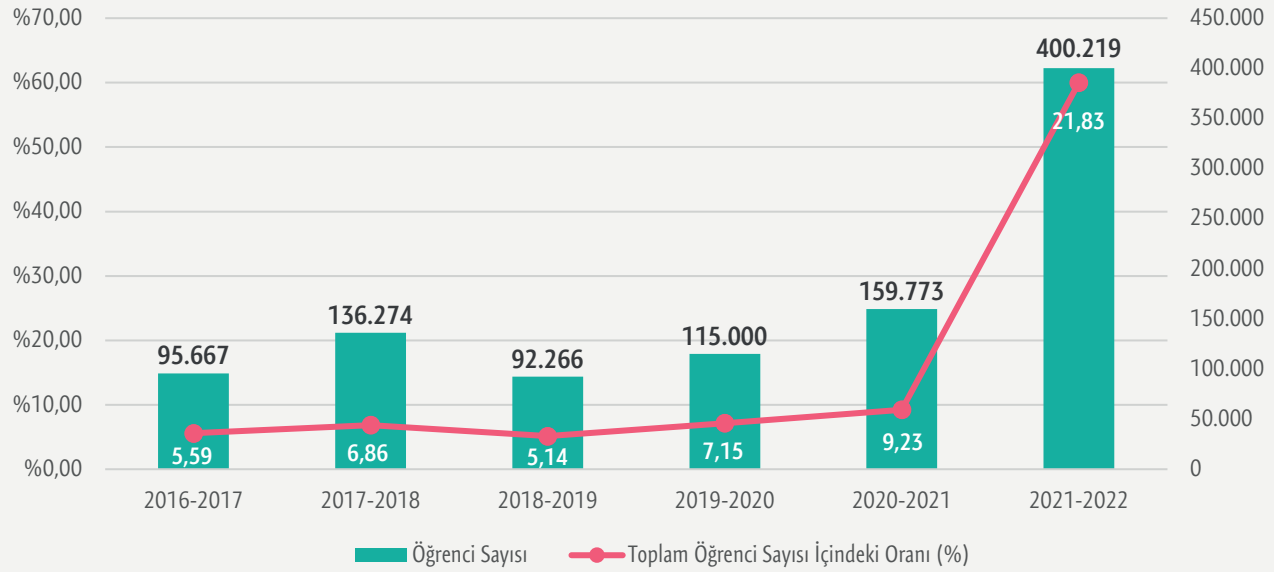
III. LGS 2022 KAPSAMINDA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSELERİNE GEÇİŞTE YAŞANAN GELİŞMELER

2022 yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sonuçlarına göre sınavla öğrenci alan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin 2022 yılında ilk yerleştirmedeki doluluk oranı %94,91 olmuştur.

Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişlerinde hangi okullara yerleşecekleri merkezi sınav puanına dayalı (sınavlı) ve yerel (sınavsız) olmak üzere iki şekilde belirlenmektedir. Merkezi sınav puanına dayalı yerleştirmede temel ölçüt, öğrencilerin merkezi sınavda gösterdikleri performans olurken yerel yerleştirmedeki temel ölçüt, ikamet adresleri olmaktadır. Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin ilk yerleştirme sonucundaki doluluk oranları 2021 yılında %76,90 iken 2022 yılında %94,91 olmuştur (Grafik 3.2). Benzer bir artış yerel yerleştirme sonuçlarında da gözlenmiştir. Yerel yerleştirme ile mesleki ortaöğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin ilk tercihlerindeki kuruma yerleşme oranları 2021'de %45,5 iken 2022'de %51,8'e yükselmiştir (MEB,

GRAFİK 3.1

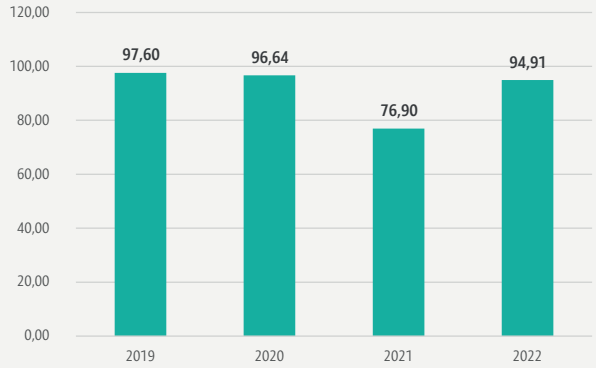
Yıllar İçinde Mesleki Eğitim Merkezlerinin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim İçindeki Payı (2017-2021)



Kaynak: MEB, 2017; 2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022c.

GRAFİK 3.2

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin İlk Yerleştirmedeki Doluluk Oranları (2019-2022) (%)



Kaynak: MEB, 2019c; 2020c; 2021c; 2022b.

2022b).

Protokoller kapsamında açılan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını tercih eden öğrenciler arasında, 2022 yılında da %1'lik başarı diliminde yer alan öğrenciler bulunmaktadır.

Mesleki eğitimin niteliğinin iyileştirilmesine katkı sağlamayı hedefleyen iş birliği protokolleri içinde özellikle bu protokoller kapsamında açılan mesleki ve teknik Anadolu liseleri önemli bir yere sahiptir. Bu protokoller kapsamında açılan okullar, LGS'de oldukça yüksek başarı düzeyi elde eden öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bu çerçevede LGS 2022 yerleştirme raporuna göre ön plana çıkan okullar arasında ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL), ASELSAN Konya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Teknopark İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 2022'de açılan Demirören Medya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yer almıştır (Tablo 3.1) (MEB, 2022b).

TABLO 3.1

LGS 2022 Sonuçlarına Göre Üst Yüzdelik Dilimden Öğrenci Alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Alanları ve En Yüksek Yüzdelik Dilimleri

Okul	Alan	En yüksek yüzdelik dilim
Demirören Medya MTAL	Radyo-Televizyon	0,12
Teknopark İstanbul MTAL	Bilişim Teknolojileri	0,40
ASELSAN MTAL	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	0,44
Demirören Medya MTAL	Gazetecilik	0,60
ASELSAN Konya MTAL	Makine ve Tasarım Teknolojisi	0,79

Kaynak: MEB, 2022b.

IV. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE İMZALANAN İŞ BİRLİĞİ PROTOKOLLERİ KAPSAMINDA YAŞANAN GELİŞMELER

Mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi kapsamında bu okullarda verilen eğitimlerin niteliğinin artırılması ve okulların istihdam ile olan bağlarının kuvvetlendirilmesi için çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği protokolleri imzalanmaktadır. İş birliği protokolleri; başta diğer bakanlıklar olmak üzere MEB'e bağlı genel müdürlükler, belediyeler, ulusal ve uluslararası sektörden işletmeler, sanayi ve meslek odalarının temsilcileri ve üniversiteler gibi çok sayıda paydaş ile mesleki ve teknik eğitim kurumlarının bir araya gelmesine katkıda bulunmaktadır. Bu iş birliği protokolleri başta mesleki ve teknik eğitimde paydaş katılımını ve sektör ile ilişkileri artırarak öğrenci ve öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi olmak üzere mesleki ve teknik eğitim okullarının fiziksel ve beşerî alt yapı olanaklarının iyileştirilmesi, müfredatın geliştirilmesi sürecinde sektör temsilcilerinin katılımının sağlanması, protokoller kapsamında yeni okullar açılması veya mevcut okulların olanaklarının iyileştirilmesi gibi amaçlara hizmet etmektedir. Bu kapsamda 2022 yılında mesleki ve teknik eğitimde yaşanan gelişmelerden öne çıkanlar şöyle özetlenmektedir.

Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) ve sanayi siteleri, 255 mesleki ve teknik eğitim okulu ile eşleştirilmiştir.

MEB tarafından mesleki eğitimin sektörle ilişkisini kuvvetlendirmek adına OSB'lerde mesleki ve teknik eğitim okullarının açılması desteklenmektedir. Bu kapsamda 18/11/2021 tarihinde MEB ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı arasında bir protokol imzalanmıştır. Protokolün amacı, sanayi sektöründe meydana gelen gelişmeler ile eğitim sisteminin eşgüdümünü sağlamak, sanayi sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak ve istihdama katkı sağlamaktır. Protokolde OSB'ler ile 251, sanayi siteleri ile 4 mesleki ve teknik eğitim okulunun eşleştirilmesi öngörülmüştür (MTEGM, 2021a). Bu protokolün imzalanmasından çok kısa bir süre sonra 10/01/2022 tarihinde OSB mesleki eğitim merkezleri açılış töreni gerçekleştirilmiştir. Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın katılımıyla gerçekleşen törende "bir buçuk ayda Türkiye'deki 255 sanayi bölgesinin tamamında mesleki eğitim merkezlerinin faaliyete geçtiği" vurgulanmıştır (MEB, 2022e). Sonuç olarak bu protokol kapsamında 77 ilde yer alan 251 OSB ile 4 ilde bulunan 4 sanayi sitesinin tamamı en az bir mesleki ve teknik Anadolu lisesi ya da mesleki eğitim merkeziyle eşleştirilmiş ve 81 ildeki 255 sanayi bölgesinde, organize sanayi

bölgeleri mesleki eğitim merkezi irtibat büroları oluşturulmuştur (MEB, 2022f).

Mesleki ve teknik eğitim okulları kapsamında açılan Ar-Ge merkezlerinin sayısı 55 olmuştur.

Nitelikli insan gücü ile yeni teknolojilere dayalı makine, donanım ve yazılımı içinde bulunduran; teknoloji ve ürün geliştirilmesine yönelik Ar-Ge faaliyetlerinin yapıldığı ortamlar Ar-Ge Merkezi olarak tanımlanmaktadır. Ar-Ge merkezleri, inovatif yöntemler kullanılarak teknolojik ürünler üretme ve bu sayede mesleki ve teknik eğitim okullarının üretim, patent ve tescil kapasitesini nitelik ve nicelik olarak iyileştirme hedefleriyle kurulmaktadır. 2021 yılında 24 ilde Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı 50 okul bünyesinde Ar-Ge merkezi kurulmuştur (MTEGM, 2021b). 2022 yılında da mesleki ve teknik eğitim kurumları bünyesinde Ar-Ge merkezleri oluşturulması yönündeki faaliyetler devam etmiştir. MEB'den yapılan son açıklamada 2022 yılında Ar-Ge merkezi sayısının 55 olduğu açıklanmıştır (MTEGM, 2022b).

Uluslararası mesleki ve teknik Anadolu liseleri kurulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında uluslararası mesleki ve teknik Anadolu liselerinin açılmasına ilişkin iş birliği protokolü imzalanmıştır. Bu protokol kapsamında 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarıyla Arnavutluk, Bulgaristan, Kosova, Kuzey Makedonya, Sırbistan ve Bosna Hersek'ten oluşan 6 Balkan ülkesinden 60 öğrencinin protokol kapsamında belirlenen 7 mesleki ve teknik Anadolu lisesine kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. Uluslararası öğrencilerin eğitim alacağı okullar; İstanbul Beşiktaş İSOV Dinçkök, Bahçelievler İMMİB Erkan Avcı, Balıkesir İvrindi Nurettin Çarmıklı Madencilik, Konya Selçuklu Mehmet Tuza Pakpen, Bursa Tophane, Ordu Altınordu TOBB ve Ankara Gölbaşı Mogan mesleki ve teknik Anadolu liseleri olarak belirlenmiştir (MEB, 2022g).

Mesleki ve teknik eğitimi tercih eden öğrencilere burs verilmesi için protokoller imzalanmıştır.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi yönünde atılan adımlar, öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime yöneliminin de artırılmasını hedeflemektedir. Öğrencilerin mezuniyetten sonra istihdama geçişlerini kolaylaştıracak beceriler edinmeleri için bu eğitim türünü tercih etmelerine oldukça önem atfedilmektedir. Bu doğrultuda, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının tercih edilme düzeyini artırmak için öğrencilere burs verilmesi yönünde çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamda 2022 yılında imzalanan geniş kapsamlı iş birliği protokolleri arasında çeşitli belediyeler ve sektör temsilcileri ile öğrencilere burs verilmesi için imzalanan protokoller öne çıkmaktadır. Bunlara örnek olarak Bursa Büyükşehir Belediyesi, Gaziantep Valiliği ve Şahinbey Belediye Başkanlığı, Konya Valiliği ve Konya Büyükşehir Belediye Başkanlığı, Sakarya Büyükşehir Belediyesi ve İstanbul Teknopark AŞ arasında imzalanan iş birliği protokolleri verilebilir (MEB, 2022h; MTEGM, 2022c; 2022d; 2022e; 2022f).

Mesleki ve teknik eğitimde ilgili bakanlıklar ile "ortak yönetim modeli" uygulaması başlatılmıştır.

MEB ve ilgili paydaşlar arasında mesleki ve teknik eğitimde ortak yönetim için iş birliği protokolleri imzalanmaktadır. Bu protokoller; müfredatın paydaşlarla birlikte güncellenmesi, öğrencilerin iş yeri eğitimlerinin birlikte planlanması, öğrencilerin eğitim süreçlerine sektörde yer alan uzmanların da katılımlarının sağlanması, öğretmenlere eğitimler

verilmesi gibi pek çok faaliyet alanında paydaş katılımını destekleyerek mesleki ve teknik eğitimin uygulama ile yakınlaşmasına katkı sunmaktadır. Bu kapsamda 2022 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Tarım ve Orman Bakanlığı ile "ortak yönetim modeli" öngören protokoller imzalanmıştır. Buna göre:

- MEB ile Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında imzalanan "Spor Liseleri Ortak Yönetim Modeli Protokolü" ile spor liselerinde; müdür ve öğretmen atamaları, müfredatın güncellenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen ulusal ve uluslararası etkinliklere katılımı gibi konularda birlikte hareket edilmesi planlanmıştır (MTEGM, 2022g).
- MEB ile Kültür ve Turizm Bakanlığı Arasında imzalanan "Güzel Sanatlar Liseleri Ortak Yönetim Modeli İş Birliği Protokolü" ile güzel sanatlar liselerinde; yönetimin birlikte yürütülmesi, müfredatın birlikte güncellenmesi, Kültür ve Turizm Bakanlığı sanatçılarının okullarda ders vermesi, öğrencilerin Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen ulusal ve uluslararası etkinliklere katılımlarının sağlanması yönünde kararlar alınmıştır (MEB, 2022i).
- MEB ile Tarım ve Orman Bakanlığı arasında imzalanan "Tarım Alanı Bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Ortak Yönetim Modeli Protokolü" ile tarım alanında eğitim verilen meslek liselerinde; müfredatın birlikte güncellenmesi, okul yöneticilerinin birlikte belirlenmesi, öğretmen eğitimlerinin ve öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitimlerinin birlikte planlanması gibi konularda kararlar alınmıştır (MTEGM, 2022h).

V. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM PROJELERİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN FAALİYETLER

Mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi ve gençlerin istihdama geçişinin kolaylaştırılmasına yönelik projeler 2022'de de devam etmiştir. Bu projeler genel olarak öğrencilerin aldıkları mesleki eğitimin niteliğinin iyileştirilmesi, sektör ile ilişkilerinin güçlendirilmesi, mesleki eğitim yoluyla sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin istihdama katılım oranlarının artırılması, mesleki eğitimin tanınırlık düzeyinin yükseltilmesi ve mesleki eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması gibi amaçlara hizmet etmektedir. Bu kapsamda 2022 yılında faaliyetlerine devam eden projelerden öne çıkanlara ilişkin bilgiler şöyle özetlenmektedir:

- **Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Artırılması Projesi (METEK-III):** MEB MTEGM ile Avrupa Birliği ortaklığında gerçekleştirilen proje, "Geleceğe el ver, geleceğe yön ver" sloganıyla yola çıkmıştır. Temel amacı, mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi olan projede öğretmen ve okul yöneticilerinin niteliğinin iyileştirilmesi için mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi vurgusu yapılmaktadır. 2022 yılı içinde proje kapsamında Hibe Bileşeni programı başlatılmıştır. Sektör temsilcileri ile imzalanan hibe projeleri ile öğretmenlerin iş başında eğitimi, Mesleki ve Teknik Eğitimde Sektörel Yetkinlik Geliştirme Merkezlerinin kurulması, hizmet içi eğitimler için eğitim materyalleri ve programlarının hazırlanması, mesleki ve teknik eğitime yönelik farkındalık geliştirme çalışmaları yapılması ve iş dünyası ile eğitim arasındaki köprünün yeni ağlar ve ortaklık mekanizmaları kurmak suretiyle

güçlendirilmesi hedeflenmektedir (METEK, 2022; MTEGM, 2022i).

- **Mesleki ve Teknik Eğitim Yoluyla Sosyal ve Ekonomik Uyum Projesi (SEUP I ve II):** Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve MEB MTEGM tarafından yürütülen projenin ikinci fazının açılışı, Ağustos 2021'de yapılmıştır. Projenin öne çıkan amaçları arasında; meslek liselerinin atölyelerini yenilemek, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin sosyal uyumunu güçlendirmek, istihdam edilebilirliklerini ve yeterliklerini iyileştirerek gençleri mesleki eğitime teşvik etmek yer almaktadır (MEB, 2021d). Proje kapsamında 57 okulda 1.021 atölyeye ekipman ve tadilat desteği sağlanmış, bu destekten 65.358 öğrenci faydalanmış ve okullara kayıt oranı %15 oranında artmıştır. Yine bu kapsamda 12.725 dezavantajlı öğrenci destek paketlerinden yararlanmış, 2.520 ev ziyareti gerçekleştirilmiş ve 6.000 dezavantajlı öğrenciye 2.100 TL'lik gıda yardımı yapılmıştır (MEB, 2022j). 2022 yılı içinde proje kapsamında İstanbul'da "Mesleki ve Teknik Eğitim ile Ekonomik Kalkınma Konferansı" düzenlenmiş, "İşgücü Piyasası Destekleme Programı" başlatılmış ve Gaziantep'te "Bölgesel Kalkınma ve Mesleki Eğitim Konferansı" gerçekleştirilmiştir (MTEGM, 2022j; 2022k; 2022l).
- **İstihdam İçin Mesleki Eğitim (İMEP) Projesi:** Fon kaynağı, Avrupa Birliği Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı olan projenin genel amacı; işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda çıraklık ve mesleki eğitim yoluyla beceri gelişimini desteklemek ve bu sayede ev sahibi topluluklar ile Suriyelilerin istihdama erişimlerini kolaylaştırmaktır. 2022 yılında İMEP kapsamında "İletişim Faaliyetleri" ve "Çırak Öğrenci Mesleki Beceri Dayanışma Faaliyetleri" düzenlenmiştir. 2022 yılı Ağustos ayı sonu itibariyle gerçekleştirilen sosyal uyum etkinlikleri ile farklı illerde %27'sini kadınların, %35'ini de Suriyelilerin oluşturduğu 6.994 katılımcıya ulaşılmıştır (İMEP, 2022; MTEGM, 2022m).

Bunlara ek olarak; temel eğitimlerini tamamladıktan sonra eğitimlerine devam edememiş olan 14-17 yaş arasındaki çocuklar ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli ve diğer ülke vatandaşı çocukların eğitimlerine devam etmelerinin sağlanması için UNICEF iş birliği ile sürdürülen Mesleki Eğitime Kazandırma Programı (MEK) kapsamındaki faaliyetler 2022'de de devam etmiştir. Bunun yanı sıra, mesleki eğitimdeki yeni gelişmelerden sektördeki paydaşların haberdar edilmesini sağlayarak mesleki eğitimin süreci ve faydaları hakkında ilgilileri bilgilendirmek amacını taşıyan Mesleki Eğitimi Tanıtma ve Yaygınlaştırma Projesi (METYAP) kapsamındaki faaliyetler de 2022'de devam etmiştir (MEB, 2022j).

VI. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE ÜRETİM SÜREÇLERİNDE YAŞANAN GELİŞMELER

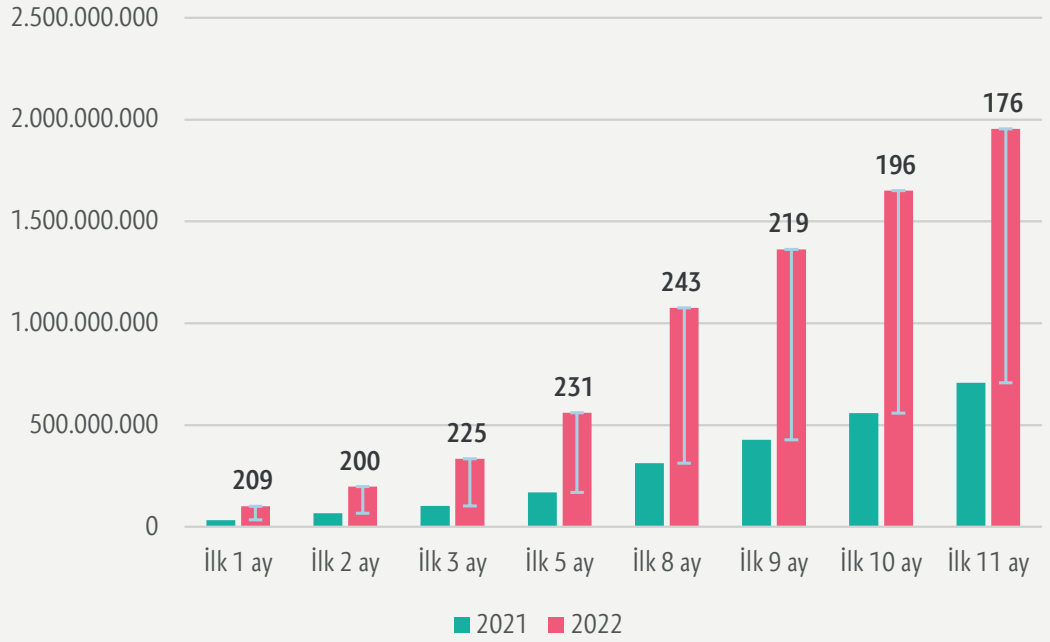
Mesleki ve teknik eğitimin toplumsal üretime katkı sağlayacak nitelikli elemanlar yetiştirme gibi bir misyonu da bulunmaktadır. Bunun için öğrencilerin aldıkları eğitimde, üretim sürecine doğrudan katılımları ve uygulayarak deneyim kazanmaları oldukça önemlidir. Bu doğrultuda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları içinde döner sermayeli işletmeler kapsamında üretim gerçekleştiren okullar bulunmaktadır. Öğrenciler, bu okullarda bir yandan gerçek bir üretim sürecine doğrudan dahil olurken bir yandan da döner sermaye kapsamında üretilen ürünlerin gelir getirici bir özelliği bulunmaktadır. Elde edilen gelirler hem okula hem de öğrenci ve öğretmenlere fayda sağlamaktadır.

2022 yılının ilk 11 ayında döner sermaye işletmesi olan mesleki ve teknik eğitim kurumlarından elde edilen gelir yaklaşık 2 milyar TL'ye ulaşmıştır.

Döner sermayeli işletmeler kapsamında üretim gerçekleştiren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının elde ettiği gelirlerde, 2018 yılında hazine kesintisinin %15'ten %1'e düşürülmesiyle birlikte önemli bir artış eğilimi başlamıştır. Örneğin; 2017 yılında 217 milyon lira olan gelirler 2020 yılında 503 milyon liraya ulaşmıştır (MEB, 2022j). Gelirde meydana gelen ve 2021 yılında daha da ivme kazanan artışlarda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının COVID-19 salgını sürecinde maske, dezenfektan, yüz koruyucu siperlik, maske makinesi ve solunum cihazı gibi en fazla ihtiyaç duyulan ürünleri üretmeye başlamaları etkili olmuştur. Bu süreç bir yandan okullardan elde edilen gelirlerin artmasına katkı sağlarken diğer yandan da salgın sürecinde Türkiye'de bu ürünlere yönelik ihtiyacın kolayca karşılanmasını sağlamıştır. Nitekim 2022 yılına gelindiğinde ilk 11 ayda 2021 yılının toplam gelirinin üzerine çıkılarak neredeyse 2 milyar TL (1 milyar 955 milyon TL) gelire ulaşılmıştır. Bu gelir, 2021 yılının aynı dönemiyle kıyaslandığında yaklaşık %176 düzeyinde bir artışa karşılık gelmektedir. Elde edilen gelirden 2022 yılı ilk 11 ayında öğrenciler 94 milyon 332 bin TL; öğretmenler ise 206 milyon 608 bin TL pay almışlardır (MTEGM, 2022n). 2021 ve 2022 yıllarında, MEB tarafından gelir bilgilerinin paylaşıldığı aylarda döner sermaye işletmesi bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından elde edilen gelirler karşılaştırmalı olarak Grafik 3.3'te yer almaktadır.

GRAFİK 3.3

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Üretimden Elde Ettikleri Gelirlerin Değişimi (2021-2022) (%)



Kaynak: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün (MTEGM) resmî internet sitesinde yayımlanan haberlerden derlenmiştir (MTEGM, 2022r).

2022 yılı Kasım ayında açıklanan sayılara göre patent, faydalı model, tasarım ve marka tescili çalışmaları kapsamında 1389 ürün tescili alınmıştır.

MEB tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında mesleki eğitimin ana teması "patent, faydalı model ve tasarım" olarak belirlenmiş ve bu tarihten itibaren patent, faydalı model, tasarım ve marka tescili çalışmalarına özel bir önem atfedilmiştir. 2021 yılında 50 tanesinin açılışının yapıldığı ve 2022 yılında sayıları 55'e ulaşan Ar-Ge merkezlerinin kendilerinden beklenen yenilikçi fikir ve ürünler ortaya koyma amaçlarına hizmet ederek bu sürece önemli katkıları olmuştur. Bu kapsamda yapılan yatırımlar ve çalışmalar neticesinde 2022 yılının Kasım ayında 18 patent, 57 faydalı model, 982 tasarım ve 332 marka tescili olmak üzere 1389 ürün tescili alınmıştır (MTEGM, 2022o). Bunun yanı sıra 2022 yılında mesleki ve teknik eğitim kurumları tarafından üretilen tescilli ürünlerden 1'i patent, 3'ü tasarım ve 70'i marka olmak üzere 74 ürün, talepte bulunan firmalarca satın alınmış ve bu ürünlerin seri üretimine geçiş süreci başlamıştır (MTEGM, 2022p).

Meslek liseleri 11 aylık dönemde yaklaşık 2 milyon 750 bin TL'lik ihracat anlaşması yapmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim okullarının üretime katkısı yalnızca yurt içiyle sınırlı kalmamıştır. Özellikle COVID-19 salgını sürecinde gereksinim duyulan malzemelerin bu okullarda üretilmesi neticesinde bu ürünlerin ihracatına da başlanmıştır (MTEGM, 2021c). Mesleki ve teknik eğitim okullarında üretilen ürünlerin yurt dışına ihracatı, 2022'de de devam etmiştir. Bu kapsamda yaşanan önemli gelişmelerden biri, meslek liselerinin 11 aylık bir sürede 2 milyon 754 bin TL'yi bulan ihracat anlaşması yapmasıdır. Bu süreçte ihracat anlaşmaları yapılan ülkelere yenileri eklenmiş ve ihraç edilen ürünler arasında elektrik elektronik deney seti, şal, demir kapı, fırın sistemi, kimya ve temizlik ürünleri öne çıkmıştır (MTEGM, 2022s).

Değerlendirme ve öneriler

Mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi sürecinde geleceğe yönelik gerçekçi ve bütünsel planlamalar yapılabilmesi için mevcut durumun doğru bir şekilde yorumlanması büyük önem taşımaktadır. Bunun için de veri paylaşımının sistematik ve şeffaf bir biçimde gerçekleşmesine ihtiyaç vardır.

Mesleki ve teknik eğitim bir ülkenin üretim sektöründe ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetişmesine katkı sağlayarak bireysel ve toplumsal gelişimin itici gücü konumunda yer almaktadır. Bu yönüyle mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi, toplumsal refahını artırmak ve küresel rekabette etkili bir şekilde varlığını sürdürmek isteyen ülkeler için geçmişte olduğu gibi bugün de öncelikli politika alanlarından birini oluşturmaktadır. Ancak mesleki eğitimin iyileştirilmesi sürecinde atılacak adımların veri temelli olması ve geleceğin inşasında, geçmiş ve bugünün bütünleştirilerek doğru bir şekilde yorumlanması önemli bir gerekliliktir. Bu yorumların yapılması noktasında verilerin şeffaf bir biçimde paylaşılması kadar sistematikliği de önem taşımaktadır. Örneğin; mesleki ve teknik eğitimde, MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Genel Görünümü" (MEB, 2018c) raporu ile 2019 yılında yayımlanan "Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim" (MEB, 2019d) raporu, içerdikleri bilgi ve verilerle mevcut durumun ortaya konması ve geleceğe dönük plan ve programlar hazırlanması noktasında oldukça zengin kaynaklardır. Ancak buradaki verilerden hareketle yapılan değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak iyileştirilmesi planlanan yönlere ilişkin gelişimin izlenmesi için bu tür raporların sistematik hale getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu raporlar tek seferlik yayımlanmış olsa da buradaki verilerin düzenli olarak güncellendiği platformların oluşturulması, eğitim politikalarının çıkış noktası ile gelinen noktanın sürekli olarak karşılaştırılması

ve bu karşılaştırmalardan alınan dönütlerle sürecin yeniden tasarlanması oldukça önemlidir.

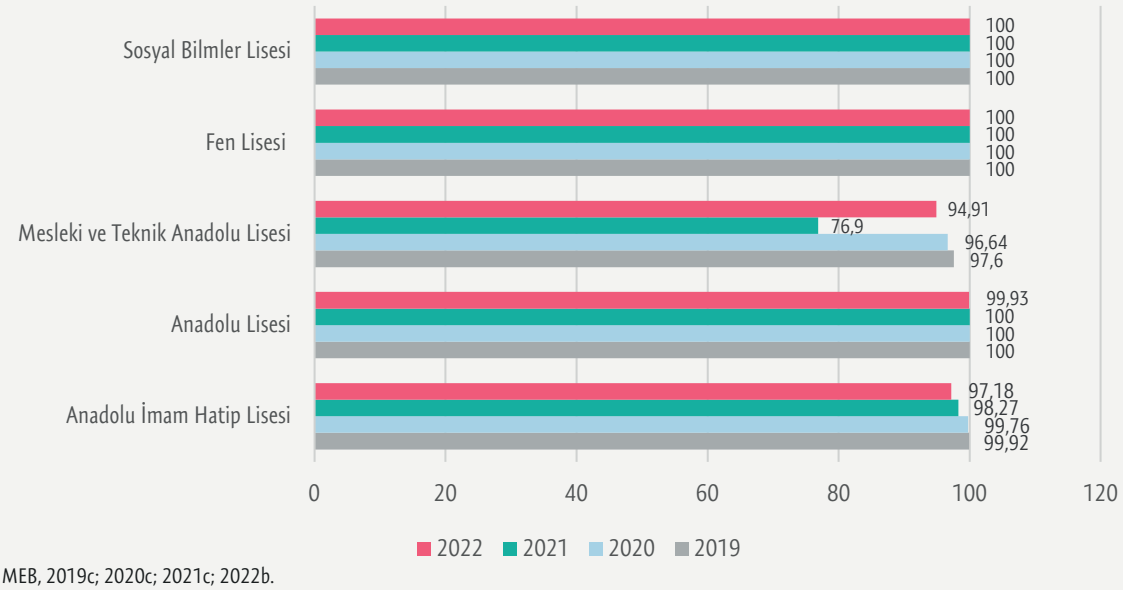
Düzenli bir şekilde paylaşılan verilere örnek olarak her yıl yayımlanan MEB resmî istatistikleri ile LGS ilk yerleştirme sonuç raporlarını vermek mümkündür. Bunlar sayesinde veriler, geçmişten bugüne uzanan tarihsel bağlamı içinde incelenebilmekte ve karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kapsamında MEB resmî istatistikleri; okul, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki değişimi izlemeyi kolaylaştırırken LGS ilk yerleştirme raporları, mesleki ve teknik eğitim okullarının merkezi ve yerel yerleştirmelerdeki tercih edilme ve doluluk oranlarına ilişkin veriler sunmaktadır. Bu veriler, mesleki ve teknik eğitime olan talebin analiz edilmesi bağlamında oldukça önemli görülmektedir. Ancak mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi sürecinde geleceğe yönelik gerçekçi ve bütünsel planlamalar yapılabilmesi için bu örneklerden daha fazlasına ihtiyaç vardır.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına olan talebi yorumlarken 2022 yılına ait verileri yalnızca bir önceki yılla karşılaştırmak yanıltıcı sonuçlara neden olabilmektedir. Bu nedenle, verilerin önceki yıllarla birlikte değerlendirilmesi, olası sorunların doğru tespit edilmesi kadar oluşturulacak politikaların da sağlam temellere dayandırılması için önemlidir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına olan talep ile ilgili olarak, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin ilk yerleştirmedeki doluluk oranlarına bakıldığında, 2021'de bu oranın %76,90 iken 2022'de %94,91 olduğu görülmektedir (MEB, 2022b). Ancak son 4 yılda paylaşılan veriler bir arada değerlendirildiğinde 2021 öncesinde de doluluk oranlarının %95'in üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (MEB, 2019c; 2020c). Grafik 3.4'te yer alan veriler; 2022 yılında sınavla öğrenci alan mesleki ve teknik Anadolu liselerine olan talebin bir önceki yıla göre önemli

GRAFİK 3.4

LGS 2022 Merkezi Yerleştirme Sonuçlarına Göre Okul Türlerinin İlk Yerleştirmedeki Doluluk Oranları (%) (2019-2022)



Kaynak: MEB, 2019c; 2020c; 2021c; 2022b.

bir artış gösterdiğini ortaya koymakla birlikte üzerinde durulması gereken konunun, 2021 yılında bu kapsamda yaşanan düşüş olduğuna da işaret etmektedir. Üstelik 2021 yılında mesleki ve teknik Anadolu liselerinin doluluk oranında yaşanan bu ani düşüşün, diğer okul türlerinde yaşanmadığı görülmektedir. Buna göre 2022 yılında meydana gelen artışı yalnızca mesleki ve teknik eğitimdeki iyileştirmeler sonucunda bu okullara olan talepteki artışla yorumlamak, mevcut durumun eksik değerlendirilmesi ile birlikte ileriye dönük karar ve politikaların da bu eksiklikten hareket etmesine yol açacaktır. Bu nedenle verilerin önceki yıllarla birlikte değerlendirilmesi, olası sorunların doğru tespit edilmesi kadar oluşturulacak politikaların da sağlam temellere dayandırılması için önemlidir.

Mesleki ve teknik eğitime olan talebi artırmak için istihdam ile olan bağı kadar yükseköğretim ile olan bağının da kuvvetlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da başta mesleki ortaöğretim ile yükseköğretim arasında bütünlük sağlanması olmak üzere öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirildiği, esnek ve geçirgen bir mesleki eğitim sisteminin inşa edilmesi ile mümkün olabilir.

Mesleki ve teknik eğitimin yükseköğretim ile olan bağının zayıf olması ve mesleki eğitimin yalnızca akademik olarak başarısız öğrencilerin yönlendirildiği bir eğitim türü olarak görülmesi, bu okullara yönelik algıyı olumsuz etkileyen etmenler arasında yer almıştır. Bu algının olumsuz olması ise uzunca bir süre öğrencilerin tercihlerini etkilemiştir. Ancak son yıllarda gelinen noktada özellikle çeşitli paydaşlarla imzalanan protokoller kapsamında açılan mesleki ve teknik Anadolu liselerinin LGS'de üst yüzdelik dilimlerde yer alan öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Hatta ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ASELSAN Konya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Teknopark İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 2022 yılında açılan Demirören Medya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, LGS'de ilk %1'lik dilimden öğrenci alan okullar arasında yer almıştır (MEB, 2022b). Bu durum, mesleki ve teknik eğitimin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmediği yönündeki algıyı kırmak için önemli olmakla birlikte bu eğilimin genel durumu yansıttığını söylemek güçtür. Örneğin; LGS 2022 sonuçlarına göre merkezi sınavla öğrenci alan Anadolu teknik programlarının %59'una ve Anadolu meslek programlarının %86'sına yerleşen öğrencilerin ilk %50'lik dilime dahi giremeyen öğrenciler arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2022k).

LGS'de yüksek başarı göstererek mesleki ve teknik Anadolu liselerine yerleşen öğrencilerin daha ileri düzey mesleki eğitimler almak üzere yükseköğretime yönelmek istemeleri olasıdır. Ancak mesleki ve teknik ortaöğretimi bitirdikten sonra daha ileri düzey mesleki eğitim almak isteyen öğrencilerin devam edebilecekleri, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki programların üzerine inşa edilmiş lisans ve ön lisans programları konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Bu durum yükseköğretime kendi alanlarında devam ederek mesleki bilgi ve becerilerini daha ileri düzeye taşımak isteyen öğrenciler açısından önemli bir dezavantaj oluşturduğu gibi kaynakların etkili kullanılamaması anlamına da gelmektedir. Bu kapsamda mesleki ve teknik ortaöğretimdeki alanlar ile bunlarla ilişkili yükseköğretim programları arasında müfredat bağlamında bütünlük oluşturulması, öncelikli olarak atılması gereken adımlardan biridir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrencilere akademik ve genel beceriler kazandırılmasının yükseköğretime geçiş için oldukça önemli olduğu bilinmekle birlikte bu becerilerin kazandırılması yalnızca yükseköğretime geçişe katkı sunmamaktadır. Aynı zamanda genel becerilerin, uzun vadede istihdam avantajı da daha yüksek olabilmektedir. Üstelik değişim ve belirsizlik gibi sıfatlarla karakterize edilen 21.

yüzyılda üretim süreçleri, dar alandaki mesleki uzmanlıklar yerine esneklik ve uyum becerilerine yoğunlaşmaktadır (UNESCO, 2015). Bu durum esnek ve geçirgen bir eğitim sisteminde, mesleki beceriler ile birlikte genel ve akademik becerileri edinebilmiş bireylerin avantajını artırmaktadır. Örneğin; mesleki ve teknik eğitimin modüler bir yapıya doğru evrilmesi; öğrencilerin çoklu becerileri edinebilmeleri ve kendilerine daha fazla istihdam olanağı bulabilmeleri için önemli görülmektedir. Böyle esnek bir yapı, öğrencilerin yalnızca istihdam avantajlarını artırmalarını değil aynı zamanda yaşamlarının herhangi bir döneminde mesleki yollardan akademik yollara geçiş yapma konusunda daha seçenekli hale gelmelerini de mümkün kılabilecektir.

Mesleki ve teknik eğitimde son yıllarda çok sayıda kapsamlı iş birliği protokolü imzalanmakta ve projeler yürütülmektedir. Bu protokol ve projelerin uzun vadeli ve kapsayıcı sonuçlar üretebilmesi için nicelik kadar niteliği de önceleyen bir izleme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sektör temsilcileri ve diğer paydaşlarla imzalanan iş birliği protokolleri, mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi bağlamında çok önemli katkılar sunmaktadır. Bu protokoller doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimde ilgili bakanlıklar arasında ortak yönetim modelleri oluşturulması, öğrencilere burs olanakları sağlanarak mesleki eğitime katılımın teşvik edilmesi, mesleki eğitim okullarının fiziksel altyapı ve insan kaynakları kapasitelerinin desteklenmesi, istihdam potansiyeli yüksek okullar açılarak başarılı öğrencilerin bu okullara çekilmesi ve mesleki eğitimin tüm süreçlerinde sektörle bütünleşmesinin sağlanması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki ve teknik eğitimde öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, mesleki eğitim yoluyla dezavantajlı grupların topluma kazandırılması, eğitim sisteminin dışında kalmış bireylere bir meslek edindirilmesi ve işgücü piyasasının nitelikli eleman ihtiyacının karşılanmasına katkı sunulması gibi amaçlarla yürütülen projeler bulunmaktadır. Bu protokol ve projelerin hem mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi hem de mesleki ve teknik eğitim yoluyla bireysel ve toplumsal refahın artmasına önemli katkıları olduğu ve olacağı düşünülmektedir. Ancak bu protokol ve projelerin amaçlarına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi; süreç ve sonuçlardan çıkarılan derslerin ilerleyen dönemlerde atılacak adımlar için dayanak noktası olarak kullanılması önemlidir. Mesleki ve teknik eğitimde bugüne kadar yapılan hemen hemen her girişimde olduğu gibi 2022'de başlatılan veya devam eden protokol ve projeler için de süreklilik arz eden bir izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulması gerekmektedir. Böyle bir izleme ve değerlendirme sistemi, geçmişteki hataların tekrarlanmasını veya daha önce yapılmış olan işlerin tekrar tekrar yapılmasını önleyerek kaynakların etkili kullanımına katkıda bulunacağı gibi süreç ve çıktıların niteliğinin de artmasını sağlayacaktır.

Mesleki ve teknik eğitimde çeşitli protokol ve projeler aracılığıyla sürdürülen girişimlere yönelik oluşturulacak olan izleme ve değerlendirme sisteminin yalnızca niceliksel verilere değil niteliksel boyutlardaki çıktılara da odaklanması oldukça önemlidir. Nitekim niceliksel hedeflere ulaşılması, her zaman niteliği garanti etmemektedir. Bunun yanı sıra söz konusu izleme ve değerlendirme sisteminin, uygulamaya konulan protokol ve projelerin uzun dönemli ve yaygın etkilerine de odaklanması gerekmektedir. Böylece, günü kurtaran çözümler yerine, uzun vadede etkili olabilecek, kapsayıcı çözümler üretilmesi mümkün olabilecektir. Buradan yola çıkarak; yapılan protokol ve projelerin sayısına değil, içeriğine ve ürettiği sonuçlara odaklanmanın, bu protokol ve projeler çerçevesinde amaç-çıktı uyumuna niteliksel açıdan da bakmanın önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu sürecin başlangıç

noktası olarak mesleki ve teknik eğitimde bugüne kadar yapılan protokol ve projeleri süreçlerde yaşanan aksaklıklar, iyi örnekler veya olumlu-olumsuz çıktılar bağlamında değerlendiren bir rapor hazırlanması veya etkileşimli çevrim içi araçların oluşturulması sağlanabilir.

Mesleki ve teknik eğitimde son yıllarda üretimden elde edilen gelirler ile patent, faydalı model, tasarım ve marka tescili konularında önemli başarılar sağlanmaktadır. Ancak bu başarıların yalnızca niceliksel yönüne vurgu yapmak yerine bu sürecin öğrenci kazanımları üzerindeki etkilerine de odaklanılması gerekmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimde kaydedilen ilerlemenin niceliksel çıktılarla gündemde tutulduğu konular arasında döner sermaye işletmesi bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından elde edilen gelirler ile patent, faydalı model, tasarım ve marka tescili sayılarında meydana gelen artışlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu konularda özellikle 2019 yılından bu yana her yıl bir öncekinin çok daha üzerine çıkan hedefler konulmakta ve yeni rekorlar kırılmaktadır. Bu gelişmeler, mesleki ve teknik eğitimin; ülkenin üretim kapasitesi, çeşitliliği ve ekonomisine olduğu kadar yenilikçilik kapasitesine de önemli katkılar sunduğunun göstergesidir. Ancak üretim süreçlerine ilişkin olarak sürekli artan gelirler paylaşılırken mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci ve öğretmenlerin ne kadarının bu süreçte yer aldığı veya elde edilen gelirin ne kadarının net kâra karşılık geldiği bilinmemektedir. Öğrencilerin üretim sürecinin hangi aşamasında, hangi rol ve sorumluluklarla devreye girdiği bilinmediği için bu süreçte kazandıkları deneyimlerin işletmelerde gerçekleşen üretim süreçlerine ne kadar yaklaştığı da soru işareti olarak kalmaktadır. Ayrıca bu konularda sayısal hedeflerin yanı sıra öğrencilerin beceri gelişimini önceleyen hedefler konularak niteliğin değerlendirilmesine de özen gösterilmesi gerekmektedir. Üretime katılımın niteliksel olarak değerlendirilmesi için bu süreçteki kazanımları aşamalı olarak içeren gözlem tabloları veya hedeflenen kazanım ile gerçekleştirilen üretim etkinliklerini eşleştiren belirtke tabloları oluşturulabilir. Böylece üretim süreçleri, aynı zamanda öğrenme süreçleri olarak işlev gösterir duruma getirilebilir.

Mesleki eğitim merkezleri, mezunlarının istihdam oranlarının ve eğitim gördükleri işletmelerde istihdam edilme oranlarının oldukça yüksek olması ile dikkat çekmektedir. Bu durum, mesleki eğitim merkezlerini, istihdam ve yatay beceri uyuşmazlığı konularındaki sorunların giderilmesinde önemli bir alternatif haline getirmektedir.

Mesleki eğitim merkezleri, mezunlarının istihdam oranlarının yüksekliği ile dikkat çeken eğitim kurumlarıdır. Almanya'daki ikili (dual) mesleki eğitime karşılık geldiği belirtilen mesleki eğitim merkezleri, öğrencilerin eğitimlerinin önemli bir bölümünü işletmede aldıkları bir eğitim türü olması nedeniyle sektörle yakın ilişki içindedir. Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenciler haftanın 3 veya 4 günü işletmede eğitim almakta, geri kalan gün/günlerde de okula gelerek teorik eğitimlerini tamamlamaktadır. Bu yönüyle mesleki eğitim merkezleri, öğrencilerin birebir uygulamanın kalbinde yetişmesine vesile olurken işletmelerin de kendi bünyelerinde yıllarca çıraklık ve kalfalık eğitimi alan bu öğrencileri benimsemelerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, mezunların istihdam oranlarına yansıdığı (%88) gibi eğitim aldıkları işletmelerdeki istihdam oranlarının da yaklaşık %75 düzeyinde olması ile sonuçlanmaktadır (MEB, 2019d).

Mesleki eğitim merkezlerinin istihdam bağlamında sunduğu avantajlar, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yıllardır süregelen önemli sorunlarına çözüm üretme potansiyeli taşımaktadır. Bu sorunlardan biri, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının istihdama geçiş bağlamında beklenen

katkıyı sunmaması, diğeri ise mezunların alan içi istihdam oranlarının düşük olmasıdır. Örneğin; 2022 yılı üçüncü çeyreğine ait verilere göre 15-24 yaş aralığında ne eğitimde ne istihdamda (NEET) olanların oranı, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunları arasında %30,7 iken; diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar arasında bu oran %32,8'dir (TÜİK, 2022a). Bu iki grubun NEET içinde yer alan genç nüfus oranları bakımından birbirine bu kadar yakın olması, mesleki eğitimin istihdama geçişte kendinden beklenen avantajı sağlamadığına işaret etmektedir.

Alan içi istihdam konusuna gelindiğinde ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarından mezun olanların eğitim aldıkları alanlarda istihdam edilme oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. MEB tarafından 2008-2014 yılları için yapılan incelemeye göre Uçak Bakım, Pazarlama ve Perakende, Laboratuvar Hizmetleri ve Eğlence Hizmetleri hariç diğer tüm alanlarda alan içi istihdam oranı %10'un altında kalmaktadır. Bu üç alanda dahi %20'yi geçmeyen oranlar, pek çok alan için %5'in altındadır (MEB, 2018c). Alan içi istihdam oranlarının düşük olması, mezunların aldıkları eğitime dayalı olarak elde edebilecekleri ücret avantajlarının önüne geçerken, motivasyon ve iş tatmininin düşmesi, bununla birlikte etkililik ve verimliliğin zarar görmesi gibi sorunları beraberinde getirebilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının kendi alanlarında istihdam edilmemesinin neden olduğu kayıplar yalnızca bireysel veya kurumsal düzeyde de kalmamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin uygulama ağırlıklı olması, malzeme temini ve laboratuvar yapımı gibi ihtiyaçları ortaya çıkarmakta ve pahalı bir eğitim türü olmasına yol açmaktadır. TÜİK 2021 verilerine göre mesleki ve teknik ortaöğretim düzeyinde 19.079 TL olan öğrenci başına yapılan eğitim harcaması, genel ortaöğretimde yapılan harcamanın (12.106 TL) bir buçuk katıdır. Devlet eğitim kurumlarınca genel ortaöğretime yapılan harcama yaklaşık 22 milyar TL iken, bu kurumlar tarafından mesleki ve teknik ortaöğretime yapılan harcama yaklaşık 33,5 milyar TL'dir (TÜİK, 2022b). Bu nedenle bu okullardan mezun olan kişilerin eğitim aldıkları alanlarda istihdam edilememesi, ülke kaynaklarının da israf edilmesi anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra bu kişilerin eğitim aldıkları alanlarda toplumsal üretime dahil olamamaları, ülkenin üretim potansiyelinin gerçekleşmesini de sekteye uğratabilmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları son bir yılda 7 katın üzerinde artış göstererek 1 milyon 200 bine ulaşmıştır. Ancak bu öğrencilerin eğitimlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesini sağlayacak koşulların oluşturulup oluşturulmadığı bilinmemektedir.

Mesleki eğitim merkezlerinin; mesleki eğitim mezunlarının istihdama geçişi ve kendi alanlarında istihdam edilme oranları bağlamında önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Ancak sunduğu avantajlara rağmen mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları 2022'den önce çok büyük bir artış göstermemiştir. Hatta mesleki eğitim merkezindeki öğrencilerin sayısının, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki toplam öğrencilere oranı 2020-2021 eğitim öğretim yılına kadar %5-%7 arasında seyretmiştir (MEB, 2017; 2018b; 2019b; 2020b). 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise bu oran ancak %9 düzeyine gelmiştir (MEB, 2021b). Buna karşın 2022'nin ilk aylarından itibaren mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında çok önemli artışlar yaşanmıştır. Aralık 2022'de MEB'in yaptığı açıklamada mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısının 1 milyon 200 bine ulaştığı belirtilmiştir (MEB, 2022d). Buna göre mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarının yaklaşık bir yıllık bir süre içinde 7 katın üzerinde artış gösterdiği görülmektedir (Grafik 3.5). Yaşanan bu artış üzerinde mesleki eğitim merkezleri ile ilgili son yıllarda gerçekleştirilen pek çok düzenlemenin

etkisinin olması mümkündür. Ancak özellikle 2022'de bu denli bir artış yaşanmasına neden olan en önemli gelişmenin, 2021 Aralık'ta 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile çırak ve kalfalara ödenen ücretlerdeki işveren yükünün kaldırılması ve kalfalara ödenebilecek en az ücretin, asgari ücretin net tutarının %50'sine çıkarılması olduğu düşünülmektedir (Resmî Gazete, 2021a).

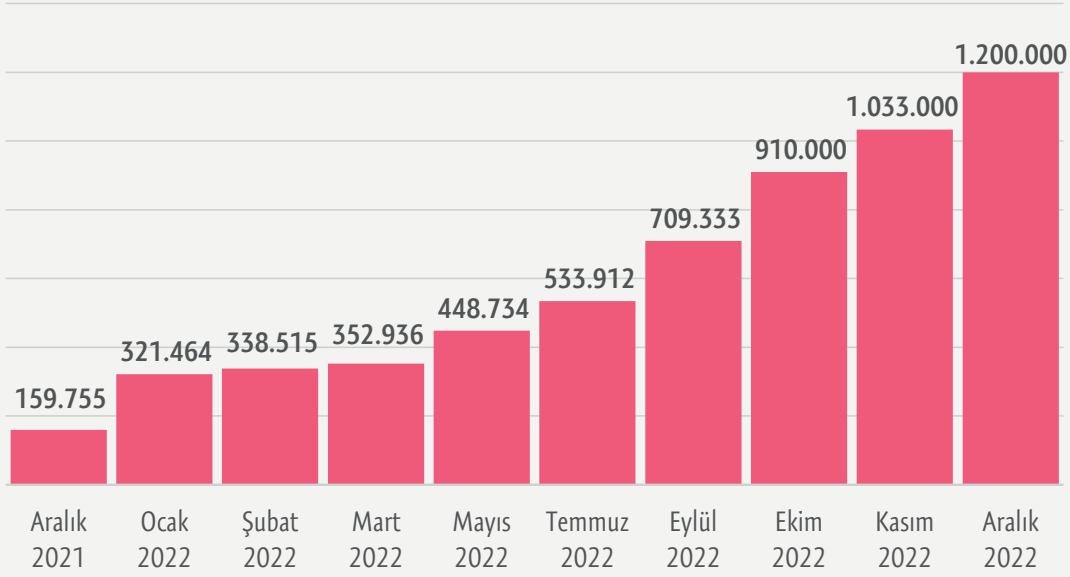
Mesleki eğitim merkezlerinin sektörle yakın ilişkisi ve istihdama geçişte sağladığı avantajlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenci sayılarında meydana gelen bu artış, olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak böylesine bir artışın 1 yıl gibi kısa bir sürede gerçekleşmiş olması, pek çok soruyu da beraberinde getirmektedir. Bu sorulardan ilki, bu artışın gerektirdiği düzenlemelerin önceden yapılıp yapılmadığı ve sürecin nasıl yürütüldüğü ile ilgilidir. Okulların ve işletmelerin bu ani ve büyük artışı, nitelikli bir eğitim vererek karşılayacak kapasiteye sahip olup olmadıkları bilinmemektedir. Öğrenci sayılarının 7 katın üzerinde artış gösterdiği bu süreçte artış miktarına ilişkin veriler Bakanlık ve ilgili birimler tarafından düzenli bir biçimde kamuoyuyla paylaşılmış olmasına karşın bu artışın getirdiği sorumluluklar bağlamında okullarda ve işletmelerde hangi düzenlemelerin yapıldığına ilişkin bilgilerin paylaşılmasına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları dramatik bir artış gösterirken öğretmen sayılarında kayda değer bir değişim yaşanmamıştır.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları son 1 yıl içinde bu denli büyük bir artış gösterirken sistemin okul ve öğretmen sayısı gibi diğer temel değişkenlerinde nasıl bir değişiklik meydana geldiği merak konusu olmaktadır. Bu kapsamda MEB resmî istatistiklerine dayalı olarak mesleki eğitim merkezlerinin sayısında ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayılarında meydana

GRAFİK 3.5

Aralık 2021 İtibarıyla Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Öğrenci Sayılarında Meydana Gelen Artışlar



Kaynak: MEB, 2022d; 2022j; MTEGM, 2022r.

gelen değişimler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında 346 olan mesleki eğitim merkezi sayısının 2021-2022 eğitim öğretim yılında 359'a yükseldiği görülmüştür. Bunun yanı sıra mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmen sayıları ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında 5.882 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında 6.679 olmuştur (MEB, 2021b; 2022c). Bu kapsamda meydana gelen değişikliklerin kayda değer bir artışa işaret etmediği görülmektedir. Ancak 2022 yılında mesleki eğitim merkezlerinin öğrenci sayılarında meydana gelecek artışları karşılayabilecek kapasitenin sağlanması konusunda 2021'de bazı önlemler alındığı dikkat çekmektedir. Bunlardan biri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri (MTAL) bünyesinde mesleki eğitim merkezi programlarının açılmasıdır[1].

Mesleki eğitim merkezlerindeki eğitimler, genellikle dört gün işletmede pratik eğitim, bir gün okulda teorik eğitim alınarak yürütüldüğü için hem MTAL'ler kapsamında mesleki eğitim merkezi programlarının açılması hem de bu okullarda, mesleki eğitim merkezi programına ait derslerin, okulların fizikî kapasitesinin yeterli olmadığı durumlarda hafta sonunda da verilebileceği yönünde bir karar alınması[2], öğrenci sayısındaki artışın getirdiği teorik eğitim yükünün karşılanmasını kolaylaştırıcı önlemler olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra mesleki eğitim merkezlerinde öğrencilerin diploma fark derslerini açık ortaöğretim kurumları yoluyla alabilmeleri[3] de bu anlamdaki yükü hafifleten etmenler arasında yer almaktadır. Yine de MTAL bünyesindeki mesleki eğitim merkezi programlarına kayıt olan öğrencilerin teorik eğitimlerinin bu okullarda görev yapan öğretmenler tarafından verildiği göz önünde bulundurulduğunda; bu okullardaki öğretmen sayılarındaki artışın da incelenmeye değer olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen sayıları yalnızca teorik eğitimler bağlamında değil, öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitimlerinin planlandığı şekilde yürütülmesi için koordinatör öğretmenler görevlendirilmesi bağlamında da oldukça önemli bir faktördür. Bu kapsamda yapılan incelemeler neticesinde MTAL'lerde görev yapan öğretmen sayısının 2020-2021 eğitim öğretim yılında 104.332 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında 103.510 olduğu görülmüştür (MEB, 2021b; 2022c). Buna göre mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayıları yaklaşık 7 katına çıkarken öğretmen sayılarında benzer yönde bir değişiklik yaşanmamıştır. Bu durumda mevcut öğretmen kapasitesinin öğrencilerin teorik ve pratik eğitimlerinin gerektiği gibi yürütülmesi noktasında yetersiz kalması olası görünmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitimlerinin planlı olarak yürütülmesi için koordinatör öğretmenler görevlendirilmesi gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda mevcut öğretmen kapasitesinin öğrenci sayılarında meydana gelen artışı karşılaması noktasında güçlükler yaşanması olasıdır.

Mesleki ve teknik eğitim kapsamında öğrencilerin işletmelerde aldıkları beceri eğitimlerinin planlandığı gibi yürütülmesini sağlamak amacıyla ilgili alandaki öğretmen, öğrenci, işletme sayısı ve işletmelerin okula uzaklıkları dikkate alınarak aynı alanın atölye ve laboratuvar öğretmenleri arasından koordinatör öğretmenler görevlendirilmektedir. Koordinatör öğretmenler, öğrencilerin başarı, devam ve disiplin durumunu izlemek ve sürecin nitelikli bir şekilde yürütülmesi için işletme yetkilileri ile iş birliği yapmak gibi sorumluluklara sahiptir. Koordinatör öğretmenin görevlendirilmesi, öğrencinin işletmede bulunduğu

[1] MEB MTEGM'nin 03/12/2021 tarihli ve E-70182848-105.02-38276813 resmî yazısı.

[2] MEB MTEGM'nin 03/08/2022 tarihli ve E-20880154-45.01-54622844 sayılı resmî yazısı.

[3] MEB MTEGM'nin 22/08/2019 tarihli 59917357.101.04-E.15176782 sayılı resmî yazısı.

günlerde yapılmakta ve aynı işletmede aynı alanda mesleki eğitim gören 15 öğrenciye kadar 1 koordinatör öğretmen görevlendirilmektedir. Ayrıca bu kapsamda 1 öğretmene aynı gün için 8 saatten fazla ek ders görevi verilmemektedir (Resmî Gazete, 2013). Buna göre öğrencilerin işletmede aldıkları eğitimin izlenmesi, yeterli sayıda koordinatör öğretmen görevlendirilmesi ile yakından ilişkilidir. Bunun yanı sıra görevlendirilen koordinatör öğretmenler tarafından öğrencilerin eğitim sürecinin yakından takip edilmesi ve ihtiyaçlarının doğru bir şekilde analiz edilerek karşılanabilmesi için öğretmenlerin üzerindeki yükün çok fazla olmaması da önem taşımaktadır. Ancak mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarının 1 yıl gibi kısa bir sürede bu denli artış göstermesi karşısında mevcut öğretmen kapasitesinin koordinatörlük görevi için yeterli olup olmadığı bilinmediği gibi öğretmenlerin okullardaki ders yükleri ile birlikte artan koordinatörlük sorumluluklarını etkili bir şekilde yürütüp yürütemeyecekleri noktasında da soru işaretleri ortaya çıkmaktadır. Nitekim öğrenci sayılarının artış gösterdiği süreler içinde MEB'den okullara giden ve öğretmenlere hafta sonları koordinatörlük görevi verilmesi veya koordinatör öğretmenlere verilen azami ders yükünün artırılması yönündeki taleplere ilişkin resmî yazılar[4,5,6] da mevcut kapasitenin bu yükü taşımakta yetersiz kaldığına işaret etmektedir.

Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin işletmede aldıkları eğitimler onların mesleki becerilerinin gelişmesi adına oldukça önemlidir. Ancak öğrenciler ile birebir ilgilenilmesini gerektiren bu eğitimlerde, 40 öğrenci için 1 eğitici personel veya usta öğretici görevlendirilmesi, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine gölge düşürebilir.

Koordinatör öğretmenler konusunda yaşanan duruma benzer bir durum da çırak öğrencileri alabilmeleri için işletmelerin bulundurması gereken eğitici personel veya usta öğreticilerle ilgili olarak yaşanmaktadır. 2021'de yapılan bir düzenleme ile işletmelerde beceri eğitimi gören en fazla 12 öğrenci için en az 1 eğitici personel veya usta öğretici bulundurma şartı, "en fazla 40 öğrenci için en az 1 eğitici personel veya usta öğretici bulundurma" şeklinde değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 2021b). Bu değişikliğin 2022'de mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında yaşanan artış karşısında ortaya çıkabilecek usta öğretici açığının giderilmesinde önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra 2021'in sonunda yayımlanan 7346 sayılı "Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" kapsamında, ustalık yeterliğini kazanmış olan kişilerin mesleklerinde en az 10 yıl çalıştıklarını belgelendirdikleri takdirde Bakanlıkça açılacak iş pedagojisi kursu sınavına doğrudan katılabilmeleri ve başarılı olanlara usta öğreticilik belgesi verilmesi yönünde bir karar alınmıştır (Resmî Gazete, 2021a). Bu da usta öğretici olma sürecini kolaylaştıran bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu gelişmeler, usta öğretici sayılarının öğrenci sayılarındaki artışın ortaya çıkardığı talebi karşılamasına yardımcı olabilir ancak sürecin nitelikli bir şekilde yürütülmesi ve öğrenci gelişiminin etkin bir şekilde izlenmesi konusunda soru işaretleri bulunmaktadır. Uygulamalı eğitimler, teorik eğitimlere nazaran öğrencilerle daha yakından ve daha fazla etkileşim içinde sürdürülmesi gereken eğitimlerdir (Onstenk ve Blokhuis, 2007). Öğrenciler ile birebir ilgilenilmesini gerektiren bu eğitimlerde 40 öğrenci için 1 eğitici personel veya usta öğretici görevlendirilmesinin öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine gölge düşürebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sayısında artış meydana gelmesi, mesleki eğitim merkezlerinin sunduğu istihdam avantajları bağlamında olumlu bir gelişme olarak

[4] MEB MTGEM'nin 05/09/2022 tarihli ve E-20880154-45.01-56682234 sayılı resmî yazısı.

[5] MEB MTEGM'nin 13/09/2022 tarihli ve E-20880154-45.01-57452099 sayılı resmî yazısı.

[6] MEB Personel Genel Müdürlüğü'nün 19/12/2022 tarihli E-28892082-869-66141698 resmî yazısı.

değerlendirilmekle birlikte bu artışın bu kadar kısa sürede ve bu kadar yüksek olması, yukarıda da sözü edilen nedenlerle niteliğin göz ardı edilmesi riskini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenci sayılarındaki bu artışın onların süreç içindeki eğitimlerinin izlenmesini zorlaştırdığı görülmektedir. Üstelik burada söz konusu olan izleme, yalnızca öğrencilerin işletmelere düzenli bir şekilde devam edip etmemeleri ile de ilgili değildir. Öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliği ve hedeflenen kazanımları edinip edinmedikleri gibi konularda kendileri ile süreç içinde yakından ilgilenilmesi gerekmektedir. Ancak geleneksel sınıf ortamında dahi bir eğiticinin 40 öğrenciye eğitim vermesi önerilmezken; işletmelerde usta öğreticilerin sorumlu olduğu öğrenci sayısının 12'den 40'a çıkarılmış olması, uygulamalı eğitimlerin niteliği konusunda çok önemli soru işaretleri ortaya çıkarmaktadır.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında meydana gelen hızlı artış, bu eğitimlerin nitelikli bir şekilde yürütülüp yürütülmediği konusunda olduğu gibi sürecin nasıl denetlendiği konusunda da soru işaretleri oluşturmaktadır.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında 2022 yılında meydana gelen sıçrama neticesinde bu öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliği ile birlikte öğrencilerin gelişimi ve ihtiyaçlarının izlenmesi gibi konularda da soru işaretleri ortaya çıkmıştır. Devletin, işveren üzerindeki yükü kendi üzerine alması, bazı işletmelerin kendi elemanlarının maaş ve sigorta yükümlülüklerinin bir kısmını eğitim süresince devlete yükleme gibi bir amaçla hareket etmesi riskini ortaya çıkarmıştır. Bu işletmelerin imzalanan protokoller kapsamında kendi çalışanlarını ustalık programlarına kaydettirmeleri konusunda veya herhangi bir mesleki eğitim verme amacından yoksun bir biçimde işçi çalıştırdıkları yönünde kamuoyunda çeşitli paylaşımlar yer almış ve endişeler dile getirilmiştir. Bu kapsamda mesleki eğitime yapılan yatırımların karşılığını alması, bu eğitimlere katılan kişilerin çerçeve programlardaki alan ve dallara ilişkin bir meslek edinmesi ve bu meslek edinme süreci sonucunda elde ettikleri belgelerin değerini koruması için sürecin MEB'in kontrolünde olduğu ve suistimal edilmesini önleyecek denetim önlemlerinin alındığı konusunda kamuoyunda güven oluşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu önlemlerin başında da sürece ilişkin denetimlerin düzenli bir şekilde yapılması ve uygulamanın amacından sapmasına yol açabilecek girişimlerin önlenmesi gelmektedir. Bunun yanı sıra mesleki eğitim merkezine kayıtlı kişilerin yaşları ve yaşlarına göre eğitim düzeyleri, cinsiyetleri, eğitim aldıkları alanlar ile eğitim aldıkları işletmelerin düzenli ve şeffaf bir şekilde kamuoyuyla paylaşılması, sürecin niteliğine yönelik endişelerin giderilmesi adına önemli görülmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerinde verilen eğitimlerin uygun bir şekilde denetlenmesi konusundaki endişelerden biri de işletmelerde eğitim alan 18 yaş altındaki çocuklar için uygun fiziksel ve psikolojik koşullar ile öğrenme ortamının sağlanmasına yöneliktir.

Mesleki eğitim merkezlerindeki sayısal artış çerçevesinde yapılan açıklamalarda bu öğrencilerin önemli bir bölümünün 18 yaş üzeri olduğuna dikkat çekilmekle (TBMM, 2022) birlikte haftanın genellikle dört gününü işletmelerde geçiren 18 yaş altı öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler, yaş itibarıyla Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre "çocuk" olarak kabul edilmektedir (UN, 1989). Bu kapsamda yetişkinler ile aynı ortamda işletmede üretim süreçlerine katılan çocukların bu süreçte bedensel ve psikolojik bütünlüklerine zarar gelmeden eğitim almaları önemlidir.

Mesleki ve teknik eğitim, aslında çocuk işçiliğinin ve çocuk emeğinin sömürülmesinin önlenmesi bağlamında önemli bir alternatif olarak işlev göstermektedir (UNICEF, 2018). Ancak bu işlevini

gerektiği gibi yerine getirilebilmesi için çıraklık eğitimi kapsamına dahil edilen çocukların gelişimi ve ihtiyaçlarına yönelik denetimlerin içerik olarak yetişkinlere yönelik denetimlerden farklılaştırılması önemlidir. Bunun yanı sıra işletmelerdeki koşullar; fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak çocukların gelişim dönemlerinin gerekliliklerine uygun olarak düzenlenmeli ve bu yaştaki öğrencilerin işletme eğitimlerinin değerlendirilmesi için yetişkinlerinkinden farklı süreçler yürütülmelidir. Bu kapsamda Türkiye'nin de taraf olduğu Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) 138 No'lu Asgari Yaş Sözleşmesi hükümleri çerçevesinde çocukların mesleki eğitim kapsamında yaşlarına uygun koşullarda işletme eğitimleri almaları için belirlenen hükümlerin dikkate alınması önemlidir (ILO, 2022). Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında meydana gelen hızlı artışlar, 18 yaş altındaki çocukların işletmelerde eğitim gördükleri sürelerde çocuk olarak sahip oldukları haklar ve korunma gereksinimlerinin gölgelenmesine izin vermemeli; bu konuda ek önlemler alınmalıdır. 18 yaş altında olup mesleki eğitim kapsamında çalışma ortamında bulunan öğrenci sayısının kamuoyuyla paylaşılması ve bu öğrenciler için gerekli tedbirlerin alındığına yönelik destek mekanizmalarının nasıl işlediğinin açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Çocukların işletmelerdeki koşullarının, çocuk hakları ve insan haklarına uygun hale getirilmesi hususunda yine denetimlerin sağlıklı ve kapsamlı bir şekilde yapılması konusu devreye girmektedir. Bu kapsamda çıraklık eğitimine devam eden çocukların bedensel ve psikolojik iyi oluşlarını çeşitli ölçütler çerçevesinde denetleyen ve çocukların gizliliğinin ihlal edilmemesi şartı ile bu denetlemelerden elde edilen sonuçları raporlayan bir değerlendirme mekanizması oluşturulmalıdır. Mesleki eğitim merkezlerinde verilen çıraklık eğitiminde öğrencilerin haftada 3 veya 4 günlerini işletmede geçirmeleri öngörülmektedir. Buna karşın bu öğrencilerin işletmeler açısından ucuz işgücü olarak görülerek sözleşmelerinde belirtilenden daha fazla çalıştırılmalarını önlemek için denetimlerin düzenli bir biçimde yapılması büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra mesleki eğitim merkezine devam eden öğrencilerin iş kazalarına karşı korunması ve iş yerinde güvenli çalışma koşullarının oluşturulmasında bu denetimlerin niceliğinin olduğu kadar niteliğinin de kritik bir rolü bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde yalnızca mesleki eğitim merkezlerindeki değil; okullardaki atölyelerde veya MTAL eğitimleri sürecindeki stajlarda çocukların iş sağlığı ve güvenliği kapsamında alınacak önlemlerle iş kazalarına karşı korunmaları büyük önem taşımaktadır. Bu konuda da mevcut durumun doğru bir şekilde analiz edilmesi, çocukların iş sağlığı ve güvenliği kapsamında alınan önlemlerin artırılmasına katkı sağlayacağı gibi ileriye dönük düzenleme ve iyileştirmeler yapılmasına da yardımcı olacaktır. Bu kapsamda dikkat çeken çalışmalardan biri Fikri Sanat Atölyesi Derneği (FİSA) Çocuk Hakları Merkezi'nin meslek liselerindeki öğrencilerin 2011-2020 yılları arasında maruz kaldığı iş kazalarına ilişkin yayımladığı rapordur. Bu raporda teknik ve mesleki ortaöğretimde kaza geçiren sigortalıların sayılarına yer verilmektedir. Bu sayıların içine okullarda 4-a kapsamında çalışan işçiler ile kısmi sigortalı olarak iş kazası sigortası kapsamında yer alan çıraklar ve meslek lisesi öğrencileri dahildir. Bu durum bu sayılar üzerinden yalnızca öğrencilerin geçirdiği iş kazalarının sayısına veya bu iş kazalarının niteliğine ilişkin yorum yapmayı güçleştirmektedir. Ancak bu kapsamdaki sayıların 2013 yılında 239 iken 2017 yılında 10 katın üzerinde bir artış göstererek 2.669'a çıkmış olması, konunun önemini ortaya koymaktadır (FİSA, 2021). Sonuç olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kapsamında gerek işletmelerde çıraklık eğitimi veya staj eğitimi gören öğrencilerin gerekse okullardaki atölye ve döner sermaye işletmelerinde eğitim alan öğrencilerin bütünsel bağlamda sağlık ve güvenlik

koşullarının değerlendirilebilmesi ve bu koşulların iyileştirilmesi yönünde önlemler alınabilmesi için daha açık ve ayrıntılı verilere ihtiyaç duyulmakta, mesleki eğitim merkezlerinde verilen eğitimlerin ve çocukların koşullarının uygun bir şekilde denetlenmesi gerekmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerinde açılan kontenjanlar ile işgücü piyasasındaki açık iş pozisyonlarının nicelik ve nitelik açısından uyumu sağlanmalıdır. Mesleki eğitim alanlarının kontenjanları ve kayıtlı öğrenci sayıları, bu uyumu gözetecek şekilde sürekli olarak güncellenmelidir.

Mesleki eğitim merkezlerinin sahip olduğu istihdam avantajlarının sürdürülmesi için işgücü piyasasının küresel ve yerel düzeydeki ihtiyaçları ile uyumlu alanlarda nitelikli işgücü yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin çıraklık ve kalfalık eğitimlerini aldıkları işletmelerde istihdam edilebilmeleri, aldıkları eğitimin niteliği ve eğitim süresince devam ettikleri işletme ile uyumları kadar eğitim gördükleri alanın istihdam bağlamındaki potansiyeline de bağlıdır. Bu potansiyelin tam olarak ortaya konulması ise mevcut meslek alanlarındaki istihdam potansiyelinin geleceğe dönük projeksiyonlarının yapılmasını gerektirmektedir. Dünyada son yıllarda meydana gelen dijital dönüşüm veya yeşil dönüşüm gibi itici güçlerin etkisi ve bunların yanı sıra küresel ölçekte ekonomik yapının değişmesine yol açan krizler, sektörün ihtiyaç duyduğu mesleklerin değişmesine yol açmıştır (CEDEFOP, 2022). Bu kapsamda ileriye dönük analizler ve veriye dayalı olarak ortaya konulan öngörüler; bazı mesleklerin ortadan kalkabileceğine, bazılarına duyulan ihtiyaç azalırken bazılarına duyulan ihtiyacın artabileceğine ve bazı yeni mesleklerin ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir. Bu tür öngörülerin küresel ve yerel düzeyde mesleki ve teknik eğitimde hem alanları ve alanların kontenjanlarını hem de meslek alanlarının içerdiği bilgi ve becerileri belirlerken dikkate alınması, mesleki eğitimin istihdam ile bağının uzun vadeli bir biçimde kurulabilmesi adına önemli görülmektedir.

Türkiye örneğinde mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında yaşanan hızlı artışa alan bazında bakıldığında en fazla talep gören alanların; güzellik ve saç bakım hizmetleri, motorlu araçlar teknolojisi, yiyecek içecek hizmetleri ve moda tasarım teknolojileri olduğu bilgisine ulaşılmaktadır (MEB, 2022l). Bu durum mesleki eğitim merkezindeki alanların ve bu alanlara yapılan öğrenci kayıtlarının; ülkenin ve mesleki eğitim merkezinin içinde bulunduğu bölgenin temel geçim kaynağı ile ilişkisi ve geleceğe yönelik ihtiyaç analizlerine dayalı stratejiler çerçevesinde belirlenip belirlenmediği yönünde soru işaretleri uyandırmaktadır. Zira mesleki eğitim merkezlerinin sahip olduğu istihdam potansiyelinin gerçekleşmesi, bu kurumlardaki kontenjanların özellikle küresel ve toplumsal bağlamdaki ekonomik eğilimler kadar içinde bulunulan bölgenin sosyo-ekonomik yapısına uygun alanlarda yoğunlaştırılması ile mümkün görünmektedir.

Mesleki eğitim merkezindeki kontenjanların ülke ekonomisine ve ülkenin kalkınma hedeflerine uygun olarak yerel düzeyde; bölge veya şehir bazında güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurularak yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, 2022 yılı içinde imzalanan protokoller ile özellikle tarımsal üretime ağırlık vermenin hedeflendiği şehirlerde mesleki eğitimde tarım alanını tercih eden öğrencilere burs verilmesi yönündeki girişimler önemli bir örnek oluşturmaktadır. Ancak bu tür girişimlerin yaygınlaştırılması kadar öğrencilerin tercih ettikleri alanların gelecekteki istihdam potansiyeline ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Bu kapsamda Türkiye'de öncü bir girişim olarak hayata geçirilen Mesleki Eğitim Haritası, öğrenci sayısının en fazla olduğu alanlar ile çalışan sayısının en fazla olduğu alanlara ilişkin bilgi sağlamaktadır. Ancak bu kapsamda şehir ve

bölge düzeyinde açık iş pozisyonları ve geleceğin becerilerine ilişkin veri temelli öngörülerin de sisteme dahil edilmesi önemli görülmektedir.

Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarının artmasına yarayan girişimlerden biri olan ustalık telafi programının, bu kurumların mezunlarına sağladığı mevcut istihdam avantajını ve mezunların niteliğine ilişkin algıyı nasıl etkileyeceği öngörülememektedir.

Mesleki eğitim merkezlerinin mezunlarına sağladığı istihdam avantajları, işletmelerin öğrencilerin eğitimi sürecinde oynadığı rol ve bu eğitimlerin niteliğine duyulan güven ile yakından ilişkilidir. Ancak son yıllarda mesleki eğitim merkezleri tarafından verilen ustalık belgesine ulaşmanın yolları çeşitlendirilmiştir. Bu kapsamda lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanların ustalık belgesi alabilmeleri için 2021'de "Ustalık Telafi Programı" uygulamaya konmuştur. Bu programın süresi, ilgili alan/dalın çerçeve öğretim programında belirtilen süre kadar olup en fazla 27 hafta olarak uygulanacak şekilde belirlenmiştir. Eğitimin sonunda başarılı olanlara ustalık belgesi verilmektedir (MTEGM, 2022a). Mesleki eğitim merkezlerindeki ustalık programları 4 yıl sürerken bu süre sonunda başarılı olanlara verilen ustalık belgesinin, lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanlara yalnızca 27 hafta (yaklaşık 7 ay) gibi bir sürede verilmesi ile çelişir görünmektedir. Ayrıca bu sürenin işletmeler açısından eğitim alan kişiye yatırım yapma veya onun gelişimine katkıda bulunarak eğitim sonrasında istihdam etmesi bağlamında aynı sonuçları üretemeyebileceği düşünülmektedir.

Ustalık telafi programı kapsamında verilen eğitimlerin mesleki eğitim merkezlerindeki 4 yıllık ustalık programlarını değersizleştirmemesi için önlemler alınmalıdır. Söz konusu eğitimlerin süresi bu bağlamda gözden geçirilmeli ve eğitim sürecinde işletme ile eğitim alan kişilerin birbirini benimsemesini ve mezuniyet sonrasında kişilerin aynı işletmede istihdam edilmesini sağlayacak koşullar oluşturma yoluna gidilmelidir. Ayrıca bu konuyu, bütün meslek alanları için 4 yıllık eğitimlerin gerekli olup olmadığı sorusu ile de ilişkilendirmek olanaklıdır. Meslek alan ve dallarının birbirinden farklı içerik ve dinamiklere sahip olması, bazı meslek alan/dalları için teorik eğitimlerle birlikte 3-4 yıllık bir süreyi gerekli kılarken bazıları için daha kısa süreli eğitimlerin yeterli olabileceğine işaret etmektedir. Bu kapsamda mesleki eğitim merkezlerindeki öğretim programlarının alan ve dalın kendine özgü nitelikleri ve gereklilikleri dikkate alınarak içerik ve süre bakımından yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Ustalık telafi programından lise mezunlarının yanı sıra ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunlarının da yararlanması, bireylerin yaşam boyu öğrenme ve becerilerini çeşitlendirme süreçlerine katılımları bağlamında sevindirici olsa da bu durumun ülkedeki yüksek işsizlik oranlarına dair de ipuçları içerdiği düşünülmektedir.

MEB'den yapılan açıklamalarda ustalık telafi programı kapsamında mesleki eğitim merkezlerine kayıt yaptıranlar içinde lise mezunu, meslek yüksekokulu mezunu, lisans mezunu, hatta yüksek lisans mezunu kişilerin de bulunduğuna değinilmektedir (MTEGM, 2022t). Bu durum; mesleki ve teknik eğitime olan talebi ortaya koyması ile bireylerin yaşam boyu eğitim süreçlerine ilgisinin bir göstergesi olması anlamında olumlu bir tablo çizmektedir. 2022 yılı sonunda paylaşılan verilere göre mesleki eğitim merkezlerine kayıtlı toplam 1 milyon 200 bin öğrencinin 585.868'i (yaklaşık %49'u) ustalık telafi programına kayıtlı lise ve üniversite düzeyinde eğitim almış kişilerden oluşmaktadır (MEB, 2022d). Ustalık telafi programı kapsamında sunulan ve katılım düzeyi oldukça yüksek olan bu eğitimler, lise ve üzeri düzeylerde eğitim almış kişiler için yeni iş olanakları veya

kariyer yolları oluşturması bakımından oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bu kapsamdaki eğitimler, bireylere 21. yüzyılın gerektirdiği çoklu becerilere sahip olma özelliğini kazandırdığı gibi onların esneklik, uyum ve bir rolden diğerine kolayca geçebilme gibi becerileri de edinmelerine katkıda bulunmaktadır (CEDEFOP, 2016; 2022). Ustalık telafi programına özellikle lise üstü eğitim düzeyine sahip kişilerin de ilgi göstermesi bu bağlamda da olumlu bir tablo ortaya koymaktadır. Ancak bu veriler, Türkiye'deki işsizlik ve istihdam verileri ile birlikte değerlendirildiğinde lisans hatta yüksek lisans mezunlarının mesleki eğitim merkezlerindeki ustalık telafi programlarına olan yöneliminin, işgücü piyasasının yetersiz olanakları ile de ilişkili olabileceği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Türkiye'de işgücü piyasasının talep ettiği eğitim düzeyi özellikle yükseköğretim kademesi için oldukça sınırlı kalmaktadır. Örneğin; 2021 yılı verilerine göre Türkiye'de açık işlerde talep edilen eğitim düzeyleri incelendiğinde meslek lisesi mezunlarına olan talebin (%11,3), meslek yüksekokulu mezunlarına olan talepten (%5,1) daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir (İŞKUR, 2021). Bunun yanı sıra OECD verilerine göre Türkiye, 25-64 yaş aralığındaki ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunlarının istihdam düzeyinin en düşük olduğu OECD ülkelerinden biridir. İşsizlik bağlamında bakıldığında ise 25-64 yaş aralığındaki mesleki ortaöğretim mezunlarının işsizlik düzeylerinin (%9,3), ön lisans (%11,8) ve lisans mezunlarının işsizlik düzeylerinden (%9,9) daha düşük olduğu dikkat çekmektedir (OECD, 2021). Dolayısıyla, ustalık telafi programlarına özellikle lise üstü düzeyde eğitim almış kişilerin talebini değerlendirirken ülkenin istihdam olanaklarının sınırlılığını ve işsizlik oranının yüksekliğini de dikkate almak önemli görülmektedir. Bu kişilerin ustalık telafi programı neticesinde işgücü piyasasının yapısal sorunlarından kaynaklı olarak uzun süreli istihdam olanağı elde edememesi durumunda ise ilerleyen süreçte eğitime yüklenen değerin sorgulanması ve gençlerin geleceğe yönelik umutlarının tükenmesi gibi ciddi toplumsal riskler ortaya çıkarma olasılığı bulunmaktadır.

Mesleki eğitim merkezlerine kayıt yaptıran bireylerin, Türkiye'de NEET içinde yer alan genç nüfus oranının düşmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ancak uzun vadeli plan ve veriye dayalı öngörüler ile yapılandırılmayan bu tür girişimler, işsizliğin baskılanması ve kalıcı çözüm önerilerinin gözden kaçırılmasına yol açma riski taşımaktadır.

MEB'den yapılan açıklamalarda mesleki eğitim merkezlerine kayıtlı öğrencilerin %81'inin 18 yaşın üzerinde olduğu belirtilmekte ve bu durumun Türkiye'nin NEET içinde yer alan genç nüfus oranının iyileştirilmesine katkı sunacağı üzerinde durulmaktadır (TBMM, 2022; MTEGM, 2022u). Nitekim OECD'nin 2021 yılı verileri göz önünde bulundurulduğunda Türkiye, %32,2'lik bir oranla 18-24 yaş aralığında NEET içinde olan nüfusun en yüksek olduğu OECD ülkesidir. Bu oran 15-29 yaş aralığı için Türkiye'de %28,7, OECD ortalamasında ise %14,8'dir (OECD, 2021). Her iki yaş grubu için de Türkiye ortalaması, OECD ortalamasının yaklaşık iki katı kadardır. Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayılarında yaşanan artışın Türkiye'de NEET içinde olan genç nüfus oranını düşürmesi olasıdır. Ancak mesleki eğitim merkezindeki artan öğrenci sayılarının, NEET içinde olan gençlerin oranını düşürmesi yönünde bir beklenti söz konusuysa, bu amaç, veri odaklı bir biçimde ortaya konmalı ve NEET oranının düşürülmesinin hedeflendiği yaş grubunun mesleki eğitim merkezlerine kayıt durumlarını gösteren veriler düzenli olarak paylaşılmalıdır. Böylece o yaş grubunda NEET içinde olup 2022 yılı itibarıyla mesleki eğitim merkezlerine kayıtlı gençlerin sayısını görmek ve bu sayılardan yola çıkarak NEET oranlarının nasıl değişebileceği yönünde çıkarımlarda bulunmak mümkün olabilecektir.

Genç nüfus içindeki NEET oranını düşürmesi beklenen mesleki eğitim merkezlerindeki bu artışların daha sonraki yıllarda mezunların istihdamı bağlamında nasıl bir sonuç üreteceği de bilinmemektedir. Bu kapsamda yapılan yatırımların özel sektör paydaşlarının katkısını da içermesi önemli görülmektedir. Nitekim, işletmelerin bugün maddi olarak yatırım yapmadıkları kişileri mezun olduklarında istihdam etmek konusunda nasıl bir eğilim izleyecekleri öngörülememektedir. Bu nedenle söz konusu girişimlerin, işsizliğin baskılanması ve kalıcı çözüm önerilerinin gözden kaçırılmasına yol açma riski bulunmaktadır. Bu riskin en aza indirilmesi için sektör temsilcileri ile imzalanan protokoller aracılığıyla verilen teşviklerin istihdam garantisi çerçevesinde yapılandırılması önemli görülmektedir.

Sonuç olarak;

Mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi sürecinde temel problemlere günlük ve geçici müdahalelerle yaklaşmak yerine mesleki ve teknik eğitimin bir bütün olarak gelişmesine hizmet edecek bir anlayış ve yöntem değişikliğine gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun için mesleki ve teknik eğitimin alt sistemlerinin birbirleri ile ilişkili olarak işlev gösterdiği bütünsel bir sistem olduğu unutulmamalıdır. Eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde; sistemin bir parçasında meydana gelen değişimin diğer parçalarda ne tür etkiler oluşturabileceği ve uzun vadede üretebileceği sonuçların neler olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlara ek olarak yapılan iyileştirmelerde COVID-19 sonrası süreçte dünyada meydana gelen gelişmeler ile değişen ekonomik yapı, üretim gereksinimleri ve üretim yöntemleri de dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

AA. (2021). Milli Eğitim Bakanı Özer 'eğitimde 5 yaş grubuna' yönelik hedeflerin yeni yol haritasını açıkladı. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-ozer-egitimde-5-yas-grubuna-yonelik-hedeflerin-yeni-yol-haritasini-acikladi/2404208 adresinden erişildi.

CEDEFOP. (2011). The economic benefits of VET for individuals. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5511 adresinden erişildi.

CEDEFOP. (2013). Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4121 adresinden erişildi.

CEDEFOP. (2016). Future skill needs in Europe: Critical labour force trends. https://www.cedefop.europa.eu/files/5559_en.pdf adresinden erişildi.

CEDEFOP. (2022). The future of vocational education and training in Europe (Volume 2). https://www.cedefop.europa.eu/files/5584_en.pdf adresinden erişildi.

FİSA. (2021). Mesleki ve teknik liselerde eğitime devam eden çocukların 2011-2020 yılları arasında "iş kazası" sebebiyle maruz kaldığı yaşam hakkı ihlalleri. https://chm.fisa.org.tr/wp-content/uploads/2022/05/chm_mlr-2.pdf adresinden erişildi.

ILO. (2022). Current state of apprenticeships in Turkey: Overview of relevant ILO instruments. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_847572.pdf adresinden erişildi.

İMEP. (2022). İstihdam için mesleki eğitim programı. https://imep.org/bizdenhaberler adresinden erişildi.

İŞKUR. (2021). Türkiye iş Kurumu: 2021 yılı işgücü piyasası araştırması raporu. https://media.iskur.gov.tr/51145/turkiye.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2017). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2018a). 2023 eğitim vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2018b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2018c). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin genel görünümü. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2019a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2019b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2019c). 2019 liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/22084102_LGS_2019_yerlestirme_22temmuz.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2019d). Organize sanayi bölgelerinde mesleki ve teknik eğitim. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/12223750_12103640_2019_06_12_Organize_Sanayi_Bolgelerinde_Mesleki_ve_Teknik_Egitim.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2020a). Dijital dünyaya uyum dönüşümü. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/haber/dijital-dunyaya-uyum-donusumu adresinden erişildi.

MEB. (2020b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2020c). 2020 liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084549_No15_LGS_2020_Ilk_Yerlestirme_Sonuclari.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2021a). 20. Millî Eğitim Şûrası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden erişildi.

MEB. (2021b). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020-2021. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2021c). 2021 liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_18-LGS_2021-yerel_yerlestirme_182140.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2021d). Meslek liselerinin atölyelerini yenileyen SEUP projesinin ikinci fazı 57 pilot okulda başladı. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/haber/meslek-liselerinin-atolyelerini-yenileyen-seup-projesinin-ikinci-fazi-57-pilot-okulda-basladi adresinden erişildi.

MEB. (2022a). 2022 yılı performans programı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/04135921_1_nisan_PP-2022.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022b). 2022 liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/07/LGS_2022_3_Ilk_Yerlestirme_Sonuclari.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022c). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022d). 2022 icraatlarından 2023 hedeflerine: Eğitimde Türkiye yüzyılı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/26102600_Egitimde_Turkiye_Yuzyili.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022e). OSB mesleki eğitim merkezleri toplu açılışı Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın katılımıyla gerçekleştirildi. https://www.meb.gov.tr/osb-mesleki-egitim-merkezleri-toplu-acilisi-cumhurbaskani-erdoganin-katilimiyla-gerceklestirildi/haber/25025/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022f). Mesleki ve teknik eğitim iş birliği protokolü değerlendirme toplantısı. https://www.meb.gov.tr/mesleki-ve-teknik-egitim-is-birligi-protokolu-degerlendirme-toplantisi/haber/25161/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022g) Uluslararası mesleki ve teknik Anadolu liseleri açılıyor. https://www.meb.gov.tr/uluslararasi-mesleki-ve-teknik-anadolu-liseleri-aciliyor/haber/26490/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022h). Mesleki eğitimde Teknopark İstanbul ile iş birliği. https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitimde-teknopark-istanbul-ile-is-birligi/haber/27179/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022i). Güzel sanatlar liselerinde Kültür ve Turizm Bakanlığı ile ortak yönetim modeli. https://www.meb.gov.tr/guzel-sanatlar-liselerinde-kultur-ve-turizm-bakanligi-ile-ortak-yonetim-modeli/haber/26196/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022j). Güncel eğitim politikaları ve 20. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararları. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/09/SURA_Rapor_3_15.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022k). Liselerin boş kontenjanları ve taban puanları açıklandı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/25103752_2022_ilk_yerlestirme_taban_tavan_yerlesme_bilgileri.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022l). Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenci sayısı 1 milyonu aştı. https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezlerinde-ogrenci-sayisi-1-milyonu-asti/haber/28149/tr adresinden erişildi.

METEK. (2022). Sektörel mükemmeliyet merkezlerinin kurulması yoluyla mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması teknik yardım projesi. https://metek.meb.gov.tr/haberler/ adresinden erişildi.

MTEGM. (2021a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı arasında mesleki ve teknik eğitim iş birliği protokolü. https://mtegm.meb.gov.tr/upload/meb_protokol/2021_1122_438_43-stb-protokol.pdf adresinden erişildi.

MTEGM. (2021b). Ar-Ge merkezleri. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/12164357_arge_kitapcik-baski.pdf adresinden erişildi.

MTEGM. (2021c). Meslek liseleri yurt dışına ihracata başladı. https://mtegm.meb.gov.tr/www/meslek-liseleri-yurt-disina-ihracata-basladi/icerik/2866 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022a). Sanayi bölgelerinde kurulan mesleki eğitim merkezi/irtibat büroları. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/11171038_255_OSB_MEM_YRTYBAT_BUROSU_KURULMASI_LANSMAN_KYTAPCIYI.pdf adresinden erişildi.

MTEGM. (2022b). Bakan Özer, mesleki eğitim reformunu ve Türkiye'nin bu alandaki deneyimlerini, İstanbul'da düzenlenen OECD Mesleki Eğitim Zirvesi'nde paylaştı. http://mtegm.meb.gov.tr/www/bakan-ozer-mesleki-egitim-reformunu-ve-turkiyenin-bu-alandaki-deneyimlerini-istanbulda-duzenlenen-oecd-mesleki-egitim-zirvesinde-paylasti/icerik/3172 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022c). Bursa'da mesleki eğitimi seçen 5 bin öğrenciye burs verilecek. https://mtegm.meb.gov.tr/www/bursada-mesleki-egitimi-secen-5-bin-ogrenciye-burs-verilecek/icerik/3096 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022d). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Gaziantep Valiliği ve Gaziantep Şahinbey Belediye Başkanlığı arasında gençlerin mesleki eğitimlerini destekleme iş birliği protokolü. https://mtegm.meb.gov.tr/upload/meb_protokol/2022_0729_349_33-gaziantep-sahinbey-protokolu.pdf adresinden erişildi.

MTEGM. (2022e). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Konya Valiliği ve Konya Büyükşehir Belediye Başkanlığı arasında gençlerin mesleki eğitimlerini destekleme iş birliği protokolü. https://mtegm.meb.gov.tr/upload/meb_protokol/2022_0808_188_39-konya-destekleme-protokolu.pdf adresinden erişildi.

MTEGM. (2022f). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Sakarya Büyükşehir Belediye Başkanlığı arasında gençlerin mesleki eğitimlerini destekleme iş birliği protokolü. https://mtegm.meb.gov.tr/upload/meb_protokol/2022_0916_188_53-sakarya-bsbb-protokolu.pdf adresinden erişildi.

MTEGM. (2022g). Spor liselerinde yeni dönem başlıyor. https://mtegm.meb.gov.tr/www/spor-liselerinde-yeni-donem-basliyor/icerik/3063 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022h). Tarım ve Orman Bakanlığı ile mesleki ve teknik eğitimde ortak yönetim modeli protokolü imzalandı. https://mtegm.meb.gov.tr/www/tarim-ve-orman-bakanligi-ile-mesleki-ve-teknik-egitimde-ortak-yonetim-modeli-protokolu-imzalandi/icerik/3089 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022i). Protokol ve işbirlikleri. https://mtegm.meb.gov.tr/protokol_listesi.php adresinden erişildi.

MTEGM. (2022j). Mesleki ve teknik eğitim ile Ekonomik Kalkınma Konferansı. https://mtegm.meb.gov.tr/www/mesleki-ve-teknik-egitim-ile-ekonomik-kalkinma-konferansi/icerik/3056 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022k). Eğitim ve istihdamda yeni dönem başlıyor. https://mtegm.meb.gov.tr/www/egitim-ve-istihdamda-yeni-donem-basliyor/icerik/3070 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022l). Bölgesel kalkınma ve mesleki eğitim konferansı. https://mtegm.meb.gov.tr/www/bolgesel-kalkinma-ve-mesleki-egitim-konferansi/icerik/3081 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022m). Çıraklık eğitiminde sosyal uyum etkinlikleri sanat ile buluşuyor. https://mtegm.meb.gov.tr/www/ciraklik-egitiminde-sosyal-uyum-etkinlikleri-sanat-ile-bulusuyor/icerik/3148 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022n). Meslek liselerinden yeni rekor: Ülke ekonomisine 2 milyar TL katkı. https://mtegm.meb.gov.tr/www/meslek-liselerinden-yeni-rekor-ulke-ekonomisine-2-milyar-tl-katki/icerik/3178 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022o). Mesleki ve teknik eğitimde fikri mülkiyet ve sınai haklar konusunda başvuru sayısı 10 bini aştı. https://mtegm.meb.gov.tr/www/mesleki-ve-teknik-egitimde-fikri-mulkiyet-ve-sinai-haklar-konusunda-basvuru-sayisi-10-bini-asti/icerik/3158 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022p). Mesleki eğitim kurumları, firmalarca satın alınan 74 patent, tasarım ve markasıyla seri üretime geçmeye hazırlanıyor. https://mtegm.meb.gov.tr/www/mesleki-egitim-kurumlari-firmalarca-satin-alinan-74-patent-tasarim-ve-markasiyla-seri-uretime-gecmeye-hazirlaniyor/icerik/3099 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022r). Haberler. https://mtegm.meb.gov.tr/www/haberler/kategori/1 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022s). Meslek liselerinden 11 ayda 5 farklı ülke ile ihracat anlaşması. http://mtegm.meb.gov.tr/www/meslek-liselerinden-11-ayda-5-farkli-ulke-ile-ihracat-anlasmasi/icerik/3160 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022t). ASO ile mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için iş birliği. https://mtegm.meb.gov.tr/www/aso-ile-mesleki-ve-teknik-egitimin-gelistirilmesi-icin-is-birligi/icerik/3113 adresinden erişildi.

MTEGM. (2022u). Bakan Özer: Mesleki eğiitm merkezi bir istihdam programı değil, bir eğitim programıdır. https://mtegm.meb.gov.tr/www/bakan-ozer-mesleki-egitim-merkezi-bir-istihdam-programi-degil-bir-egitim-programidir/icerik/3189 adresinden erişildi.

OECD. (2021). OECD statistics: Educational attainment and labour-force status. https://stats.oecd.org/ adresinden erişildi.

Onstenk, J. ve Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: connecting school-and work-based learning. Education+ Training, 49(6), 489-499.

Özer, M. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2021(16), 1-16. https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/62038/907302 adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2021a). Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2021b). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik yapılmasına Dair Yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/04/20210410-15.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022a). 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri İçinde ve Organize Sanayi Bölgeleri Dışında Açılan Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören/Görecek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/07/20220726-16.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022b). 4/1/2022 Tarihli Ve 5063 Sayılı Cumhurbaşkanı Kararı. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/20.5.5063.pdf adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022c). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/04/20220421-11.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022d). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/11/20221115-1.htm adresinden erişildi.

TBMM. (2022). Milli Eğitim Bakanı Özer, Bakanlığının 2023 yılı bütçesi üzerinde konuştu. https://www.tbmm.gov.tr/Haber/Detay?Id=7f20337f-a8b3-4618-b359-018502ef157d adresinden erişildi.

TÜİK. (2022a). İşgücü istatistikleri, III. çeyrek: Temmuz-Eylül. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-III.-Ceyrek:-Temmuz-Eylul-2022-45656#:~:text=%C4%B0%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BC%202022%20y%C4%B1l%C4%B1%20III.,ise%20%34%2C9%20 adresinden erişildi.

TÜİK. (2022b). Eğitim harcamaları istatistikleri, 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-%2045553#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=T%C3%BCrkiye%E2%80%99de%20e%C4%9Fitim%20%20harcamalar%C4%B1%202021,28%2C3%20ile%20ortaokul%20 adresinden erişildi.

UN. (1989). Convention on the rights of the child. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child adresinden erişildi.

UNESCO. (2015). Transversal skills in TVET: Policy implications. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234738 adresinden erişildi.

UNICEF. (2018). Technical and vocational education and training as a tool against child labour. https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/technical-and-vocational-education-and-training-tool-against-child-labour adresinden erişildi.



Fotoğraf: freepik.com - Yanalya

BÖLÜM 4

Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş

Seçil Cengizoğlu



TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

tedmem

I. TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ

Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Süreci

2022'de Ne Oldu?

2020 ve 2021 yılının ardından COVID-19 salgınının etkilerinin en düşük seviyeye inmesiyle 2022 yılında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezi sınav normal koşullar altında 5 Haziran 2022 tarihinde ülke genelinde 980 sınav merkezindeki 82.551 salonda yapılmıştır. 2020 yılında ilk kez gerçekleştirilen öğrencilerin kendi okullarında merkezi sınava girmesi yönündeki uygulama, bu yıl da devam etmiştir. LGS 2022 kapsamında merkezi sınava 8. sınıfta okuyan 1.236.308 öğrencinin başvurusu otomatik olarak yapılmış ve bu öğrencilerden 1.031.799'u (%83,46) sınava katılmıştır (MEB, 2022a). Oturumlar, sınav süreleri, soru sayıları ve ders dağılımlarında herhangi bir değişiklik yapılmamış ve sınav toplam 90 sorunun sorulduğu iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Bu yıl ilk kez görme ve işitme yetersizliği olan öğrenciler için de erişilebilir kılavuzlar 'sesli betimleme" ve 'işaret dili' ile düzenlenerek paylaşılmıştır (MEB, 2022b). 2021 yılında sınavla öğrenci alan okullar için 177.410 olarak ayrılan toplam kontenjan, 2022 yılında %8,19 artarak 191.932 olmuştur. Kontenjan sayılarında meydana gelen değişiklikler neticesinde sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının toplam öğrenci sayısına oranı 2022 yılı için %15,52 olarak belirlenmiştir (2021: 14,26; 2020: 12,80) (Tablo 4.1) (MEB, 2022b).

Merkezi Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler

LGS 2022 sonuçlarına göre merkezi sınav puanıyla yerleşen öğrencilerin yarısından fazlasının (%54,81) Türkçe alt testindeki doğru cevap sayısı 15-20 arasındadır. Bu öğrencilerin %3,20'si ise Türkçe alt testindeki tüm sorulara doğru cevap vermiştir. Matematik alt testi için öğrencilerin yarısından fazlasının (%51,11) 10 ve üstünde doğru cevap sayısına sahip olduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan, merkezi sınava giren öğrencilerin %3,74'ü matematik alt testinde hiçbir soruya doğru cevap verememiştir. Ayrıca, 2021 yılındaki sonuçlara benzer şekilde sorulara doğru yanıt veremeyen öğrenci oranının en yüksek olduğu test, yabancı dil testi olmuştur. Buna göre yabancı dil testinde sınava katılan öğrencilerin %8,59'u hiçbir soruya doğru cevap verememiştir (MEB, 2022d).

TABLO 4.1

Sınavla Öğrenci Alan Kurumların Kontenjanlarına ve Öğrenci Sayılarına İlişkin İstatistikler

	2018	2019	2020	2021	2022
8. sınıftan mezun (Merkezi sınava otomatik başvurusu yapılmış) öğrenci sayısı	1.192.799	1.210.112	1.671.337	1.243.830	1.236.308
Başvurusu yapılmış öğrenci sayısındaki değişim oranı (%)	-	1,45	38,11	-25,58	-0,61
Sınava katılan öğrenci sayısı	971.657	1.029.555	1.472.088	1.038.492	1.031.799
Sınava katılım oranı (%)	81,46	85,08	88,08	83,49	83,46
Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanı	127.420	139.600	213.940	177.410	191.932
Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanındaki değişim oranı (%)	-	9,56	53,25	-17,07	8,19
Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının toplam öğrenci sayısına oranı (%)	10,68	11,54	12,80	14,26	15,52

Kaynak: MEB (2022b; 2022c; 2021a; 2021b; 2020; 2019; 2018a) verilerinden derlenmiştir.

Merkezi sınav puanı ile yerleşen öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamalarına ilişkin istatistikler incelendiğinde soru sayısı 20 olan alt testlerden en yüksek ortalamaya sahip testin fen bilimleri testi (14,91) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, doğru cevap ortalamaları Türkçe testi için 14,08, matematik alt testi için ise 9,38 olarak belirlenmiştir. Soru sayısı 10 olan alt testlere ilişkin öğrenci performansları değerlendirildiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi alt testi 8,57 ile en yüksek ortalamaya sahipken T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testinin 7,89 ve yabancı dil alt testinin ise 6,85 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4.2) (MEB, 2022d).

LGS 2022 için incelenen madde güçlük indeksi her bir sorunun zorluk derecesi ile ilgili bilgi verirken, madde ayırt edicilik indeksi bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilme düzeyi ile ilgilidir. Madde güçlüğü indeksi 0 ile 1 arasında bir değer alır ve bu değerin 1'e yaklaşması sorunun kolaylığını gösterirken 0'a yakın olması sorunun zor olduğu anlamına gelmektedir. 2022 merkezi sınavında ortalama soru güçlüğü en düşük alt test (0,24) matematik olurken, ortalama soru güçlüğünün en yüksek olduğu alt test din kültürü ve ahlak bilgisi (0,65) olmuştur. Türkçe alt testinin ortalama soru güçlüğü 0,46, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük testinin soru güçlüğü 0,56, yabancı dil alt testinin soru güçlüğü 0,46 ve fen bilimleri alt testinin soru güçlüğü 0,45 olarak hesaplanmıştır. Soru ayırt ediciliği açısından bakıldığında yabancı dil testi 0,59 ile en yüksek soru ayırt edicilik değerini gösterirken 0,39 ile Türkçe testi en düşük soru ayırt edicilik puanına sahiptir. Bunun yanı sıra T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük (0,43), din kültürü ve ahlak bilgisi (0,46), matematik (0,44) ve fen bilimleri (0,45) derslerinin birbirine yakın ve yüksek ayırt edicilik düzeyleri olduğu analiz edilmiştir (Tablo 4.2) (MEB, 2022d).

Geçen seneden farklı olarak 2022 yılında merkezi sınav puanıyla yerleşen öğrencilerin okul başarı puanı ve merkezi sınav puanı ilişkisi değerlendirilmiş ve okul başarı puanı ile merkezi sınav puanı arasında doğrusal ve istatistiksel açıdan anlamlı, güçlü ve pozitif yönde bir ilişki (p=0,845) olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Bakanlık tarafından bir önceki yılın kazanımlarını kapsayan okul başarı puanı ile 8. sınıf öğretim programını kapsayan merkezi sınav puanının arasında güçlü bir bağ olduğuna vurgu yapılmıştır (MEB, 2022d).

TABLO 4.2

Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları ve Test İstatistikleri

Bölüm	Alt Test	Soru sayısı	Doğru cevap ortalaması	Ortalama soru güçlüğü	Ortalama soru ayırt ediciliği	İç tutarlık (Güvenirlik) katsayısı
Sözel bölüm	Türkçe	20	14,08	0,46	0,39	0,81
	T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	7,89	0,56	0,43	0,70
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	8,57	0,65	0,46	0,76
	Yabancı Dil	10	6,85	0,46	0,59	0,86
Sayısal bölüm	Matematik	20	9,38	0,24	0,44	0,84
	Fen Bilimleri	20	14,91	0,45	0,45	0,84

Kaynak: MEB, 2022d.

Merkezi ve Yerel Yerleştirme Sonuçları

2022'de Ne Oldu?

30 Haziran 2022 tarihinde açıklanan merkezi sınav sonuçları ile birlikte öğrencilerin tercih süreçleri başlamıştır. İlk yerleştirme kapsamında merkezi sınav puanıyla veya yerel yerleştirme için toplam 1.008.139 öğrenci tercihte bulunmuş, bu öğrencilerin yaklaşık %95'i bir ortaöğretim kurumuna kayıt hakkı kazanmıştır.

LGS 2022'de merkezi sınav puanı ile bir kuruma yerleşen toplam öğrenci sayısı 188.875 olmuştur. Merkezi sınavla öğrenci alan kurumlara yerleşen öğrenci oranı 2021 yılı için %13,58 iken 2022 yılında bu oran %15,28'e yükselmiştir (Tablo 4.3) (MEB, 2022c).

Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerin kontenjanlarına bakıldığında; Anadolu liselerine 65.866, fen liselerine 38.850, sosyal bilimler liselerine 10.380, Anadolu imam hatip liselerine 39.666, mesleki ve teknik Anadolu liselerine 37.170 olmak üzere toplam 191.932 (2021: 177.410) kontenjan ayrıldığı görülmektedir. Merkezi yerleştirme sonucunda %98,41 (2021: 95,2; 2020: %99,3 ve 2019: %99,6) doluluk oranı yakalanmış, toplam 3.057 kontenjan ise boş kalmıştır (Tablo 4.4) (MEB, 2022b).

Merkezi yerleştirme sonuçları okul türlerine göre incelendiğinde fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi doluluk oranlarının %100 olduğu görülmektedir (Tablo 4.4). Anadolu liselerinin doluluk oranı %99,93, Anadolu İmam Hatip Liselerinin doluluk oranı ise %97,18'dir. 2021 yılında doluluk oranı %76,90 olan mesleki ve teknik Anadolu lisesinin ilk yerleştirmedeki doluluk oranı geçtiğimiz seneye kıyasla bu sene artarak %94,91 olmuştur. Öte yandan, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde

TABLO 4.3

Merkezi Sınava Başvuran Öğrenci Sayısına Göre Yerleşen Öğrenci Sayısına ve Oranına İlişkin İstatistikler

	2018	2019	2020	2021	2022
Yerleşen öğrenci sayısı	125.900	138.993	212.485	168.924	188.875
Yerleşen öğrenci oranı (%)	10,56	11,49	12,71	13,58	15,28

Kaynak: MEB, 2022c.

TABLO 4.4

Merkezi Yerleştirme Sonucunda Okul Türüne Göre Yerleşen Aday Sayıları, Boş Kalan Kontenjanlar ve Doluluk Oranları

Okul türü	Toplam yerleşen öğrenci sayısı	Toplam öğrenci kontenjanı	Boş kalan kontenjan	İlk yerleşmede doluluk oranı (%)
Anadolu İmam Hatip Lisesi	38.546	39.666	1.120	97,18
Anadolu Lisesi	65.822	65.866	44	99,93
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	35.277	37.170	1.893	94,91
Fen Lisesi	38.850	38.850	0	100,00
Sosyal Bilimler Lisesi	10.380	10.380	0	100,00
Toplam	**188.875**	**191.932**	**3.057**	**98,41**

Kaynak: MEB, 2022b.

1.893 kontenjan, Anadolu imam hatip liselerinde 1.120 kontenjan boş kalmıştır (MEB, 2022b).

Ayrıca, yerel yerleştirme ile yerleşen öğrencilerin yaklaşık yarısı (%54,70) ilk tercihlerindeki ortaöğretim kurumlarına yerleşmiştir. Yerel yerleştirme kapsamında farklı okul türlerine yerleşen adayların tercih sıraları ve yerleştikleri okul türleri incelendiğinde Anadolu imam hatip liselerine yerleşen adayların %57,03'ü, Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin %56,32'si ve mesleki ve teknik Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin %51,76'sı ilk tercihleri doğrultusunda seçtikleri okula yerleşmişlerdir. Ayrıca, Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin %98,88'inin, Anadolu imam hatip lisesine yerleşen öğrencilerin %87,39'unun ve mesleki ve teknik Anadolu lisesine yerleşen öğrencilerin %87,78'inin yerleştikleri okulların ilk üç tercihleri arasında olduğu görülmektedir (MEB, 2022b).

Merkezi sınav puanına göre yerleşen öğrencilerin mezun oldukları ortaokul türüne göre hangi lise türüne yerleştiği incelendiğinde ise resmi ortaokul mezunlarının %37,25'inin Anadolu lisesine, %20,86'sının fen lisesine ve %6,41'inin sosyal bilimler lisesine yerleştiği görülmektedir (Tablo 4.5). İmam hatip ortaokulu mezunlarının yaklaşık yarısı (%57,41) Anadolu imam hatip liselerine yerleşirken sadece %10,32'si fen liselerine yerleşmiştir. Özel ortaokul mezunu öğrencilerin durumu incelendiğinde ise bu okullardan mezun öğrencilerin yarısının (%50,94) Anadolu lisesine yerleştiği görülmektedir. Geçen sene ile paralel olarak bu sene de özel ortaokul mezunu öğrencilerin %33,29'u fen liselerine yerleşmeye hak kazanmıştır (2021: %33,10) (MEB, 2022b).

Merkezi sınav sonucuna göre öğrencilerin ortaöğretim program türlerine[1] ve öğrencilerin yüzdelik dilimlerine göre yerleştirilme durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde önemli bulgulara ulaşılmaktadır (Tablo 4.6). Buna göre merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan ortaöğretim kurumlarında, herhangi bir programa yerleşen başarı düzeyi en yüksek öğrencinin, Türkiye geneli başarı yüzdelik dilimlerine göre;

- Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların yarısından fazlasına (%54,76)

[1] Merkezi sınav puanı ile yerleştirilen öğrencilerin Türkiye geneli en düşük yüzdelik sırası ve Türkiye geneli en yüksek yüzdelik 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.

TABLO 4.5

Merkezi Sınav Puanına Göre Yerleşen Öğrencilerin Ortaokul ve Lise Türleri Arasındaki Geçiş Oranları

Mezun olunan ortaokul türü	Toplam yerleşen öğrenci sayısı	Yerleşen Öğrenci Oranı (%)				
		Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi
Resmi Ortaokul	126.689	37,25	20,86	12,83	22,64	6,41
İmam Hatip Ortaokulu	35.312	15,35	10,32	57,41	14,38	2,55
Özel Ortaokul	25.137	50,94	33,29	6,23	4,69	4,86
Yatılı Bölge Ortaokulu	1.737	23,32	23,43	25,85	19,57	7,83
Toplam	**188.875**	**34,85**	**20,57**	**20,41**	**18,68**	**5,50**

Kaynak: MEB, 2022b.

yerleşen en başarılı öğrenci dahi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır.

- Anadolu teknik programlarının %91,63'ü ve Anadolu meslek programlarının %96,46'sına ilk %10'luk dilimden hiçbir öğrenci yerleşememiştir.
- Anadolu meslek programlarına yerleşen ve ilk %10'luk dilimde yer alan öğrencilerin oranı sadece %3,54'tür.
- Fen lisesi programlarından 5'ine ve sosyal bilimler lisesi programlarından 32 tanesine ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci yerleşememiştir.
- Tüm öğrencilerini ilk %20'lik dilimden alan program oranı %72,86'dır (2021: %75,87; 2020: %81,23).
- Sadece fen lisesi programları öğrencilerinin tamamını ilk %20'lik dilimden almıştır.

TABLO 4.6

Program Türlerine ve Öğrencilerin Türkiye Geneli Yüzdelik Dilimlerine Göre Yerleştirme Durumuna Ait İstatistikler

Program türü	Programa yerleşen başarı düzeyi en yüksek öğrencinin yüzdelik dilimine göre program sayısı (*)			Programa yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelik dilimine göre program sayısı (*)				Program türü içinde yerleşen puanı en düşük öğrencinin yüzdelik dilimi	Toplam program sayısı(*)
	Sınava giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınava giren öğrencilerin ilk %20'si içinde	Sınava giren öğrencilerin ilk %10 içine giremeyen	Sınava giren öğrencilerin ilk %10'u içinde	Sınava giren öğrencilerin ilk %20'si içine giremeyen	Sınava giren öğrencilerin ilk %10'u içine giremeyen	Sınava giren öğrencilerin ilk %50'si içine giremeyen		
Anadolu Lisesi	423	479	59	243	379	239	10	98,08	482
Fen Lisesi	338	343	5	237	320	106	0	38,85	343
Sosyal Bilimler Lisesi	78	106	32	13	78	32	1	53,15	110
Anadolu Teknik Programı	63	351	690	11	48	742	445	100	753
Anadolu Meslek Programı	11	106	300	1	4	310	267	99,97	311
Anadolu İmam Hatip Lisesi	327	612	415	50	158	692	267	99,77	742
Toplam	**1.240**	**1.997**	**1.501**	**555**	**987**	**2.121**	**990**	**-**	**2741**
Yüzde	**45,24**	**72,86**	**54,76**	**20,25**	**36,01**	**77,38**	**36,12**	**-**	**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 (2022e) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hazırlanmıştır.

Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan ortaöğretim kurumlarında, herhangi bir programa merkezi yerleştirme ile yerleşen başarı düzeyi en düşük, yani sonuncu sırada yerleşen öğrencinin Türkiye genelindeki başarı yüzdelik dilimi incelendiğinde;

- Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların sadece %20,25'i tüm öğrencilerini ilk %10'luk dilim içinden alabilmiştir.
- Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların %36,12'sine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleşmiştir.
- Anadolu teknik programlarının %59,1'ine ve Anadolu meslek lisesi programlarının %85,85'ine başarı sıralaması ilk %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleşmiştir.
- Anadolu lisesi programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelik dilimi %98,08 (2021: %73,95), fen lisesi programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelik dilimi %38,85 (2021: %56,92) ve sosyal bilimler lisesine yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdelik dilimi ise %53,15 (2021: %51,97) olmuştur.

Değerlendirme ve öneriler

2022 yılında merkezi sınava giren öğrenci sayısında bir azalma gerçekleşmemiş ve her 100 öğrenciden 84'ü merkezi sınava girmiştir.

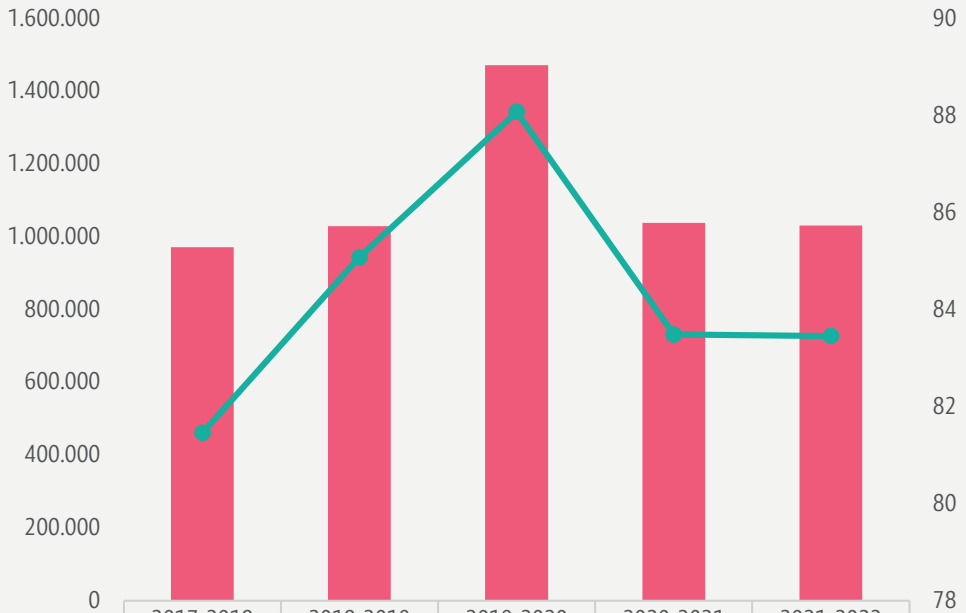
2017-2018 eğitim öğretim yılında getirilen Liselere Geçiş Sistemi ile öğrenciler ve aileleri üzerindeki sınav baskısını azaltmak ve ortaöğretime geçişi, merkezi sınavların odağından kurtarmak için sınava girme zorunluluğu kaldırılmış ve tüm okullara sınavla öğrenci yerleştirmek yerine belirlenen sınırlı sayıda okula sadece üst dilimlerde yer alan öğrencilerin seçilmesi amaçlanmıştır. Ancak gelinen noktada, 2022 yılında ilköğretimden mezun olan her 100 öğrenciden 84'ünün merkezi sınava girmesi LGS'nin beşinci yılında da kitlesel bir sınav olma özelliğini koruduğunu ve hedeflenenin aksine sınava giren öğrenci sayısında beklenen azalmayı sağlayamadığını göstermektedir (Grafik 4.1).

Yıllar içinde değişen sınav sistemleri içinde LGS, önceki uygulamalardan farklı olarak tüm öğrencilerin merkezi sınava girme zorunluluğunun ortadan kaldırılması ve öğrencilerin ikamet ettiği adrese en yakın olan bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesi amacı ile yeniden düzenlenmiştir. Bu amaç, *2023 Eğitim Vizyonu, On Birinci Kalkınma Planı* ve *MEB 2019-2023 Stratejik Planı* gibi üst politika belgelerinde yer alan, kademeler arası geçişi sınavların kıskacından kurtarmak yönündeki hedeflerle uyumlu görünmektedir. Ancak 2022 yılında öğrencilerin sınava olan yoğun talebi, sistem boyutunda bu hedeflere işlerlik kazandırılması için birtakım tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir:

- Ortaöğretime geçiş sınavı, tüm öğrencilerin odağı olmaktan çıkarılmalıdır. Daha önce TEDMEM raporlarında belirtildiği gibi kademeler arası geçiş sistemlerinin sınav odağından çıkarılması ve eğitim öğretim süreçleri üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilebilmesi için okullar arası imkân ve başarı farklılıklarının azaltılması ön koşul niteliğindedir. Nitelikli eğitim almanın yolunun sadece sınavlarla girilen okullardan geçtiğine ilişkin güçlü bir algının olduğu sistemde sınavın tüm öğrencilerin odağı olmaktan çıkarılabilmesi için her okulun ihtiyacı özelinde eğitimde niteliği ve fırsat eşitliğini artıracak politikalar geliştirilmeye devam edilmelidir.
- Sınırlı sayıda özel nitelikli lise için öğrenci seçimi yapılmalı, kontenjanlar buna göre gözden geçirilmelidir. Sınavla öğrenci alan kurumların amaçlarıyla uyumlu öğretim programlarına, üst düzeyde insan kaynaklarına

GRAFİK 4.1

Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Yıllara Göre Değişen Sayıları ve Oranları (2017-2022)



	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Sınava katılan öğrenci sayısı	971.657	1.029.555	1.472.088	1.038.492	1.031.799
8. sınıftan mezun olan öğrenci sayısının sınava katılan öğrenci sayısına oranı (%)	81,46	85,08	88,08	83,49	83,46

Kaynak: MEB, Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Bilgileri raporlarından derlenmiştir.

ve gelişmiş bir altyapıya sahip olmaları güvence altına alınmalıdır.

- 2022 yılında gerçekleştirilen merkezi sınav sonuçlarının analizi, öğrencilerin okul başarı puanı ile sınav puanı arasında istatistiksel olarak güçlü, anlamlı ve pozitif bir ilişki (p=0,845) bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okul başarı puanının merkezi sınava girmenin bir ön koşulu olması, merkezi sınava girebilmek için öğrencilerin ortaokul süresince belirli bir not ortalamasına sahip olması şartı getirilmesi, sınava giren öğrenci sayısının azaltılması ve en başarılı %10'luk dilimde yer alan öğrencilerin seçilen ortaöğretim kurumlarına yerleşmesi açısından yarar sağlayabilir. Bu noktada, okullarda oluşacak not enflasyonunun önüne geçmek için her okuldan belirli bir oranda başarılı öğrencinin sınava girmesi yönünde de bir karar alınabilir.
- Bunların yanı sıra öğrencilerin kendi potansiyelleri ve yeterlilikleri konusunda farkındalıklarının artmasını sağlayacak nitelikli rehberlik hizmetleri sunulması, rekabetçi düzende sınava giren öğrenci sayısını azaltmanın bir diğer etkili yolu olabilir. Bir diğer deyişle, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yeterlik ve geleceğe yönelik hedefleri gözetilerek rehber öğretmenler tarafından yapılacak yönlendirmeler ve veli bilgilendirmeleri gerçekçi olmayan beklentilerle sınava giren öğrenciler için yeni seçeneklere kapı aralayabilir ve toplum nezdinde sınavın tek çare olduğu düşüncesinin değiştirilmesine yardımcı olabilir.

Sınavla öğrenci alan kurumlar arasında kontenjanı boş kalacak kadar tercih edilmeyen kurumlar yer almaktadır.

Liselere geçiş sistemi gündeme taşınırken öğrencilerin üzerindeki sınav baskısını azaltmak ve sınav sürecinde girilen rekabeti en aza indirgemek amacıyla sadece sınırlı sayıdaki öğrencinin sınırlı sayıda okula girmesi amaçlanmıştır. Böylece daha az öğrencinin sınava girmesi ve sınavın yarattığı baskının ortadan kaldırılması düşüncesiyle bir yenilik yapma ihtiyacı doğmuş ve LGS'nin ilk kez uygulandığı 2017-2018 eğitim öğretim yılı için yaklaşık %10'luk bir sınırlama getirilerek amaca doğru ilk adım atılmıştır. Öte yandan, yıllara göre ilk yerleştirme sonuçları incelendiğinde, kontenjan artışı ve talep arasındaki ilişkide uyumsuzluklar göze çarpmaktadır. Öyle ki, sınavla öğrenci yerleştirilen okullarda boş kalan kontenjan sayısı 2020 yılında 1.455 (MEB, 2020), 2021 yılında 8.486 (MEB, 2021a), 2022 yılında ise 3.057 (MEB, 2022a) olarak kaydedilmiştir. Bu durum en düşük başarı diliminde yer alan öğrencilerin dâhi, boş kalan kontenjanların bulunduğu okulları tercih etmediğini göstermektedir.

LGS'nin ilk uygulandığı 2018 yılında merkezi sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının toplam öğrenci sayısına oranı yaklaşık %11 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılına gelindiğinde bu oranın %15,52 olduğu dikkat çekmektedir (MEB,2022c). Geride bırakılan beş yıllık süre zarfı daha detaylı incelendiğinde ise fen liseleri kontenjanlarının yaklaşık %103, sosyal bilimler liseleri kontenjanlarının yaklaşık %10, Anadolu imam hatip liseleri kontenjanlarının yaklaşık %38, Anadolu liseleri kontenjanlarının yaklaşık %90 ve mesleki teknik Anadolu liselerinin kontenjanlarının ise yaklaşık %8 oranında artırıldığı görülmektedir. Ayrıca bu süre zarfında toplam kontenjan oranında %51,71 düzeyinde bir artış olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 4.7).

Bu bağlamda kontenjan artışı neticesinde doluluk oranlarının incelenmesinde fayda bulunmaktadır. 2022 yılı özelinde sınavla öğrenci alan okulların artan kontenjanları ve doluluk oranları incelendiğinde fen ve sosyal bilimler liselerinin kontenjanlarının tamamı dolarken, Anadolu imam hatip lisesinde bir önceki seneye kıyasla %7,26 oranında kontenjan artışı olmasına

TABLO 4.7

Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Okullara Ait Toplam Öğrenci Kontenjan Sayısının Yıllar İçindeki Değişimi (2018-2022)

Lise Türü	Toplam Kontenjan Sayısı					2018-2022 Yılları Arası Kontenjan Değişim Oranı (%)
	2018	2019	2020	2021	2022	
Anadolu İmam Hatip Lisesi	28.860	28.770	42.128	36.982	39.666	37,44
Anadolu Lisesi	34.530	42.460	71.946	59.216	65.866	90,75
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	34.500	24.360	40.370	33.970	37.170	7,74
Fen Lisesi	19.170	34.590	46.650	37.100	38.850	102,66
Sosyal Bilimler Lisesi	9.450	9.420	12.846	10.142	10.380	9,84
Genel toplam	**126.510**	**139.600**	**213.940**	**177.410**	**191.932**	**51,71**

Kaynak: MEB 2022c; MEB, 2021b; MEB, 2020; MEB, 2019; TEDMEM, 2018 verilerinden derlenmiştir.

rağmen doluluk oranının %97,18'de kaldığı ve ilk yerleştirme sonunda 1.120 kontenjanın boş kaldığı göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, mesleki teknik ve Anadolu liselerinde geçtiğimiz sene 33.970 olan kontenjan sayısı 2022 yılında 37.170'e çıkarılmış ve %9,42 oranında bir kontenjan artışı gerçekleştirilmiştir. İlk yerleştirme sonuçlarına göre ise 2022 yılı için ayrılan kontenjandan 1893'ü dolmamış ve mesleki teknik ve Anadolu liselerinde doluluk oranı %94,91'de kalmıştır (Tablo 4.7; 4.8).

LGS 2022'de merkezi sınavla öğrenci alan tüm ortaöğretim kurumlarının kontenjanlarının artırılmasına rağmen kurumlar arasında kontenjanı boş kalacak ve tam doluluğu yakalayamayacak kadar tercih edilmeyen kurumlar olmasının rasyonel bir açıklaması bulunmamaktadır. Sınava yönelik talebin azaltılması hedeflenirken, talebi olmayan okul türlerinin kontenjanlarının artırılması merkezi yerleştirmenin amacıyla çelişmektedir. Halihazırda öğrenciler ve aileler üzerindeki sınav baskısını azaltmak ve öğrencileri kıyasıya rekabet ile yarıştıkları sınav sisteminden çıkarmak maksadıyla sadece en başarılı %10'luk dilimde olan öğrencilerin sınava girmesini hedefleyen bu sistemde kontenjanların her sene neden ve hangi kıstaslar gereğince artırıldığı anlaşılamamaktadır.

Burada önemli olan bir nokta da sınavla öğrenci alan okulların hangi kıstaslara göre belirlendiğidir. Gelinen noktada her yıl artırılan program sayıları (2022: 2.741; 2021: 2.358; 2020: 2.115; 2019: 1.744) ve kontenjanlar amaçlarla çelişen bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Bu durumun, LGS'nin amaçları ile uyuşmayan sonuçlar üretmesinin önüne geçmek için nitelikli ve seçkin ortaöğretim kurumları olarak tanımlanan bu okullar için belirlenen ölçütlerin belli standartlar çerçevesine yerleştirilmesine, gerçekleşen kontenjan artışlarının illerin ve bölgelerin ihtiyaçları analiz edilerek yapılmasına ve yüzdelik dilimi belirli bir oranın üzerinde olan öğrencilerin yerleştiği kurumların sınavla öğrenci alan kurumlar arasından çıkarılması konularında yapıcı, somut ve sürdürülebilir politikalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların yarısından fazlasına yerleşen en başarılı öğrenci dahi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır. Bu haliyle merkezi sınav, varlık amacına hizmet etmemektedir.

LGS kapsamında merkezi sınavdan alınan puana göre yerleştirme yapmanın çıkış noktası

TABLO 4.8

Okul Türüne Göre Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Okulların Kontenjanları ve Toplam Kontenjanların İçindeki Oranları (2021-2022)

Okul türü	Toplam kontenjan sayıları	Bir önceki yıla göre kontenjan artışı (%)	Boş kalan kontenjan sayıları
Anadolu İmam Hatip Lisesi	39.666	7,26	1.120
Anadolu Lisesi	65.866	11,23	44
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	37.170	9,42	1.893
Fen Lisesi	38.850	4,72	0
Sosyal Bilimler Lisesi	10.380	2,35	0
Toplam	**191.932**	**8,19**	**3.057**

Kaynak: MEB, 2022b.

sınırlı sayıda belirlenen seçkin ortaöğretim programları için akademik başarı düzeyi yüksek öğrencileri seçebilmektir. Oysa yerleştirme verileri incelendiğinde LGS'nin en başarılı %10'luk dilimde yer alan öğrencileri nitelikli okullara yerleştirme amacı ile gerçekte ulaşılan sonucun uyuşmadığı görülmektedir. Bakanlık tarafından paylaşılan 2022 verilerine göre (MEB, 2022e) seçkin ve nitelikli olarak belirlenmiş okul türleri kapsamında yer alan program türlerinden yarısından fazlasına (%54,76) yerleşen en başarılı öğrenciler dahi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır.

Bununla birlikte, fen lisesi programlarından 5'ine ve sosyal bilimler lisesi programlarından 32 tanesine ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci yerleştirilememiştir. Fen lisesi programlarının yaklaşık %69'una, sosyal bilimler lisesi programlarının yaklaşık %12'sine, Anadolu lisesi programlarının yaklaşık %50'sine ve Anadolu imam hatip lisesi programlarının yaklaşık %7'sine yerleştirilen en düşük puanlı öğrenci il içinde %10'luk dilimde yer almaktadır. 2021 merkezi sınav puanı ile öğrenci alan programların %33,16'sına başarı sıralaması %50'lik dilimden daha düşük öğrenciler yerleşirken, bu yıl bu oran artış göstermiş ve programların %36,12'sine yerleşen öğrencilerin %50'lik dilimde dahi yer almadığı belirlenmiştir. 2021 yılında Anadolu imam hatip liselerinin %44,62'sine ilk %10'luk dilimde başarı gösteren hiçbir öğrenci giremezken 2022 yılında bu oran %55,92'ye çıkmıştır. Özellikle Anadolu teknik ve Anadolu meslek programları için daha vahim bir durum söz konusudur. Anadolu teknik programlarının %91,63'üne, Anadolu meslek programlarının ise %96,46'sına ilk %10'luk dilimden hiçbir aday yerleşememiştir. Anadolu meslek programları, Anadolu teknik programları ve Anadolu imam hatip lisesi programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencilerin ise %99-100 bandında yer aldığı dikkat çeken bulgular arasındadır.

Bu veriler, merkezi sınavın en başarılı %10'luk dilimdeki öğrencileri nitelikli olduğu varsayılarak seçilen ve sınavla öğrenci alan kurumlara yerleştirme işlevini yerine getiremediğini, dolayısıyla merkezi sınavla ilgili yapılacak düzenlemelerin öncelikle sınavın varlığını ve meşruiyetini ele alması gerektiğini ortaya koymaktadır (TEDMEM, 2023).

II. ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Başvuru ve Uygulama Süreci

2022'de Ne Oldu?

2022 yılında gerçekleştirilen Yükseköğretim Kurumları Sınavında (YKS) uygulama ve yerleştirme puanı hesaplanması sürecine yönelik bazı temel değişiklikler yaşanmıştır. Buna göre Yükseköğretim Kurulu (YÖK), YKS'ye ilişkin aldığı karar neticesinde 11 Şubat 2022 tarihinde üniversiteye girişte TYT (temel yeterlilik testi) ve AYT (alan yeterlilik testi) baraj puanlarının kaldırıldığını duyurmuştur (YÖK, 2022). Alınan bu karar doğrultusunda SAY, SÖZ, EA ve DİL puan türlerinde puanların hesaplanması için uygulanan TYT kapsamında 150 puan almış olmak şartı ile yerleştirme puanlarının hesaplanmasında TYT puan türü için 150 ve SAY, SÖZ, EA ve DİL puan türleri için 180 olan puan barajı uygulamasının kaldırıldığı bilgisi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu bağlamda, 2022 yılı itibarıyla yerleştirme puanlarının; adayların tamamı için ilgili alanda aldıkları sınav puanlarına ortaöğretim başarı puanlarının da eklenmesiyle hesaplanması uygulamasına geçilmiştir.

YÖK tarafından yapılan açıklamaya göre TYT sınav puanının hesaplanması için halen temel matematik testi ve Türkçe testinden 0,5 veya daha fazla ham puan almış olmak şartı devam etmektedir. TYT sınavına girmeyenlerin SAY,

SÖZ, EA ve DİL puanlarının hesaplanmayacağı ifade edilmiş, AYT puanının hesaplanması için ise SAY, SÖZ, EA ve DİL puanının hesaplanması için gerek duyulan puan türü ile ilgili iki testin en az birinden 0,5 veya daha fazla ham puan almış olma şartı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte; tıp, diş hekimliği, eczacılık, hukuk, mimarlık, mühendislik ve öğretmenlik programlarını tercih edebilmek için gerekli olan en düşük başarı sırası koşulu uygulamasının ise devam edeceği bilgisi verilmiştir (YÖK, 2022).

Uygulama süreciyle ilgili bir değişiklik de sınav süresine yönelik olmuştur. Buna göre, TYT'nin 135 dakika olan sınav süresi 30 dakika artırılarak 165 dakikaya çıkarılmıştır.

YKS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler

YKS 2022'de sınava giren adayların TYT ve AYT oturumlarındaki alt test ortalamaları incelendiğinde TYT testi için fen bilimleri ve matematik alt testlerinin diğer alt testlere kıyasla daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. TYT kapsamında 40 sorudan oluşan temel matematik alt testinin doğru cevap ortalaması 6,93 iken 20 sorudan oluşan fen bilimleri alt testinin doğru cevap ortalaması 3,23'te kalmıştır. YKS 2022'nin TYT sonuçları 2021 yılı ile kıyaslandığında Türkçe, sosyal bilimler ve fen bilimleri alt testlerinin doğru cevap ortalamalarının azaldığı, temel matematik alt testinin doğru cevap ortalamasının ise arttığı görülmektedir.

YKS 2022'nin AYT oturumunda ise öğrencilerin daha düşük performans gösterdiği alt testler matematik, tarih-2, ve kimya olmuştur. 2022 yılının AYT alt test ortalamaları 2021 yılı ile kıyaslandığında matematik ve coğrafya-2 alt testlerinin doğru cevap ortalamalarında anlamlı bir yükseliş olduğu göze çarpmaktadır (ÖSYM, 2022a).

Yerleştirme Sonuçları

Baraj uygulamasının kaldırılmasıyla YKS 2022'ye başvuran, giren ve yerleşen kişi sayısında geçtiğimiz senelere kıyasla önemli bir artış olmuştur. 2021 yılında 2.592.390 olan başvuran aday sayısı 2022 yılında 3.234.318'e ulaşmıştır. Bu adayların 3.008.287'si sınava girmiş ve 2.138.050 (%73,43) aday tercihte bulunmuştur (ÖSYM, 2022a). Buna göre, sınava giren adayların %33,42'si (1.005.490) bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiştir (2021: %33,60). Tercih yapan adayların ilk üç tercihinden birine yerleşme oranı ise %44,9 olmuştur (2021: %52,02) (ÖSYM, 2022b).

2022 yılı için örgün yükseköğretim programlarının kontenjan, doluluk ve yerleşme oranlarına ilişkin öne çıkan veriler geçen seneye kıyasla Tablo 4.9'da özetlenmektedir. Buna göre; bu yıl örgün yükseköğretim programları kapsamında yer alan lisans programları için ayrılan toplam kontenjanın 509.164 (2021:468.888) olduğu; ön lisans programlarına ayrılan toplam kontenjanın ise 512.881 (2021: 389.228) olduğu görülmektedir. Lisans programlarına yerleşme oranı %15,28 ile geçen seneye göre (2021: %14,88) artarken ön lisans programlarına yerleşme oranı ise geçtiğimiz yıla (%16,57) kıyasla düşüş göstererek %15,81 olmuştur. 2022 yılında örgün yükseköğretim programlarının doluluk oranları hızlı bir artış göstermiştir. 2021 yılında %80,26 olan toplam doluluk oranı, 2022'de %98,09'a çıkmıştır. Bu durumun etkisiyle boş kontenjan sayılarında da keskin düşüşler yaşanmış, 15.110 lisans (2021: 98.337) ve 1.483 ön lisans (2021: 30.387) programı boş kalmıştır (Tablo 4.9) (ÖSYM, 2022b).

YKS 2022 kapsamında yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları ve oranları incelendiğinde merkezi sınava başvuran 3.234.318 adayın 850.631'inin örgün yükseköğretim programlarına, 154.859 adayın ise açıköğretim programlarına yerleştiği görülmektedir. Bu noktada, YKS'ye başvuran adayların %26,3'ü örgün

TABLO 4.9

Örgün Yükseköğretim Programlarının Kontenjanları, Yerleşme ve Doluluk Oranları (2021-2022)

	2021	2022
Örgün yükseköğretim programları toplam kontenjanları	Lisans: 468.888	Lisans: 509.164
	Ön lisans: 389.228	Ön Lisans: 512.881
Örgün yükseköğretim programlarına yerleşme oranları	Lisans: %14,88	Lisans: %15,28
	Ön Lisans: %16,57	Ön Lisans: %15,81
Örgün yükseköğretim programlarının toplam doluluk oranları	%80,26	%98,09
Boş kontenjan sayıları	Lisans: 98.337	Lisans: 15.110
	Ön Lisans: 30.387	Ön Lisans: 1.483
Boş kontenjan oranı	%19,74	%1,91

Kaynak: ÖSYM, 2022b; 2021.

yükseköğretim programlarına (lisans: 453.927; ön lisans: 396.704) yerleşirken %4,79'u ise açıköğretim programlarına yerleşmiştir (Tablo 4.10).

YKS 2022'de baraj uygulamasının kaldırılmasıyla hem sınava başvuran aday sayısında hem de yerleşen aday sayısında geçtiğimiz senelere kıyasla artış yaşanmasına rağmen sınava başvuranların bir yükseköğretime yerleşme oranı geçtiğimiz senelerin oranlarına yakın seyretmiştir (2021: %31,45 – 2022: %31,09). Örgün yükseköğretim programlarına yerleşme oranı 2021 yılında %26,57 iken 2022 yılında %26,30 olmuştur. Açıköğretim programlarına yerleşme oranı ise 2021 yılında %4,89 iken bu yıl %4,79 olmuştur. Sınava başvuran adayların lisans programlarına yerleşme oranı geçen seneye kıyasla artarken ön lisans programlarına yerleşme oranı azalmıştır. Lisans programlarına yerleşme oranı 2021 yılında %14,88 iken 2022 yılında %15,28 olmuştur. Ön lisans programlarına yerleşme oranı ise 2021 yılında %16,57 iken 2022 yılında %15,81 olmuştur.

TABLO 4.10

YKS 2022 Sonucunda Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları ve Oranları

<table>
<tr><th rowspan="3">YKS'ye Başvuran Aday Sayısı</th><th colspan="5">Yerleşen Sayısı</th></tr>
<tr><th colspan="2">Örgün</th><th colspan="2">Açıköğretim</th><th rowspan="2">Lisans</th><th rowspan="2">Ön lisans</th><th rowspan="2">Toplam</th></tr>
<tr><th>Lisans</th><th>Ön lisans</th><th>Lisans</th><th>Ön lisans</th></tr>
<tr><td rowspan="2">3.234.318</td><td>453.927</td><td>396.704</td><td>40.293</td><td>114.566</td><td rowspan="2">494.220</td><td rowspan="2">511.270</td><td rowspan="2">1.005.490</td></tr>
<tr><td colspan="2">Toplam: 850.631</td><td colspan="2">Toplam: 154.859</td></tr>
<tr><td rowspan="2">YKS'ye başvuranların yerleşme oranı</td><td>%14,03</td><td>%12,27</td><td>%1,25</td><td>%3,54</td><td rowspan="2">%15,28</td><td rowspan="2">%15,81</td><td rowspan="2">%31,09</td></tr>
<tr><td colspan="2">Toplam: %26,3</td><td colspan="2">Toplam: %4,79</td></tr>
</table>

Kaynak: ÖSYM, 2022b.

Puanı hesaplanan ve bir yükseköğretim programına yerleşen adayların yerleşme oranları okul türüne göre incelendiğinde okul türü Lise olan adayların tercih yapma oranlarının diğer okul türleri arasında en yüksek orana (%79,55) sahip olduğu görülmektedir. Buna karşılık, bir yükseköğretim programına yerleşme oranı (%21,54) en düşük okul türünün yine Lise olduğu da dikkat çekmektedir. Meslek liseleri okul türünde ise tercih yapma oranı %78,87 iken toplam yerleşme oranı %29,76'da kalmaktadır. Fen lisesi ve sosyal bilimler liselerinden mezun olan ve sınav puanı hesaplanan adayların tercih yapma oranlarına bakıldığında ise okul türü fen lisesi olanların %63,54'ü bir yükseköğretim programına girmek için tercih yapmış ve bu adaylardan yarısından fazlası (%54,89) bir programa yerleşmeye hak kazanmıştır. Veriler sosyal bilimler lisesi için incelendiğinde bu okul türünden mezun olan ve sınav puanı hesaplanan öğrencilerin %70,58'inin tercih yaptığı ve tercih yapanların %58,92'sinin bir yükseköğretim kurumuna yerleştiği görülmektedir (Tablo 4.11).

ÖSYM'nin hazırladığı YKS 2022 Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler dokümanı puanı hesaplanan ve bir yükseköğretim programına yerleşen adaylara ilişkin sayısal verilerin yanında tercih yapan ve bir yükseköğretim programına yerleşen adaylara yönelik de bilgiler paylaşmıştır. Buna göre, tercih yapan ve bir yükseköğretim programına yerleşen adayların yerleşme oranları okul türüne göre incelendiğinde tercih yapan aday sayılarına göre yerleşme oranı en düşük okul türü (%27,08) yine Lise olmuştur. Sınava giren ve sınav puanı doğrultusunda tercih yapan her iki imam hatip lisesi mezunundan biri (%51) ve her 10 meslek lisesi mezunundan dördü (%37,7) tercihleri doğrultusunda bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Tercih yapanlar arasında okul türüne göre en yüksek yerleşme oranı ise (%86,38) fen lisesine aittir. Fen liselerini, özel fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi okul türleri takip etmiştir. Ayrıca, tercih yapan ve tercihleri doğrultusunda bir yükseköğretim programına yerleşen adaylardan okul türü fen lisesi, özel fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi olan adaylar en çok örgün lisans programlarına yerleşirken okul türü meslek lisesi olanlar en çok örgün ön lisans programlarına yerleşmiştir (Tablo 4.11) (MEB, 2022b).

Ayrıca, yerleştirme puanı hesaplanan adaylar arasında tercih yapma oranı en düşük olanlar %59,38 oranla son sınıf düzeyindeki adaylar olmuştur. Öte yandan tercih yapma oranı en yüksek adaylar, %86,58 ile yükseköğretimden kaydı silinmiş adaylardır. Yerleşme oranına bakıldığında ise; puanı hesaplanan adaylar arasında öğrenim durumuna göre en yüksek yerleşme oranı %39,41 ile bir yükseköğretim programını bitirmiş adaylar olmuştur. Onu, önceki yıllarda yerleşmemiş olanlar ve son sınıf düzeyinde olanlar takip etmiştir. Puanı hesaplanan adayların %29,22'si örgün, %5,32'si ise açıköğretim programlarına yerleşmiştir. Puanı hesaplanan adayların yaklaşık %17'si lisans, yaklaşık %18'i ise ön lisans programlarına yerleşmiştir. Bir yükseköğretim programını bitirmiş olup puanı hesaplanan adayların en çok yerleştikleri yükseköğretim programları, ön lisans programları olmuştur. Puanı hesaplanan adaylar arasında önceki yıllarda yerleşmemiş olanlar ile son sınıf düzeyinde olan adayların en çok yerleştikleri yükseköğretim programları ise lisans programları olmuştur (Tablo 4.12) (TEDMEM, 2022).

TABLO 4.11

Okul Türüne Göre Puanı Hesaplanan ve Tercih Yapan Adayların Tercih Yapma ve Yerleşme Bilgileri

Okul türü	Yerleştirme puanı hesaplanan aday sayısı	Tercih yapan aday sayısı	Tercih yapma oranı (%)	Yerleşen sayıları					Puanı hesaplanan adayların yerleşme oranları (%)					Tercih yapanların yerleşme oranları (%)				
				Örgün		Açıköğretim		Toplam yerleşen sayısı	Örgün		Açıköğretim		Toplam	Örgün		Açıköğretim		Toplam
				Lisans	Ön lisans	Lisans	Ön lisans		Lisans	Ön lisans	Lisans	Ön lisans		Lisans	Ön lisans	Lisans	Ön lisans	
Lise	**689.206**	548.240	**79,55**	50.076	52.470	14.867	31.054	**148.467**	7,27	7,61	2,16	4,51	**21,54**	9,13	9,57	2,71	5,66	**27,08**
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	**6.740**	4.717	**69,99**	1.061	887	322	747	**3.017**	15,74	13,16	4,78	11,08	**44,76**	22,49	18,80	6,83	15,84	**63,96**
Özel Lise	**36.479**	25.354	**69,50**	4.435	5.782	1.141	2.042	**13.400**	12,16	15,85	3,13	5,60	**36,73**	17,49	22,81	4,50	8,05	**52,85**
Anadolu Lisesi	**763.457**	487.468	**63,85**	187.818	121.325	6.279	15.163	**330.585**	24,60	15,89	0,82	1,99	**43,30**	38,53	24,89	1,29	3,11	**67,82**
Fen Lisesi	**55.476**	35.249	**63,54**	28.467	1.601	157	224	**30.449**	51,31	2,89	0,28	0,40	**54,89**	80,76	4,54	0,45	0,64	**86,38**
Özel Fen Lisesi	**26.752**	18.304	**68,42**	14.513	795	66	82	**15.456**	54,25	2,97	0,25	0,31	**57,78**	79,29	4,34	0,36	0,45	**84,44**
Sosyal Bilimler Lisesi	**11.767**	8.305	**70,58**	5.646	1.108	70	109	**6.933**	47,98	9,42	0,59	0,93	**58,92**	67,98	13,34	0,84	1,31	**83,48**
İmam Hatip Liseleri	**271.703**	206.729	**76,09**	49.232	33.746	3.228	19.229	**105.435**	18,12	12,42	1,19	7,08	**38,81**	23,81	16,32	1,56	9,30	**51,00**
Meslek Liseleri (Toplam)*	**805.552**	635.367	**78,87**	36.358	148.159	12.339	42.852	**239.708**	4,51	18,39	1,53	5,32	**29,76**	5,72	23,32	1,94	6,74	**37,73**

*Ticaret Meslek, Teknik, Endüstri Meslek, Kız Meslek, Sağlık Meslek, Otelcilik ve Turizm ve Diğer Meslek liselerine ait verilerin toplamıdır.
Kaynak: ÖSYM, 2022b.

Tercih yapan adayların herhangi bir yükseköğretim programına yerleşme oranı incelendiğinde bu oranın %47,03 olduğu görülmektedir. **Buna göre; tercih yapan adayların yarısından fazlası herhangi bir yükseköğretim programına yerleşememiştir.** Tercih yapan adayların %39,79'u örgün, %7,24'ü ise açıköğretim programlarına yerleşmiştir. Tercih yapan adayların yerleşme oranı, adayların öğrenim durumuna göre değerlendirildiğinde; yerleşme oranı en yüksek olan grup %56,34 oranı ile son sınıf düzeyinde olanlar olmuştur. Son sınıf düzeyinde olup tercih yapan bu adaylar ağırlıklı olarak örgün lisans programlarına yerleşmişlerdir. Son sınıf düzeyinde olan adayları, %55,82 ile bir yükseköğretim programını bitirip sonrasında tekrar yerleşme şansı yakalamış adaylar takip etmektedir. Bu adayların en fazla yerleştikleri programlar ise ön lisans programları olmuştur (Tablo 4.12) (ÖSYM, 2022b).

Değerlendirme ve öneriler

Baraj puan uygulamasının kaldırılmasıyla örgün yükseköğretim programlarına yerleşen adayların sayısı son beş yılın en yüksek değerine ulaşmıştır. Buna karşılık, sınava başvuran adayların üçte ikisi herhangi bir yükseköğretim programına yerleşememiştir.

Yükseköğretime olan toplumsal talep, sınava başvuran aday sayısından da görülebileceği üzere son on üç yılda önemli ölçüde artmıştır (Grafik 4.2). Özellikle 2022 yılında baraj puan uygulamasının kaldırılmasının da etkisiyle yükseköğretime geçiş sınavına başvuran aday sayısının oldukça arttığı görülmektedir. Buna paralel olarak 2022 yılında bir yükseköğretim programına yerleşen aday sayısı da geçtiğimiz beş yıla kıyasla en üst değerine (1.005.490) ulaşmıştır. Ancak sınava başvuran adayların yalnızca %31,09'u bir yükseköğretim

TABLO 4.12

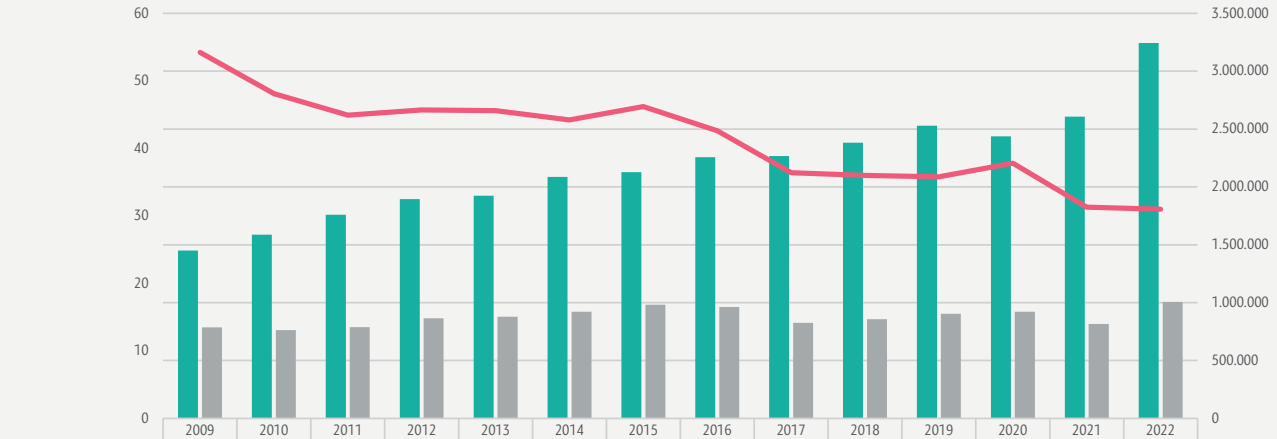
YKS 2022 Sonucunda Öğrenim Durumuna Göre Yerleşen Aday Sayıları ve Tercih Yapanların Yerleşme Oranları (2021-2022)

Öğrenim durumu	Tercih yapan aday sayısı	Yerleşen sayıları					Tercih yapanların yerleşme oranları (%)				
		Örgün		Açıköğretim		Toplam	Örgün		Açıköğretim		Toplam
		Lisans	Ön Lisans	Lisans	Ön Lisans		Lisans	Ön Lisans	Lisans	Ön Lisans	
Son sınıf düzeyinde	519.123	161.662	116.014	2.841	11.982	292.499	31,14	22,35	0,55	2,31	56,34
Önceki yıllarda yerleşmemiş	1.168.181	229.186	195.410	13.222	53.163	490.981	19,62	16,73	1,13	4,55	42,03
Daha önce yerleşmiş	217.137	27.838	44.701	8.306	21.636	102.481	12,82	20,59	3,83	9,96	47,20
Bir yükseköğretim programını bitirmiş	175.325	31.728	33.851	13.144	19.146	97.869	18,10	19,31	7,50	10,92	55,82
Yükseköğretimden kaydı silinmiş	58.284	3.513	6.728	2.780	8.639	21.660	6,03	11,54	4,77	14,8	37,16
Toplam	**2.138.050**	**453.927**	**396.704**	**40.293**	**114.566**	**1.005.490**	**21,23**	**18,55**	**1,88**	**5,36**	**47,03**
		850.631		**154.859**			**39,79**		**7,24**		

Kaynak: ÖSYM, 2022b.

GRAFİK 4.2

Yükseköğretime Geçiş İçin Merkezi Sınava Başvuran ve Yerleşen Aday Sayılarının Yıllar İçindeki Değişimi (2009-2022)



	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Başvuran aday sayısı	1.450.582	1.587.866	1.759.403	1.895.478	1.924.547	2.086.115	2.126.681	2.256.367	2.265.844	2.381.412	2.528.031	2.436.958	2.607.715	3.243.334
Yerleşen aday sayısı	786.677	763.516	789.169	865.631	877.787	922.275	983.090	961.864	825.397	857.240	904.176	921.886	815.365	1.005.500
Oran (%)	54,2	48,1	44,9	45,7	45,6	44,2	46,2	42,6	36,4	36	35,8	37,8	31,3	31

Kaynak: İlgili yıllara ait veriler yükseköğretim bilgi yönetim sisteminden elde edilmiştir.

programına yerleşmiştir. Bu durumda 2022 yılında sınava başvuran her üç adaydan ikisinin herhangi bir yükseköğretim programına yerleşemediği görülmektedir. Bu, son 13 yıldaki en düşük yerleşme oranına karşılık gelmektedir. Örneğin, 2009 yılında gerçekleştirilen merkezi sınav verileri incelendiğinde yaklaşık 1 milyon 450 bin adayın sınava başvurduğu ve bu adayların %54,2'sinin (786.677) bir yükseköğretim programına yerleştiği görülmektedir. Sınava başvuran aday sayısının 2 milyon barajını geçtiği 2014 yılında ise adayların yaklaşık %44'ü bir yükseköğretim programına kayıt yapmaya hak kazanmıştır.

2022 yılında sınava başvuran ve yerleşen aday sayılarına paralel olarak örgün yükseköğretim programlarına ayrılan kontenjanların doluluk oranı da %98,09 oranı ile son beş yılın en yüksek seviyesine ulaşmıştır (Tablo 4.13). Örgün yükseköğretim programlarının kontenjanlarının tamamına yakın ölçüde dolması, yükseköğretime gösterilen talebin karşılığını alması bakımından olumlu bir gelişmedir. Bununla birlikte, baraj puanı uygulamasının kaldırılması neticesinde yükseköğretim programlarına yerleşme oranındaki artışın istihdam politikaları kapsamında geleceğe yönelik projeksiyonlar kullanılarak arz-talep dengesi bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Puanı hesaplanan her üç fen lisesi mezunundan biri tercih yapmamıştır. Bu durum, yükseköğretime geçişle ilgili çözülmesi gereken önemli bir soruna işaret etmektedir.

Yükseköğretime yönelik artan talep hem üniversite sınavına başvuran aday sayısından hem de yükseköğretimden mezun olan kişilerin sayısından anlaşılmaktadır. YKS 2022 sonucunda bir yükseköğretim programına yerleşen öğrencilerin öğrenim durumuna göre özellikleri incelendiğinde öğrencilerin %29,09'unu ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin, %48,83'ünü ise ortaöğretim mezunu ve daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşmemiş olan adayların oluşturduğu

TABLO 4.13

Örgün Yükseköğretim Programlarının Doluluk Oranı (2018-2022)

	Toplam kontenjan	Doluluk oranı (%)
2018 (YKS)	839.490	84,69
2019 (YKS)	824.694	91,36
2020 (YKS)	838.221	93,19
2021 (YKS)	858.116	80,26
2022 (YKS-Barajsız)	867.224	98,09

Kaynak: TEDMEM, 2022; YÖK, 2020.

görülmektedir. Baraj puan uygulamasının kaldırılması sonucunda bu yıl YKS'ye başvuran aday sayısının önemli ölçüde artmış olması lise son sınıftaki adaylar için bir dezavantaj oluşturmuş olabilir. Nitekim liseden bu yıl mezun olanlar YKS 2022'de önceki yıllara kıyasla daha fazla sayıda aday ile sınava girmiştir. Sınava giren adaylar arasında; yerleştirme puanı hesaplanan toplam aday sayısı, son sınıf düzeyinde olan aday sayısının 3 katından fazla olmuştur. Bunun yanı sıra YKS 2022'de puanı hesaplanmasına rağmen en az tercih yapan grup, son sınıf düzeyinde olan öğrenciler olmuş, yerleşme oranları da bu doğrultuda düşük kalmıştır. YKS 2022 sayısal verilerine göre puanı hesaplanan, son sınıf düzeyindeki her 10 adaydan 4'ü tercih yapmamış, puanı hesaplanan adaylar arasında son sınıf düzeyinde olanların yerleşme oranı yaklaşık %33 olmuştur. Buna göre, son sınıf düzeyinde olup yerleştirme puanı hesaplanan 874.304 öğrencinin yalnızca 292.499'u bir yükseköğretim programına yerleşmiştir.

Ayrıca bir yükseköğretim programına yerleşen adaylar, mezun oldukları lise türüne göre incelendiğinde puanı hesaplanan adaylardan fen liselerinden mezun olan öğrencilerin %45'inin, sosyal bilimler lisesinden mezun olan öğrencilerin %41'inin ve Anadolu liselerinden mezun öğrencilerin %56'sının bir yükseköğretim kurumuna yerleşemediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öte yandan, sınav puanı neticesinde tercih yapan adayların bir yükseköğretim programına yerleşme oranları incelendiğinde fen liseleri ve sosyal bilimler lisesi gibi nitelikli ve "iyi bir üniversitenin" garantisi olarak görülen bu okullardan mezun adayların tercihleri doğrultusunda bir yükseköğretim programına girme oranlarının diğer okul türlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle, tercih yapan fen lisesi mezunları diğer okul türlerine kıyasla en yüksek yerleşme oranına sahip olmuştur (%86,38).

Bu durumda, belirli kuruluş amaçları olan seçkin okullardan mezun olan öğrencilerin yükseköğretim programlarına yerleşme oranlarını değerlendirirken, öğrencilerin en başta tercih yapıp yapmadığına bakmak önemli görülmektedir. Nitekim, okul türüne göre tercih yapma oranı en düşük adaylar resmi fen lisesindedir. Buna göre; puanı hesaplanan her üç fen lisesi mezunundan birinin tercih yapmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin yükseköğretime ilişkin bireysel beklentilerinin yüksek olması muhtemeldir ancak sebebi her ne olursa olsun; seçkin eğitim kurumlarından mezun öğrencilerin mezuniyet sonrasında bu kadar yüksek oranda yükseköğretime yerleşmediği ya da yerleştirilemediği gerçeğinden hareketle sürecin sistem düzeyinde tartışılması gerekmektedir.

Üniversite kapılarındaki yığılmanın önlenmesi için yükseköğretime geçiş sistemi ilgi, yetenek ve ön öğrenmeleri temel alan bir geçiş sistemine doğru evrilmelidir.

Dünya genelinde geleneksel toplumların hızla bilgi toplumlarına dönüştüğü düzende toplumsal, ekonomik, politik ve teknolojik değişimin merkezinde yükseköğretim kurumları yer almaktadır. Bu dönüşüm için itici güç konumunda olan yüksek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesi, bilimsel bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılması gibi gereklilikler yükseköğretim kurumlarına stratejik bir pozisyon sağlamaktadır. Bu durum yükseköğretime olan talebin de doğrusal olarak artması ile sonuçlanmaktadır. Nitekim Türkiye'de yükseköğretime olan toplumsal talepte meydana gelen artış, yükseköğretime geçişe ilişkin paylaşılan verilerin yanı sıra OECD'nin paylaştığı son verilerde de açıkça görülmektedir. Buna göre, Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu genç yetişkin oranı 2000 yılında sadece %9 iken 2021 yılına gelindiğinde hızlı bir artışla dört katına çıkarak %40'a ulaşmıştır. Bu bağlamda, 2000-2021 yılları arasındaki süreç incelendiğinde, Türkiye yükseköğretime katılımdaki büyümenin en yüksek olduğu OECD ülkelerinden biri olmuştur (OECD, 2022a). Küresel olarak ekonomik, sosyal ve politik değişimlerle yakından ilgili olan bu büyüme, aynı zamanda 2008 yılı sonrasında YÖK'ün mevcut yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarını artırması ve her ile bir üniversite kurulması amacıyla başlayan ve üniversite sayılarının hızla artması ile sonuçlanan girişimlerin de bir sonucudur.

Yükseköğretim kurumları ekonomik ve toplumsal gelişmenin önemli bir unsuru olarak ülkelerin uluslararası rekabet gücünü arttıracak beşerî sermayenin yetişmesi ve yeni bilgi ve teknolojilerin üretilmesi amaçlarına hizmet eden kurumlardır. Bunun yanı sıra bu kurumların, işgücüne dahil olabilmek için gerekli olan yeterlik ve becerilerin kazandırılması suretiyle bireylerin istihdam avantajını da artırması beklenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bu amaçları gerçekleştirmesi veya kendilerine, "istihdama geçiş avantajı sağlama" bağlamında yüklenen misyonu yerine getirebilmeleri için işgücü piyasasının mevcut gerçeklikleri ile olan bağı kadar yükseköğretime geçiş sisteminin de istihdama uygun beceri gelişimini önceleyen bir sisteme dönüşmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Oysa Türkiye'deki yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencileri çoktan seçmeli testlerde elde ettikleri başarıya göre sıralarken onların ilgi ve yeteneklerini göz ardı ettiği gibi ortaöğretimde edindikleri bilgi ve becerilerle yükseköğretime yerleştikleri bölümler arasında bir ilişki kurulmasına da olanak tanımamaktadır. Bu durumun önemli göstergelerinden birini, programlara yerleştirilen öğrencilerin sınavlarda yaptıkları netler ve yerleştikleri bölümlerin uyumu/uyumsuzluğu oluşturmaktadır. Örneğin; Kafkas Üniversitesi Matematik bölümüne yerleşebilmek için 2021'de AYT matematik testinden 40 soruda 0; Erciyes Üniversitesi Kimya bölümüne yerleşebilmek için 2020'de AYT Kimya testinde 13 soruda -2,25; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fizik bölümüne yerleşebilmek için 2022'de AYT fizik testinden 14 soruda -1,8 net yapmak yeterli olmuştur (TEDMEM, 2023). Üniversitede matematik bölümünde okumak için matematik ön bilgisinin ya da yeterliğinin aranmadığını gösteren bu veriler hem yükseköğretime geçiş uygulamalarının hem de bu haliyle ortaöğretim yapılanmasının sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Son olarak, yükseköğretime geçiş sisteminin ilgi, yetenek ve hazır bulunuşluk temelinde yapılandırılmasının, öğrencilerin üzerindeki sınav baskısını azaltacağı ve temel hedef olması gereken mutlu bireylerden oluşan bir topluma dönüşme sürecini harekete geçireceği düşünülmektedir. Nitekim mevcut sistemde öğrenciler, aynı sınavdan aynı sorularla test edilerek kendi ilgi ve

yeteneklerinden bağımsız bir biçimde toptancı bir bakış açısına dayalı olarak alınan sınav puanları ile yükseköğretime geçiş yapmak durumunda kalmaktadır. Bu durum öğrencinin yaşamın pek çok seçeneği içinden aldığı puanının kendine dayattığı ve belki de yalnızca ilgisinden değil aynı zamanda yetenek ve eğilimlerinden de oldukça uzak seçeneklere yönelmesine neden olmaktadır. Böyle bir sistem hem her öğrencinin belli başlı derslerde önlerine gelen soruları çözmek noktasında birbirleriyle aynı performansı sergilemesi yönünde bir beklenti doğurmakta hem de ilerleyen yıllarda istemedikleri alanlarda eğitim ve istihdam süreçlerinin içinde yer almalarına neden olarak onları mutsuz edebilmektedir.

Bu kapsamda toplumun ortak iyi oluşu için alınacak tedbirlerin başında kişilerin ilgi, yetenek ve hazır bulunuşlukları doğrultusunda yükseköğretime hazırlandıkları bir sistemin inşası yer almaktadır. Dolayısıyla ortaöğretim sistemi ile yükseköğretim arasında kurulacak organik bağ önem teşkil etmektedir. Yükseköğretime geçişte yükseköğretim programları için önkoşul niteliğinde olan hazırbulunuşluk ve yeterlik düzeyleri belirlenmeli veya programların niteliğine göre belirli düzeylerdeki belirli dersleri/ kredileri tamamlama benzeri ilişkilendirmeler yapılmalıdır.

Yükseköğretim kademesindeki öğrenci sayısının neredeyse yarısını kapsayan açıköğretim fakülteleri; öğrenci sayısı ve verdiği mezun sayısı arasındaki uyuşmazlık ile sistem içindeki payını sorgulatmaktadır.

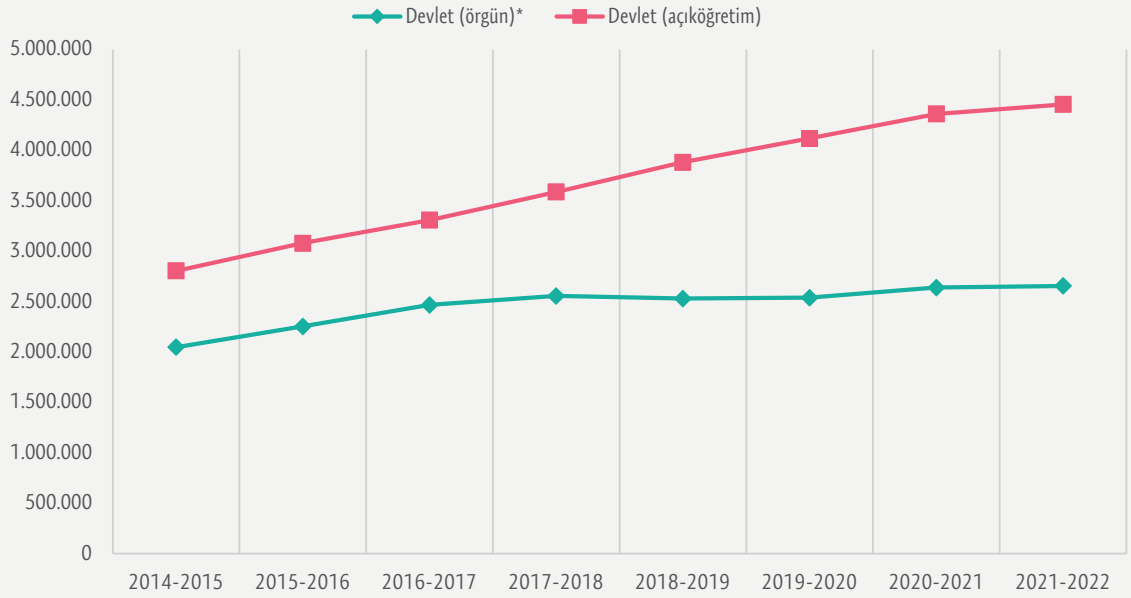
Örgün eğitimden farklı olarak üniversite yerleşkesine gitme zorunluluğu bulunmadan derslerin uzaktan takip edilmesine ve böylece öğrencilerin şehir değiştirmeden veya yaşamlarında önemli değişiklikler yapmadan yükseköğretime devam etmelerine olanak sunan açıköğretim fakültelerinin yükseköğretim içindeki payı yıllar içinde artış göstermektedir (Grafik 4.3).

En az lise ve dengi okul mezunu olanların YKS puanlarına dayalı olarak yerleşebildikleri açıköğretim fakülteleri, 2022 yılı itibarıyla Türkiye'de dört üniversite (Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi) bünyesinde lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim sunmakta ve Türkiye'de yükseköğretime olan talebin yaklaşık %50'sini karşılamaktadır. Yükseköğretim istatistikleri kapsamında açıköğretim fakültelerine dair veriler incelendiğinde açıköğretim sistemine dahil olan öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı görülmektedir. Öte yandan, Türkiye'de yükseköğretim kademesindeki öğrenci sayısının neredeyse yarısını kapsayan bu sistem, verdiği mezun sayısı bakımından ise örgün eğitim kurumlarının oldukça gerisinde kalmaktadır (Grafik 4.4).

Yükseköğretimde açıköğretimin payı oldukça yüksek olmasına rağmen mezun sayısının neden bu kadar düşük olduğu, değerlendirilmesi ve araştırılması gereken önemli bir husustur. Bu durum akıllara öğrencilerin açıköğretim fakültelerine kayıt yaptırmalarının ve açıköğretim fakültelerindeki kayıtlarını yenilemelerinin buralardan eğitim almak dışında nedenleri olabileceğini getirmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'de "öğrenci" olmanın sağladığı kolaylıklardan yararlanmanın, bu fakültelerde sadece "kayıtlı görünmek" yönünde bir motivasyon sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim, açıköğretim fakültelerine geçişte önceki yıllarda yalnızca YKS'de baraj puanını geçmenin yeterli olması veya mevcut üniversite öğrencileri ile mezunlarının sınavsız bir biçimde bu fakültelere kayıt yaptırabiliyor olmaları, bu fakültelerde öğrenci olarak görünmek üzere yaptırılan kayıtları kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra açıköğretim fakültelerinde devam zorunluluğunun olmaması da bu süreçte okula olan bağlılığı ve yükseköğretimin bireye maliyetini düşürerek mezun olmayı birincil amaç olmaktan çıkarabilmektedir. Bütün bu nedenlerle

GRAFİK 4.3

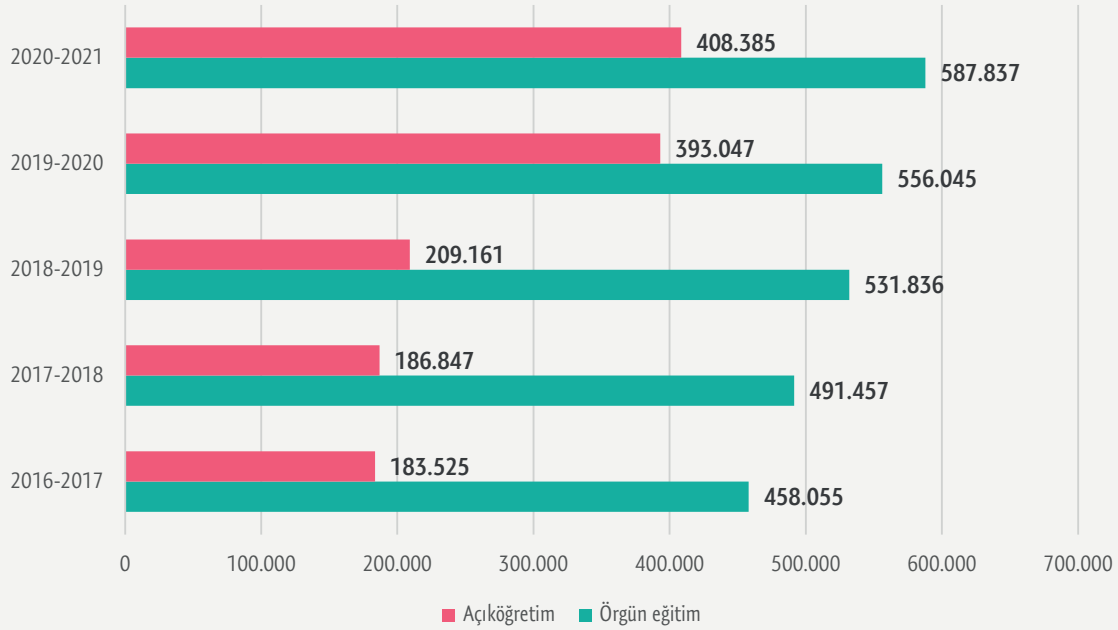
Açıköğretim Fakültelerindeki Öğrenci Sayılarının Yıllar İçindeki Değişimi (2014-2021)



*Devlet üniversiteleri bünyesinde yer alan birinci öğretim programları dahil edilmiştir. Vakıf üniversiteleri ve Vakıf Meslek Yüksekokulları kapsam dışı bırakılmıştır.
Kaynak: İlgili yıllara ait veriler yükseköğretim bilgi yönetim sisteminden elde edilmiştir.

GRAFİK 4.4

Örgün Eğitim ve Açıköğretim Fakültelerinden Mezun Olan Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Değişimi (2016-2021)



Kaynak: İlgili yıllara ait veriler yükseköğretim bilgi yönetim sisteminden elde edilmiştir.

açıköğretim fakültelerine kayıtlı öğrenci sayısının büyüklüğüne rağmen mezun olan öğrenci sayısının düşük olması, Türkiye'de yükseköğretimin temel işlevlerinin sorgulanmasına neden olan ve niteliği etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretimin genel itibarını da olumsuz etkileme riski barındıran bu durumun önüne geçilebilmesi için öncelikle açıköğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin mezuniyet durumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Ardından açıköğretim fakültelerindeki programlarda kayıtlı olan öğrencilerin nitelikli bir biçimde mezun olmalarını sağlamak üzere bu programlardaki öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme sistemi ile öğrenci seçme ve yerleştirme kriterleri yeniden düzenlenmelidir.

Yükseköğretime duyulan toplumsal talebin karşılanmasına yönelik atılan adımların niceliksel iyileştirmeler ile birlikte niteliksel iyileştirmeleri de gözetmesine özen gösterilmelidir.

Yükseköğretimde okullaşma oranındaki hızlı artış, yükseköğretime ayrılan kaynakların yetersiz kalmasıyla sonuçlanmakta ve gerek personel gerekse araç-gereç gibi kaynakların nitelikli bir yükseköğretim sistemini garanti etmemesi ise yükseköğretim mezunu olmanın değerinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Üniversite sayıları ve kontenjanlarına yönelik plansız büyüme politikaları, üniversitelerin kazandırması gereken becerilerin niteliği ve düzeyine yönelik tartışmaları gölgede bırakmaktadır. Oysa yükseköğretim sisteminin nitelik odaklı olması, bu durumun sürdürülebilirliğinin sağlanması ve üniversitelerin faaliyet alanları kapsamında veri odaklı olarak değerlendirildikleri bir mekanizmanın uygulanması, ulusal ve uluslararası rekabeti sağlamak adına kritik role sahip olabilecek önlemler arasında yer almaktadır.

Yalnızca niceliksel iyileştirmelere odaklanan bir sistemde eğitim ve istihdam arasında kurulması beklenen bağlantının da kurulamaması, üniversite mezunlarının işsiz kalması gibi önemli bir problemi beraberinde getirmektedir. Nitekim 2021 yılı OECD verileri incelendiğinde 25-64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı açısından Türkiye'nin %72,3 oranı ile en düşük istihdam oranına sahip OECD ülkesi olduğu görülmektedir. Benzer bir tablo aynı yaş grubundaki işsizlik oranlarında da karşımıza çıkmaktadır. Türkiye, 25-64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunlarının %10 düzeyindeki işsizlik oranı ile bu eğitim düzeyinden mezun olanların işsizlik oranının en yüksek olduğu OECD ülkeleri arasında yer almaktadır (OECD, 2022b). Dolayısıyla nitelikle desteklenmeyen niceliksel artışlar, işgücü niteliği ile piyasanın talebi arasındaki eşitsizlikler ve dengesizliklerle birlikte "diplomalı işsizler" grubunun giderek büyümesine yol açarken küresel düzeyde rekabet avantajı sağlayacak mesleklerin ve sektörlerin de gelişememesi gibi bir sonucu doğurmaktadır.

Yükseköğretim kademesindeki niceliksel büyüme odaklı politikaların, bu kurumların istihdam sağlama yönündeki işlevinin sorgulanmasına neden olduğunu gösteren bir bulgu, TEDMEM (2022) tarafından kamuoyunun nabzını ölçmek üzere gerçekleştirilen bir araştırmada paylaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre 18-24 yaş aralığındaki gençlerin üniversitenin istihdam sağlama işlevini sorguladıklarını ve üniversiteye gitmek için harcanacak paranın iş kurmak için kullanılmasını tercih ettiklerini göstermektedir. Nitekim işgücü piyasasının talepleri ve ihtiyaçları gözetilmeksizin kaldırılan baraj puanları gibi nitelik kaygısı gözetilmeksizin üretilen politikalar, kişilerin yükseköğretim süresince edindikleri bilgi ve becerilerin istihdama katkı sağlaması ve

neticesinde diplomalı işsiz sayısının yükselmesi olasılığının artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle üniversiteler mezunlarına 21. yüzyılın gerektirdiği iş ve yaşam becerilerini kazandırmaya odaklanmalı ve bu kurumlarda kazandırılan bilgi ve becerilerin, değişen iş ve yaşam koşullarına transfer edilebilecek şekilde kurgulanmasına özen göstermelidir. Bunun için de yalnızca yükseköğretime katılım ve yükseköğretimden mezuniyet oranını artırmak yönünde girişimlerde bulunmak yerine bunların nitelikli bir yükseköğretim eğitimi ile desteklenmesini sağlayacak bütünsel politikalar geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

İşgücü talebine göre belirlenecek üniversite kontenjanları, bölgesel/kentsel ihtiyaçlar gözetilerek oluşturulmalı ve üniversite bölümleri açıldıkları illerdeki sektörlerin ve istihdam fırsatlarının analiz edilmesiyle bölge ekonomisini kalkındıracak şekilde düzenlenmelidir. Bu noktada, üniversitelerin sayısal olarak artışından ziyade mesleki bilgi ve beceriler ile çağın gerektirdiği becerileri kazandıracak bir öğretim yapısına kavuşması için gerekli politikalar ivedilikle oluşturulmalı ve uygulamaya konmalıdır. Bunun için eğitim-istihdam ilişkisi sağlıklı bir şekilde kurulmalı ve artan mezun sayısına uygun istihdam olanaklarını artırıcı ve çeşitlendirici önlemler alınması yoluna gidilmelidir. Bunun yanı sıra, üniversitelerin niteliğinin artması, öğretim süreçlerinin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesi ile de oldukça ilişkilidir. Doğrudan bilgi aktarımından daha çok derinlemesine anlama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelen öğrenen odaklı süreçlerin tasarlanması ve hayata geçirilmesi yerinde olacaktır.

III. ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

2022'de Ne Oldu?

* MEB tarafından 81 ilde ölçme ve değerlendirme merkezleri kuruldu. Böylece PISA ve TIMSS gibi uluslararası düzeyde ve ulusal çapta yapılan öğrenci başarı araştırmalarının koordine edilmesi amaçlandı. Bu kapsamda 81 ildeki ölçme değerlendirme merkezlerinin birleştirilmesiyle oluşturulan dijital soru hazırlama platformu tüm illerin kullanımına sunuldu (MEB, 2022f).
* 26 Nisan 2022 tarihinde, Ankara'da, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin değerlendirilmesi çalıştayı gerçekleştirildi (MEB, 2022g).
* Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 yılı ikinci dönemi sonunda öğrencilerin salgın nedeniyle olası öğrenme kayıplarını ve öğretim programlarında yer alan kazanımları edinme düzeylerini belirlemek ve izlemek amacıyla Öğrenci Başarı İzleme Araştırmasını gerçekleştirdi. 17 Mayıs 2022 tarihinde ülke genelinde gerçekleştirilen izleme araştırmasında 4. ve 7. sınıf seviyelerinde olan öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanındaki kazanımları değerlendirilirken, 10. sınıf seviyesindeki öğrencilerin de Türk dili ve edebiyatı, matematik, fizik, kimya ve biyoloji alanlarındaki kazanımları değerlendirmeye alındı. Yapılan değerlendirmelerin sonuçlarının, öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Merkezi Ortak Platformu (ÖDOP) ile iletileceği Bakanlık tarafından belirtildi (MEB, 2022h).
* Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uluslararası standartlarda tasarlanan dil

laboratuvarlarında tamamen elektronik ortamda standart bir ölçme aracı ile geniş ölçekte bir Türkçe Dil Sınavı gerçekleştirildi. Öğrencilerin dört temel dil becerisinin değerlendirildiği bu sınava 26 ilden 4, 7 ve 11. sınıf düzeyinden yaklaşık 13 bin öğrenci katılım gösterdi. Türkçe dil becerilerini ölçen ilk geniş ölçekli araştırma özelliğini taşıyan bu değerlendirme çalışması kapsamında çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular ile öğrencilerin; okuma, yazma, dinleme ve konuşma testlerinin bilgisayar tabanlı uygulaması yapıldı. Ardından değerlendirme süreci, sınıf öğretmenleri, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalıştaylarla desteklendi. Yapılan bu sınav ile Türkçe dört temel dil becerisinde sahip olunan düzeye yönelik belgenin uluslararası akreditasyonunun sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2022i).

* Bakanlık tarafından öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim, öğretmenlere ise öğrencilerini izleme imkânı sunarak akademik başarılarını artırmak ve ihtiyaçlarını gidermek amacıyla Öğrenci-Öğretmen Destek Sistemi (ÖDS) uygulamaya konuldu. Bu kapsamda, bahsi geçen sistem 62 derse ait 62 konu anlatımlı kitabı, 60 bin çoktan seçmeli soruyu, ders anlatım videolarını ve soru çözüm videolarını içermektedir. Sistem, öğrencilerin sistemi ziyaret ettikçe ve soruları çözdükçe eksikliklerinin belirlendiği ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik tavsiyelerde bulunabilen bir algoritma ile çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenler de ÖDS kapsamında öğrencilerine ödev gönderebilmekte ve ödev takiplerini sistem üzerinden yaparak öğrencilerinin eksikliklerini görüp öğrenme sürecini ona göre planlama imkânı yakalayabilmektedir (MEB, 2022j).

Değerlendirme ve öneriler

Ulusal izleme ve değerlendirme çalışmaları düzenli ve sistematik bir biçimde gerçekleştirilmeli; bulgular bölge, il hatta okul bazlı değerlendirilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından paylaşılan *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi* ortaöğretime sınavsız geçiş yoluna özellikle vurgu yapmaktadır (MEB, 2018b). Sınava yönelik ihtiyacın azaltılmasının önemi özellikle okullar ve bölgeler arasındaki farkların indirgenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, okullardaki öğrencilerin tek bir merkezi sınava bağlı olmaksızın düzenli olarak izlenmesi ve bunun sonucunda geliştirilecek mekanizmalarla desteklenmesinin önemi ortadadır. Nitekim, düzenli ve sistematik olarak yapılacak ulusal izleme ve değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beceri ve yeteneklerini süreç içinde değerlendirdiği için daha öğrenci merkezli bir değerlendirme olanağı sağlamaktadır.

COVID-19 salgını süresince OECD ülkeleri arasında okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkelerden biri olan Türkiye'de salgının etkilerinin azalması ile 2022 yılında LGS merkezi sınavı ve YKS normal koşullar altında gerçekleştirilmiş, 2021 yılında başlayan kazanım değerlendirme uygulamaları hem öğrenme kayıplarının ortaya çıkarılması hem de DYK'ların verimliliğini ve etkililiğini ölçmek için devam etmiştir. Öte yandan, ilk kez Ekim 2021'de Bakanlık tarafından 7, 8, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen kazanım değerlendirme uygulamaları neticesinde bu uygulamaların telafi eğitimlerine nasıl yön verdiği ve hangi değişikliklerin yapıldığına ilişkin bir bilgi kamuoyuna verilmemiştir. Aynı şekilde, 2022 yılı içinde gerçekleştirilen Türkçe Dil sınavı ve Öğrenci Başarı İzleme Araştırması sonuçlarının öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Merkezi Ortak Platformu tarafından iletileceği belirtilmiş; ancak yapılan bu sınavlar neticesinde eğitim öğretim

süreçlerine ne yönde şekil verileceği ve nasıl bir yol haritası izlenmesi gerektiği paylaşılmamıştır. Bahsi geçen ulusal izleme ve değerlendirme çalışmalarının düzenli ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi ve elde edilen verilerin bölge, il ve okul bazlı değerlendirilmesi amacıyla ilgili paydaşlar ile sistematik bir şekilde paylaşılması, ölçme değerlendirme etkinlikleri amaçlarının daha etkili ve verimli kılınması ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha proaktif bir şekilde planlaması ve yürütmesi için destekleyici olacaktır.

Öte yandan, ölçme değerlendirme uygulamaları kapsamında 2022 yılı için öne çıkan diğer bir gelişme de ÖDS ile özellikle küresel salgınla birlikte öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde yaşadığı sınırlılıkların aşılmaya çalışılması ve öğretmenlerin doğrudan temas ile öğrencilerin performansı ve gelişimi ile ilgili anlık bilgi edinmesi olmuştur. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin sürekli etkileşim halinde olan dinamiği göz önünde bulundurulduğunda bu gelişmelerle devamlı bir süreç olan değerlendirmenin öğrenci merkezli olması, öğrencinin öğrenme hedeflerinin ve bu hedeflere ne kadar ulaşıldığının açığa kavuşturulması ve hem öğretmenin hem de öğrencinin kaydettiği yol ile ilgili bilgi vermesi açısından değerlidir. Bu kapsamda, ölçme değerlendirme uygulamalarında ÖDS gibi süreç odaklı olan öğretimsel değerlendirmelerin öğretim süreçlerini daha sürdürülebilir kılması açısından devamlı olması önem teşkil etmektedir.

KAYNAKÇA

MEB. (2018a). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. http:// http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2018b). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2019). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/22084102_LGS_2019_yerlestirme_22temmuz.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2020). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084549_No15_LGS_2020_Ilk_Yerlestirme_Sonuclari.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2021a). 2021 LGS kılavuzu yayımlandı. https://www.meb.gov.tr/2021-lgs-kilavuzu-yayimlandi/haber/22934/tr adresinden erişildi.

MEB. (2021b). 2021 liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamındaki ilk yerleştirme sonuçları. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_18-LGS_2021-yerel_yerlestirme_182140.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022a). 2022 liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/07/LGS_2022_3_Ilk_Yerlestirme_Sonuclari.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2022/03/Kilavuz/Sinavla_Ogrenci_Alacak_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav_Basvuru_Uygulama_Kilavuzu_2022.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022c). 2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. http://www.meb.gov.tr/2022-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinav-raporu/haber/26870/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022d). 2022 liselere geçiş sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/07/LGS_2022_2_Merkezi_Sinav_Performans.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022e). Liselerin boş kontenjanları ve taban puanları açıklandı. http://www.meb.gov.tr/liselerin-bos-kontenjanlari-ve-taban-puanlariaciklandi/haber/27094/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022f). 81 ile ölçme değerlendirme merkezi kuruldu. https://www.meb.gov.tr/81-ile-olcme-degerlendirme-merkezi-kuruldu/haber/25930/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022g). Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin değerlendirilmesi çalıştayı. http://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-sosyal-ve-duygusal-becerilerinin-degerlendirilmesi-calistayi/haber/26037/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022h). MEB öğrenci başarı izleme araştırması yapacak. https://www.meb.gov.tr/meb-ogrenci-basari-izleme-arastirmasi-yapacak/haber/26211/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022i). MEB'den dört temel beceride Türkçe dil sınavı. https://www.meb.gov.tr/mebden-dort-temel-beceride-turkce-dil-sinavi/haber/26629/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022j). Öğrenci-öğretmen destek sistemi (ÖDS) hayata geçti. https://www.meb.gov.tr/ogrenci-ogretmen-destek-sistemi-ods-hayata-gecti/haber/27880/tr adresinden erişildi.

OECD. (2022a). Education at a Glance 2022. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.

OECD. (2022b). OECD statistics: Educational attainment and labour-force status. https://stats.oecd.org/ adresinden erişildi.

ÖSYM. (2021). 2021 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/YERLESTIRME/sayisal_bilgiler_17092021.pdf adresinden erişildi.

ÖSYM. (2022a). 2022 YKS sayısal veriler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/sayisalbilgiler18072022.pdf adresinden erişildi.

ÖSYM. (2022b). YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. https://www.osym.gov.tr/yks_yerlestirme_sayisal_bilgiler_2022.pdf adresinden erişildi.

TEDMEM (2022). YKS 2022 yerleştirme sonuçları. https://tedmem.org/wp-content/uploads/2022/09/YKS-2022-Yerlestirme-Sonuclari.pdf adresinden erişildi.

TEDMEM. (2023). Sınavların gölgesinde eğitim sistemi (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

YÖK. (2020). 2020 yılı yükseköğretim kurumları sınavı yerleştirme sonuçları raporu. https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2020/yks-yerlestirme-sonuclari-raporu-2020.pdf adresinden erişildi.

YÖK. (2022a). Yükseköğretim kurulunun yükseköğretim kurumları sınavına (YKS) ilişkin aldığı kararlar: Üniversiteye girişte TYT ve AYT baraj puan uygulaması kaldırıldı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yok-ten-yks-ye-iliskin-kararlar.aspx adresinden erişildi.

YÖK. (2022b). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. https://istatistik.yok.gov.tr/



Fotoğraf: freepik.com - Jcomp



BÖLÜM 5

Öğretmenlik ve Mesleki Süreç

Dr. Sabiha Sunar

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

tedmem

I. 2022 YILINDA VERİLERLE ÖĞRETMENLİK

2022'de ne oldu?

a. Öğretmen sayıları

Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 yılı istatistiklerine göre[1] (MEB, 2022a);

- Türkiye'de 1.139.673 öğretmen görev yapmaktadır.
- Resmî eğitim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 975.698'dir.
- Devlet okullarında çalışan kadrolu öğretmen sayısı 879.925, sözleşmeli öğretmen sayısı 95.773'tür.
- Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı ise 163.975'tir. Bu sayı, tüm öğretmenlerin %14,4'ünü oluşturmaktadır (Tablo 5.1).

TABLO 5.1

MEB 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Kademelere Göre Öğretmen Sayıları

Kademeler	Kurum türü	Öğretmen sayısı
Okul öncesi	Resmi	39.908
	Özel	23.234
	Toplam	**63.142**
İlkokul	Resmi	275.767
	Özel	34.710
	Toplam	**310.477**
Ortaokul	Resmi	337.433
	Özel	39.314
	Toplam	**376.747**
Ortaöğretim	Resmi	322.590
	Özel	66.717
	Toplam	**389.307**
Toplam	Resmi	975.698
	Özel	163.975
	Toplam	**1.139.673**

Kaynak: MEB, 2022a.

b. Öğretmen atamaları

Eylül 2021'de başvuru ve atama duyurusu yapılan 15.000 sözleşmeli öğretmenin ataması Ocak 2022'de gerçekleştirilmiştir (MEB, 2022b). Temmuz 2022'de ise 20.000 sözleşmeli öğretmen ataması için başvuru ve atama duyurusu yapılmıştır (MEB, 2022c). Bu atama döneminde 52.013 aday başvuruda bulunmuş, 45.559 aday sözlü sınava çağrılmıştır. En yüksek kontenjan 7.503 ile okul öncesi öğretmenliğine ayrılmıştır (Tablo 5.2). Bu sayı, son yıllarda tek bir alana ayrılan en yüksek kontenjana karşılık gelmektedir. Bunu sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği takip etmiştir. Özel eğitim öğretmenliği için 1.250 kontenjan ayrılmışken bu kontenjanın yalnızca 896'sı dolmuştur (MEB, 2022d). Böylece atama ve başvuru duyurusu 2022 yılında yapılan 20.000 kontenjan için 19.614 öğretmenin ataması yapılmıştır.

c. KPSS/ÖABT sonuçları

2022 yılında KPSS Eğitim Bilimleri oturumuna 420.737 aday katılmıştır. Bu adayların 80 sorudaki ortalama net sayısı 35,9'dur. Öğretmenlik alanlarına göre testlere giren en yüksek aday sayısı 56.338 aday ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinde olmuştur. Bunu 45.907 aday ile İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri testi, 41.036 aday ile Okul Öncesi Öğretmenliği testi takip etmiştir. Her bir branşın ÖABT soru sayısı 75 olup öğretmen adaylarının ortalama net sayısının en düşük olduğu alan 20,7 ile Beden Eğitimi; en yüksek olduğu alan ise 48,6 ile Rehberlik olmuştur (ÖSYM, 2022).

[1] Kaynak olarak kullanılan Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2021-2022 belgesinde şöyle bir not bulunmaktadır: Öğretmen sayıları sadece MEB'e bağlı okullardaki öğretmenleri kapsamaktadır. Kadroları diğer birimlerde (İl-ilçe MEM, ASO, v.b.) bulunan öğretmenler, toplam öğretmen sayısına dahil edilmemiştir. Öğretmen sayıları 2022 yılı Haziran ayının ilk haftasına aittir.

TABLO 5.2

Temmuz 2022 Sözleşmeli Öğretmen Atamasında En Yüksek Kontenjan Ayrılan Alanlara ve Atamalara İlişkin Veriler

Alan adı	Kontenjan sayısı	Atama sayısı
Okul Öncesi Öğretmenliği	7.503	7.503
Sınıf Öğretmenliği	2.223	2.223
Özel Eğitim	1.250	896
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.218	1.218
İlköğretim Matematik	1.004	1.004
Matematik	714	714
Türkçe	552	552
Fen Bilimleri	480	480
Rehberlik	467	467
İngilizce	450	450
Diğer	4.108	4.107
Toplam	**19.969***	**19.614**

*Beden Eğitimi alanı için ayrılan toplam 319 kontenjanın 31'i daha sonra yapılacak Millî Sporcuların atama işlemi için ayrılmıştır.
Kaynak: MEB, 2022c; 2022d.

Değerlendirme ve öneriler

2022 yılında atanan öğretmen sayısı, Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli değildir.

Son 20 yılda toplam 749.100 öğretmen atanmıştır ve yıllık ortalama atama sayısı 37.454'tür (MEB, 2022e). 2022 yılında 19.614 olan atama sayısı hem 20 yılın ortalamasının oldukça altındadır hem de son 20 yılın en düşük atama sayılarından biridir (Grafik 5.1).

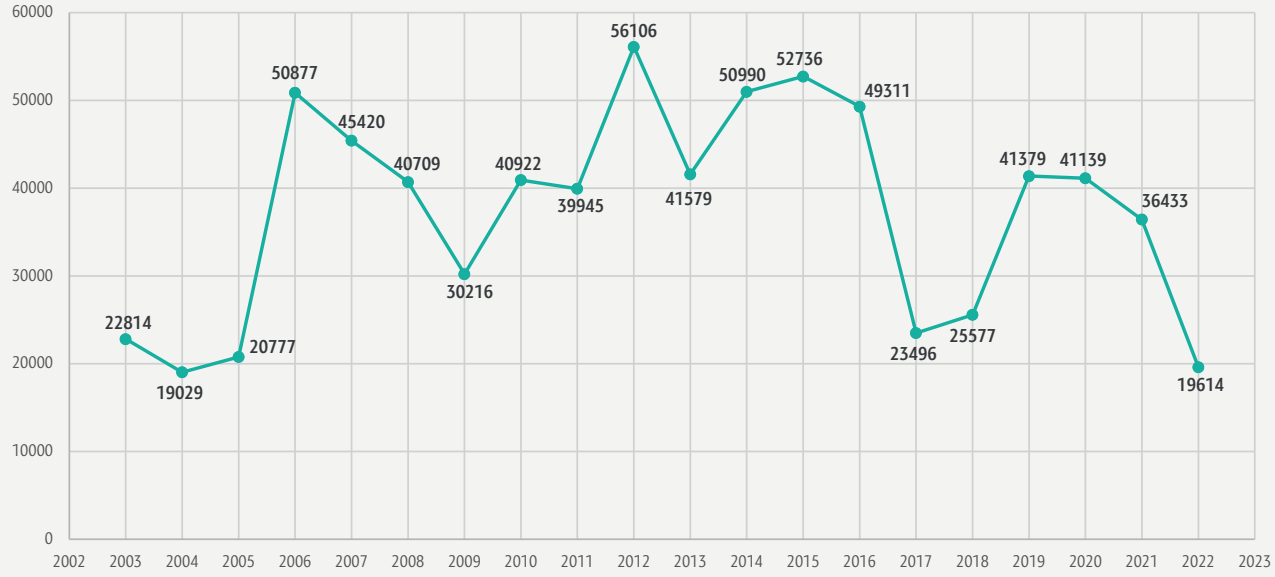
Türkiye'de öğretmen ihtiyacının ne kadar olduğuna ilişkin son 3 yılda kamuoyuyla paylaşılan resmî bir veri bulunmamaktadır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığının 2022 yılında öncelikli hedefleri arasında yer alan zorunlu eğitimde okullaşma oranlarının her kademede %95'in üzerine çıkarılması (MEB, 2022f), 5 yaş grubunda okullaşma oranının %65'ten %99'a çıkarılması, köy okullarının açılması ve mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrenci sayılarının artırılması gibi hedeflere ulaşılması ancak ve ancak yeni okulların açılması ve yeterli sayıda öğretmen atamasıyla mümkündür.

Millî Eğitim Bakanlığının hedefleri ve kısa sürede bu hedeflere ulaşılması yönünde attığı adımlar ile öğretmen sayıları arasındaki uyumsuzluğun önemli bir örneğini okul öncesi eğitim kademesinde görmek mümkündür. Bu kapsamda 2022 yılında okul öncesi eğitim ile ilgili atılan adımlara ilişkin veriler, bu gelişmeler sonucu doğan öğretmen ihtiyacına ilişkin tahminde bulunmaya olanak vermektedir. Paylaşılan verilere göre bir yıl içinde 16.045 ana sınıfı, 2.176 bağımsız ana okulu yapılmıştır (MEB, 2022g; TBMM, 2022). Bakanlık açıklamalarına benzer şekilde her anaokulunda ortalama 5 sınıf olduğu kabul edilerek yapılan basit bir hesaplamayla 26.925 yeni sınıf açıldığı, dolayısıyla en az 26.925 yeni öğretmen ihtiyacı doğduğu tahmin edilebilir. Temmuz 2022 öğretmen atamalarında en yüksek kontenjan 7.503 ile okul öncesi öğretmenliğine ayrılmıştır ancak bu ihtiyaç, 2022 yılı için ayrılan toplam 20.000 kontenjanın hepsinin okul öncesi öğretmenliğine ayrılması durumunda bile karşılanamayacak kadar büyük bir ihtiyaçtır. Hatta yalnızca Temmuz 2022 ataması ile sınırlı kalmayıp son 5 yılda atanan toplam okul öncesi öğretmeni sayısına bakıldığında dahi bu sayının yaklaşık 16 bin olduğu ve yukarıda söz edilen hesaplamaya dayalı olarak belirlenen tahmini okul öncesi öğretmeni ihtiyacını karşılamasının mümkün olmadığı görülmektedir. Buna göre 5 yaş grubunda okullaşma oranının %99'a ulaşması için gereken okul öncesi öğretmen ihtiyacının nasıl karşılandığı bilinmemektedir.

Öte yandan, zorunlu eğitimde okullaşma oranlarının %95'in üzerine çıkarılması, köy okullarının açılması ve mesleki eğitim merkezlerine

GRAFİK 5.1

Yıllara Göre Atanan Öğretmen Sayıları



Kaynak: MEB, 2022d; 2022e.

devam eden öğrenci sayılarının artırılması hedefleri de öğretmen ihtiyacı doğurmaktadır. Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde 2022 yılında atanan öğretmen sayısının, Millî Eğitim Bakanlığının hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Ücretli öğretmenlik uygulaması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın önündeki en büyük engellerden biridir.

Kamuoyu ile paylaşılan resmî istatistiklere henüz yansımamış olsa da "*Cumhuriyet tarihinde ilk kez eğitim kademelerinin tümünde okullaşma oranlarının yüzde 95'in üzerine çıktığı, son bir yılda beş yaşta yüzde 65 olan okullaşma oranının yüzde 99'a ulaştığı*" Bakanlık tarafından sıklıkla ifade edilmektedir (MEB, 2022f; 2022k). Bu hedeflere ulaşılması için gereken öğretmen ihtiyacına ilişkin veriler ve atama sayıları ortadayken bu ihtiyacın ücretli öğretmen istihdamı ile karşılandığı tahmin edilmektedir.

Ücretli öğretmen sayısına ilişkin resmî bir veri bulunmamakla birlikte, sistemdeki mevcut ücretli öğretmen sayısının 2021 yılında yaklaşık 86.068 olduğu tahmin edilmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2022a). 2022 yılında yaşanan gelişmelerle bu sayının önemli oranda artmış olduğu düşünülmektedir. Ücretli öğretmenlerin yarısından fazlasının eğitim fakültesi mezunu olmaması, hatta her 10 ücretli öğretmenden birinin ön lisans mezunu olması (Türk Eğitim-Sen, 2022b) ise öğretmen niteliği ile ilgili tartışmaları beraberinde getirmektedir. Örneğin, özel uzmanlık gerektiren zihinsel-görme-işitme engelliler öğretmenliği alanında tek bir ders almamış, özel eğitime ilişkin hiçbir arka planı olmayan ve sayısı binlerle ifade edilen ön lisans mezunu bireylerin ücretli öğretmen olarak istihdam edilmesi, eğitim sistemimizin nihai amacı olan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın önündeki en büyük engellerden biridir.

2022 yılında başta okul öncesi kademesi olmak üzere her kademede okullaşma oranlarının

artırılmasıyla aslında eğitim sisteminde ulaşılması en zor ve en dezavantajlı çocuklar sisteme dahil edilmiştir. Anayasayla güvence altına alınan nitelikli eğitime erişim hakkının her çocuğa teslim edilmesi gerekliliği ve Kanun'da tanımlandığı haliyle öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmen olmak için gerekli asgari nitelikleri taşımayanların öğretmenlik yapmasının önüne geçilmelidir. Süregelen öğretmen ihtiyacının karşılanmasında problemleri uzun vadede çözmeye yardımcı olmayacak ücretli öğretmenlik uygulaması yerine, ihtiyaç analizleri sonucunda belirlenen öğretmen ihtiyacı projeksiyonu neticesinde okullara kadrolu öğretmen istihdam edilmesine yönelik yaklaşımlar benimsenmelidir (TEDMEM, 2018). Ücretli öğretmenlik uygulaması istisnai koşullar dışında bir istihdam modeli olmaktan çıkarılmalıdır (TEDMEM, 2022a; 2019).

Öğretmen yetiştirme süreci "nitelikli öğretmen" önceliği üzerinden yapılandırılmalıdır.

Sistemdeki öğretmen ihtiyacının ücretli öğretmenlik istihdam modeliyle karşılanmaya çalışılmasının sebebi halihazırda sistemde yetişmiş öğretmen eksikliği değil, öğretmen açığını kapatmaya yönelik etkili bir istihdam politikasının benimsenmemiş olmasıdır. Zorunlu eğitim kapsamındaki kademelere devam eden her öğrencinin nitelikli bir öğretmenle buluşmasını temin etmek devletin yükümlülüğüdür (TEDMEM, 2018). Her eğitim öğretim yılının başında açık bulunan norm kadro sayısı kadar öğretmen ataması yapılması, eğitim öğretim sürecinin nitelikli bir şekilde yürütülmesinin önkoşulu olmaktadır. Bu öğretmenlerin niteliğinin garanti edilmesi ise hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinden başlanarak atılması gereken adımlarla oldukça ilişkilidir.

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin verilere mercek tutulduğunda açık bulunan norm kadro sayısı kadar öğretmen ataması yapılmasının önündeki engelin öğretmen eksikliği olmadığı açıkça görülmektedir:

* Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinden 2021 yılında 43.388 öğretmen adayı mezun olmuştur.
* Bu fakültelerde eğitime devam eden öğrenci sayısı ise 202.553'tür (YÖK, 2022).
* Pedagojik Formasyon Eğitimi Programlarının kontenjanlarının belirlenmesinin yükseköğretim kurumlarına bırakılmasından bu yana, öğretmen olma umuduyla bekleyen adaylar listesine her yıl kaç kişinin dahil olduğu ise bilinmemektedir.
* Bu kapsamda bir diğer önemli gösterge olan KPSS Eğitim Bilimleri oturumuna giren aday sayısı da 2022 yılında 420.737 olmuştur (ÖSYM, 2022).

Veriler, öğretmenlik alanları özelinde incelendiğinde ise arz-talep arasındaki uyumsuzluklar daha iyi anlaşılabilmektedir. Örneğin, 2022 yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği için 1.218 kontenjan belirlenmişken, bu kontenjan için yarışan aday sayısı 56.338 olmuştur (Tablo 5.3). Benzer şekilde İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenliği için açılan 165 kontenjan için, bu kontenjanın 278 katı kadar, yani 45.907 aday sınava girmiştir. Türk dili ve edebiyatı, beden eğitimi ve tarih öğretmenliği için de açılan kontenjanın 50 katından daha fazla sayıda aday sınava girmiştir. Son dönemde atılan adımlarla arttığı tahmin edilen öğretmen ihtiyacına rağmen, öğretmen olma hakkına sahip aday sayısı, bu ihtiyacın oldukça üzerindedir.

Veriler üzerinden bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen yetiştirmede izlenen politikaların öğretmen adayı havuzunun büyüklüğü ve arz-talep dengesini dikkate alarak geliştirildiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından özellikle Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına ilişkin atılan adımlar

TABLO 5.3

Öğretmenlik Alanlarına Göre 2022 KPSS-ÖABT'ye Giren Aday Sayıları ve Atama Kontenjanları

Alan Adı	Kontenjan Sayısı (A)	ÖABT Aday Sayısı (B)	Sınava Giren Aday Sayısının Kontenjan Sayısına Oranı (B/A)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.218	56.338	46
İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	165	45.907	278
Okul Öncesi Öğretmenliği	7.503	41.036	5
Türk Dili ve Edebiyatı	616	34.203	56
Sınıf Öğretmenliği	2.223	22.023	10
Rehberlik	467	21.895	47
Beden Eğitimi	288	21.881	76
Türkçe	552	20.251	37
Tarih	345	18.757	54
Fen Bilimleri	480	18.412	38
Sosyal Bilgiler	351	17.302	49
Matematik	714	16.394	23
İngilizce	450	15.474	34
İlköğretim Matematik	1.004	12.965	13
Coğrafya	202	8.556	42
Biyoloji	174	5.971	34
Kimya / Kimya Teknolojisi	232	4.816	21
Fizik	306	4.694	15

Kaynak: ÖSYM, 2022.

adeta öğretmen ihtiyacını eğitim fakülteleriyle kapatamayacak kadar kriz durumunda olan bir eğitim sistemi varsayımı üzerinden ilerlemektedir. Buna karşın atama bekleyen öğretmen adayı sayısını artırarak her geçen gün derinleşen bir arz-talep uçurumu meydana getiren bu uygulamalar, bu varsayımın yanlışlığını kanıtlar niteliktedir. Önceliğin öğretmen niteliği olduğunun iddia edildiği bir sistemde, atılan bu adımların karşılığının olmadığı açıktır.

Nicel eksikliklerini büyük oranda tamamlamış eğitim sisteminin, öğrencilerine çağın gerektirdiği becerileri kazandırabilmesinin şartı, niteliğin garanti edilemediği ve doygunluk sınırını çoktan aşmış bir öğretmen adayı havuzu değil, öğretmen ihtiyacı projeksiyonlarıyla uyumlu sayıda ve nitelikli öğretmenlerdir. Bu doğrultuda, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, öğretmen yetiştirmek üzere açılmış yükseköğretim programı bulunmayan alanlarda öğretmen ihtiyacının karşılanmasını sağlamanın dışında bir seçenek olarak görülmemelidir. Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin de kontenjanları öğretmen ihtiyacı doğrultusunda gözden geçirilmeli; öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçiminden başlayarak yeniden yapılandırılmalıdır.

II. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK UYGULAMALAR

2022'de ne oldu?

Millî Eğitim Bakanlığının son dönemde öncelikli politika alanlarından biri "öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çok boyutlu desteklenmesi"dir (MEB, 2022h; 2022i). Bu kapsamda Aralık 2021'de toplanan 20. Millî Eğitim Şûrasının 3 ana gündem maddesinden biri öğretmenlerin mesleki gelişimi olarak belirlenmiş, Şûrada alınan kararları takiben 2022 yılında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bunlardan ilki Ocak 2022'de Öğretmen Bilişim Ağı'nın (ÖBA) öğretmenlerin kullanımına açılmasıdır. ÖBA platformunda merkezi/mahalli hizmet içi eğitim planları, uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen eğitimler, sanal kütüphane ve haberler yer almaktadır (ÖBA, 2022a).

ÖBA kapsamında hizmet içi eğitimler ilk kez 24 Ocak-4 Şubat 2022 tarihleri arasında gerçekleşen yarıyıl tatilinde öğretmenlere isteğe bağlı olarak sunulmuştur (MEB, 2022j). Uzaktan eğitim kapsamında sunulan eğitimlerin başlıkları şöyledir:

- İklim Değişikliği ve Çevre Eğitimi Semineri
- Atık Yönetimi ve Sıfır Atık Semineri
- Fikri ve Sınai Mülkiyet Hakları Semineri
- Kütüphane Organizasyonu ve Kullanımı Semineri
- İlk Yardım Uzaktan Eğitim Semineri
- Geçici Koruma Statüsündeki Çocuklara Rehberlik Hizmetleri Semineri
- Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Psikolojik Danışma Becerileri Semineri
- İngilizce Dil Sistemi Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi Semineri
- Dijital Becerilerin Geliştirilmesi Semineri
- Etkinlik Temelli Ders Tasarımı Semineri

Bu eğitimlere 142.500 öğretmen katılmış, öğretmenler tarafından en çok tercih edilen eğitim programı ise İklim Değişikliği ve Çevre Eğitimi Semineri olmuştur (MEB, 2022j). İlerleyen süreçte öğretmenlerin Haziran dönemi ve Kasım ara tatili dönemi mesleki eğitim çalışmaları da ÖBA üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2022 yılında öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ile ilgili olarak gerçekleşen bir diğer gelişme ise mesleki gelişim çalışmalarının okul temelli bir yaklaşımla ele alınması olmuştur. Bu doğrultuda Mart 2022'de "*Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*"nde değişiklik yapılmıştır (Resmî Gazete, 2022a). Buna göre; "*hizmet içi eğitim faaliyetlerinin Okul Temelli Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim Toplulukları veya Öğretmen Hareketlilik Programı kapsamında da düzenlenebileceği*" ifade edilmiştir (ÖYGM, 2022). Bu kavramlar Yönetmelik'te şöyle tanımlanmıştır:

- ***Okul Temelli Mesleki Gelişim,*** *okul tarafından belirlenen ve o okula özgü olan eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla mahallî hizmet içi eğitim planı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleridir. Bu tür hizmet içi eğitim faaliyetleri talepte bulunan okulda veya uygun görülen başka bir hizmet içi eğitim merkezinde düzenlenebilir. Okul Temelli Mesleki Gelişim faaliyetleri aynı eğitim ihtiyacını talep eden birkaç okul personelinin birlikte katılımıyla da düzenlenebilir.*
- ***Mesleki Gelişim Toplulukları;*** *okuldaki eğitim öğretim uygulamalarını geliştirmek, katılımcıların mesleki bilgi ve becerilerini artırmak, birbirlerinden ve uygulamadan öğrenerek mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla düzenlenir. Mesleki Gelişim Topluluklarının topluluk içi iletişimi ve yapılan çalışmaların paylaşımı ÖBA üzerinden gerçekleştirilir.*

* *Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı; başarısı, iyi uygulamaları, farklı projeleri veya farklı öğrenme ortamları ile ön plana çıkan okulların bilgi ve tecrübelerinin paylaşılması ile diğer okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bu okulları ziyaretini sağlamak amacıyla düzenlenir.*

Bu kapsamda 33 mesleki gelişim topluluğu kurulmuş, 22 öğretmen-yönetici hareketlilik programı başlatılmıştır (ÖBA, 2022a; 2022b). Okul temelli mesleki gelişim programının hayata geçirilmesiyle öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimleri okullarında alabilmeleri için ilk kez okullara 210 milyon TL bütçe gönderilmiştir (MEB, 2022k). 2022 yılında öğretmen başına düşen ortalama eğitim saati ise 250 saat olmuştur (MEB, 2022f; 2022k).

Değerlendirme ve öneriler

Mevcut mesleki gelişim anlayışının, okul temelli mesleki gelişim anlayışına dönüşmesi sürecinde başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul personeli bilgilendirilmeli ve desteklenmelidir.

Türkiye'de okullar başarı düzeyleri ve sahip oldukları imkânlar bakımından önemli farklılıklar göstermektedir. Fırsat eşitsizliğinin bir göstergesi olarak öğrenci başarısına etki eden faktörler arasında okulun sosyoekonomik düzeyi ilk sırada gelmektedir (Suna vd., 2021). Kademeler arası geçiş sistemlerinin eğitim öğretim süreçleri üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilebilmesi başta olmak üzere eğitim sisteminde kronikleşen pek çok sorunun çözümünde okullar arası imkân ve başarı farklılıklarının azaltılması yer almaktadır. Bu doğrultuda etkili politikalar üretilebilmesinin yolu, her okulun gelişim ihtiyacının doğru belirlenmesinden ve okula özgü gelişim planları yapılmasından geçmektedir. Bunun için de merkeziyetçi yapıdan uzaklaşarak okul temelli yönetim anlayışına doğru evrilen bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. 2022 yılında okul temelli yönetim anlayışı kapsamında alınan önemli kararlar arasında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul tarafından belirlenmesi ve bunun gerçekleşmesi için okullara bütçe gönderilmesi yer almaktadır. Bunun yanı sıra; öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirinden öğrenebilecekleri uygulama odaklı mesleki gelişim topluluklarının oluşturulması ve iyi örneklerin çoğaltılabilmesi için hareketlilik programının başlatılması, gelişmiş ülke örneklerinde uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetleriyle oldukça uyumludur.

Ancak, bu uygulamaların öğrenci başarısına etki edecek kadar uzun vadeli ve sürdürülebilir olması, sorumluluk tanımlarının net bir şekilde yapılması ve ilgili destek mekanizmalarının sürece dahil edilmesiyle mümkündür (**Ayrıntılar için bkz. Bölüm 1: Yönetişim ve Finansman**). Bu uygulamanın öncesinde yöneticilerin sorumluluğu, öğretmenlerin kendilerine sunulan hizmet içi eğitimlere katılımlarının ya da kendilerine uygun hizmet içi eğitimi seçmelerinin takibi ile sınırlı iken bu yeni mesleki gelişim anlayışı ile birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimin gerçekleşebilmesi için gereken koşulların hazırlanması, eğitmenle ve gerektiğinde diğer okullarla koordinasyonun sağlanması, mesleki gelişim faaliyetlerine ayrılan bütçenin etkin kullanılması da yöneticilerin sorumluluk alanlarına dahil olmuştur. Ekim 2022'de okullara gönderilen mesleki gelişim bütçesinin yalnızca %10'unun okullar tarafından kullanılması (MEB, 2022l), okul yöneticilerinin yeni sorumluluk alanları konusunda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarının önemli bir göstergesidir. Bu anlayış dönüşümünün gerektirdiği şekilde sorumluluklar, yetkiler ve roller netleşene kadar okul yöneticileri, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından bilgilendirilmeli ve desteklenmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin değil, etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

2022 yılında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin okul temelli planlanmasının yanı sıra öğretmen başına düşen ortalama eğitim saatinin 250 saat olması da üzerinde önemle durulması gereken bir gelişmedir. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayısının ya da süresinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır (Suna vd., 2021). Bu bulgu, hizmet içi eğitimlerin süresinin artırılmasına değil, etkililiğinin ve verimliliğinin sorgulanmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu noktada, öğretmenler için "etkili mesleki gelişim faaliyeti"nin nasıl tanımlandığı önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi odağında çalışmalar yürüten, öncü isimlere göre;

> *Etkili mesleki gelişim faaliyeti, öğretmenlerin uygulamalarında değişiklikler ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmeler ile sonuçlanan yapılandırılmış profesyonel öğrenmelerdir* (Darling-Hammond, Hayler ve Gardner; 2017).

Öğretmenlerin uygulamalarında ve öğrenci çıktılarında olumlu sonuçlar veren mesleki gelişim çalışmalarının ortak özellikleri ise şöyle sıralanmaktadır (Darling-Hammond, Hayler ve Gardner; 2017):

1. *Öğretim programında yer alan belirli içeriğin öğretimine odaklanır.*
2. *Yetişkin öğrenme teorisini ve aktif öğrenmeyi birleştirir. Öğretmenlere, mesleki gelişim çalışmaları süresince öğrendiklerini deneyimleme fırsatı sunar.*
3. *Öğretmenlerin fikirlerini paylaşmaları ve iş birliği yapmaları için alan yaratır.*
4. *Etkili uygulama modellerini ve iyi örnekleri içerir.*
5. *Uzman ve mentor desteği sağlar.*
6. *Öğretmenlerin öğrendiklerini kendi uygulamalarına aktarabilmesi için geribildirim ve yansıtma fırsatları sunar.*
7. *Tek seferlik değil uzun sürelidir; öğretmenleri haftalar, aylar ve hatta akademik yıllar boyunca öğrenmeye dahil eder.*

2022 yılında öğretmen başına düşen 250 saatlik mesleki gelişim çalışmalarının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci çıktılarına olumlu etki edebilmesi için gereken özelliklerin ne kadarını karşıladığı tartışmaya açıktır. Öte yandan, okul temelli mesleki gelişim çalışmaları ve mesleki gelişim topluluklarının, bu özellikleri karşılayabilecek mesleki gelişim etkinlikleri oluşturulması noktasında önemli fırsatlar sunacağını söylemek mümkündür. Bu fırsatların olabildiğince etkin kullanılabilmesi için ise öğretmenlerin mesleki gelişiminde sayı ve süre odaklı söylemlerin nitelik ve etkililik odağında değiştirilmesi iyi bir başlangıç olabilir.

III. ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU

2022'de ne oldu?

2022 yılında öğretmenlerle ilgili öne çıkan gelişmelerin başında Öğretmenlik Meslek Kanunu ve öğretmenlik kariyer basamakları sürecinin yapılandırılması gelmektedir. 12 maddeden oluşan Öğretmenlik Meslek Kanunu 14 Şubat 2022'de Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 2022b). Kanun'un amacı "*öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemek*" olarak ifade edilmiştir. Kanun'da yer alan düzenlemeler kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Aday öğretmenlik ile ilgili düzenlemeler: Aday öğretmenlerin adaylık süreci yeniden düzenlenmiş, Adaylık Kaldırma Sınavı ve performans değerlendirme aşaması kaldırılmıştır. Bunun yerine eğitim ve uygulamadan oluşan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ve Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılacak değerlendirme getirilmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin düzenlemeler: Öğretmenlik mesleği için aday

öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağı oluşturulmuştur. Buna göre uzman öğretmenlik için;

* Öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak,
* Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak (180 saat),
* Mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olmak (Eğitim-Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları, Yönetime Katılım, Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları),
* Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak gerekmektedir.

Başöğretmenlik için ise;

* Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak,
* Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak (240 saat),
* Mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlamış olmak (Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları, Yönetime Katılım, Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları),
* Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak gerekmektedir.

Bununla birlikte yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmenlik yazılı sınavından, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmenlik yazılı sınavından muaf sayılmıştır. Muafiyet için tezli/tezsiz ve alan içi/alan dışı ayrımı yapılmamıştır.

Özlük haklarına ilişkin düzenlemeler: Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı alanlara her unvan için ayrı ayrı olmak üzere bir derece verilmesi, eğitim öğretim tazminatlarında iyileştirme yapılması, kadrosu birinci derecede olan öğretmenler için ek göstergenin 15 Ocak 2023 itibarıyla 3600'e çıkarılması yönünde düzenlemeler yapılmıştır.

TARİHLERLE ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU SÜRECİ

31 Aralık 2021	Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi, TBMM Başkanlığına sunuldu.
11 Ocak 2022	Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi, Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda kabul edildi.
3 Şubat 2022	Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi, TBMM Genel Kurulunda kabul edilerek yasalaştı.
14 Şubat 2022	Öğretmenlik Meslek Kanunu Resmî Gazete'de yayımlandı.
14 Şubat 2022	"Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağı" görüş ve önerilere açıldı.
12 Mayıs 2022	"Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği" Resmî Gazete'de yayımlandı.
13 Mayıs 2022	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönerge yayımlandı.
01-10 Haziran 2022	Öğretmen/uzman öğretmenlerin eğitim programına başvuruları alındı.
18 Temmuz-09 Eylül 2022	Uzman öğretmenlik eğitimleri gerçekleştirildi.
18 Temmuz-19 Eylül 2022	Başöğretmenlik eğitimleri gerçekleştirildi.
29 Ağustos 2022	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı'na yönelik örnek sorular yayımlandı.
14 Eylül 2022	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı'na yönelik ikinci örnek soru kitapçığı yayımlandı.
19 Ekim 2022	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı Uygulama Kılavuzu yayımlandı.
19 Kasım 2022	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı yapıldı.
24 Kasım 2022	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı sonuçları açıklandı.

SAYILARLA ÖĞRETMENLİK KARİYER BASAMAKLARI SÜRECİ*

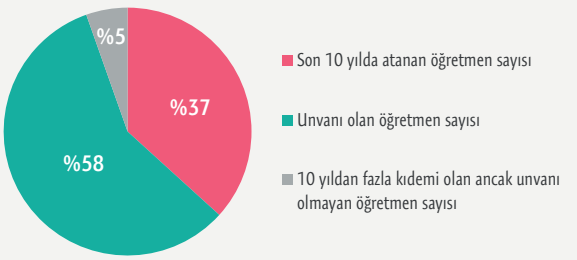
Sistemde önceden var olan uzman öğretmen sayısı	75.506
Sistemde önceden var olan başöğretmen sayısı	89
Öğretmenlik kariyer basamakları eğitimleri için başvuran öğretmen sayısı	614.390
Sınavdan muaf olan yüksek lisans mezunu öğretmen sayısı	94.863
Sınavdan muaf olan doktora mezunu öğretmen sayısı	257
Uzman öğretmenlik sınavına başvuran öğretmen sayısı	432.672
Uzman öğretmenlik sınavında başarılı olan öğretmen sayısı	422.368
Uzman öğretmen olma hakkı kazanan öğretmen sayısı	516.974 (muaf + başarılı olan)
Başöğretmenlik sınavına başvuran öğretmen sayısı	68.067
Başöğretmenlik sınavında başarılı olan öğretmen sayısı	66.422
Başöğretmen olma hakkı kazanan öğretmen sayısı	66.679 (muaf + başarılı olan)
Bu düzenlemeyle unvan hakkı kazanan toplam öğretmen sayısı	583.653
Sistemdeki toplam uzman öğretmen sayısı	592.480 (öncekilerle birlikte)
Sistemdeki toplam başöğretmen sayısı	66.768 (öncekilerle birlikte)
Unvanı olan toplam öğretmen sayısı	659.248

*Bu başlık altındaki veriler, MEB (2022m; 2022n)'den elde edilmiştir.

Sonuç olarak, yazılı sınava giren öğretmenlerin %97,6'sı 70 ve üzerinde puan almıştır. Şu an sistemde görev yapmakta olan, öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin %91,4'ü, tüm öğretmenlerin ise %58'i uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanına sahiptir (Grafik 5.2).

GRAFİK 5.2

Kariyer Basamaklarına Göre Öğretmen Sayıları



Kaynak: MEB, 2022e; 2022m; 2022n.

Değerlendirme ve öneriler

"60 yıllık özlem" olarak tanımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu, içinde pek çok soru işareti barındıran öğretmenlik kariyer basamaklarına indirgenmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması; *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, 11. Kalkınma Planı ve 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları* başta olmak üzere pek çok strateji belgesinde yer bulmuştur. Öğretmenlik Meslek Kanunu sürecine katkı sunmak için TEDMEM tarafından da çalışmalar yürütülmüştür.

Bu çalışmaların ilki Aralık 2018'de yayımlanan *Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni*'dir (TEDMEM, 2018). Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni'nin hazırlık çalışmaları kapsamında 30 ülkeden ulusal/yerel düzeyde 73 yasal metin incelenmiştir. Bu metinde öğretmenlerin mesleki

statüleri, çalışma koşulları, özlük hakları, mesleki nitelikleri, okulların yönetim ve denetiminin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin iyi olma hali, bütünsel gelişimleri ve akademik olarak öğrenmelerinin güvence altına alınması esas alınmıştır.

TEDMEM'in bu kapsamda gerçekleştirdiği bir diğer çalışma ise "*Öğretmenlik Meslek Kanunu*" ve "*Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağı*"na ilişkin TEDMEM Görüşü yazısıdır (TEDMEM, 2022). Bu görüş yazısı kapsamında yürürlüğe girdiği haliyle Öğretmenlik Meslek Kanunu değerlendirilmiş, "*Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağı*"na ilişkin düzenleme önerileri paylaşılmıştır.

TEDMEM, 2018 yılından bu yana öğretmenliğin uzmanlık gerektiren diğer meslek grupları gibi standartlara ve uygulamalara sahip olması ve öğretmenlikle ilgili mevzuat dağınıklığının giderilmesi için öğretmenlerin bir meslek kanununa sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir. TEDMEM'in bu kapsamda ortaya koyduğu değerlendirmeleri hatırlamakta fayda görülmektedir. Buna göre; Öğretmenlik Meslek Kanunu konusunda ortak bir irade gösterilip Kanun'un TBMM'de kabul edilmiş olması oldukça önemli bir adımdır. Ancak, "nihai halinin bu olmadığı, iyileştirmelere açık olduğu" sıklıkla vurgulanan Kanun metni bu haliyle önemli sınırlılıklar barındırmaktadır:

* Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlik mesleğini kapsamlı ve bütünsel olarak ele alan bir düzenleme olmaktan uzaktır. 12 maddeden oluşan Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin adaylık süreci ile kariyer basamaklarında ilerlemelerine dair hükümleri düzenlemekte ve kısmi olarak özlük haklarına değinmektedir.
* Öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuat dağınıklığı giderilememiştir. Bu Kanun ile 657 ve 652 sayılı Kanunların ilgili maddelerinde düzenlemeler yapılmış, 1739 sayılı Kanun'un 43. ve 45. maddeleri yürürlükten kaldırılmıştır. Ancak, tüm diğer kanunlarda yer alan ve öğretmenleri ilgilendiren hükümlerin güncellenerek Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer bulmaması, öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuat dağınıklığının giderilememesine neden olmuştur.
* 20. Millî Eğitim Şûrası açılış konuşmasında sözleşmeli öğretmen-kadrolu öğretmen ayrımının kaldırılacağı müjdelenmiş olmasına karşın Kanun'da bu yönde bir düzenleme yer almamıştır.
* Öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları ve hakları tanımlanmamıştır.
* Öğretmen yetiştirme sürecinin kronikleşen sorunlarını çözmeye yönelik herhangi bir düzenlemeye yer verilmemiştir.
* Uzman öğretmen ve başöğretmenlerin sorumlulukları ve yetkileri tanımlanmamıştır.

Tüm bunlarla birlikte;

* Mesleki ve etik standartlar,
* Mevcut öğretmen kadrolarının dengesiz dağılımı ve norm fazlası öğretmenler,
* Öğretmen atamaları için uygulanan değerlendirme yöntemleri,
* Dezavantajlı bölgelerde görev süresini uzatmaya yönelik özendirici tedbirler,
* Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler,
* Yönetici atama ve seçim kriterleri,
* Müfettiş atama ve seçim kriterleri gibi öğretmenlik mesleğiyle doğrudan ilişkili süreçlere ilişkin düzenlemeler de Kanun'da yer bulamamıştır.

Gelinen noktada, "*60 yıllık özlem*" olarak tanımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu, içinde pek çok soru işareti barındıran öğretmenlik kariyer basamaklarına indirgenmiştir. Türkiye'de öğretmenlik, büyük oranda kamu istihdamı ve iş güvencesi olan, memuriyet kapsamında ele alınan bir meslektir. Mesleğin dinamik doğasına aykırı olarak öğretmenlerin görev süresi içinde bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişimini önceleyen bir kariyer yapılanmasının olmaması, mesleki gelişimlerinin çoğunlukla kendilerinin tercihlerine ve çabalarına bırakılması ile sonuçlanmıştır. Öğretmenlerin yeterliklerini, gelişime açık yönlerini ve mesleki eğitim gereksinimlerini değerlendiren ve bu gereksinimlerin karşılanması için alınması gereken tedbirleri belirleyen bir performans değerlendirme sisteminin olmaması ise bu bireysel çabaları özlük hakları ekseninde karşılıksız bırakmış, öğretmenlik mesleğini bazı koşullarda atalete sürüklemiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarının daha nitelikli bir öğretmen olma çabasına ve motivasyonuna doğrudan hizmet ettiğini söylemek mümkün görünmemektedir.

Meslekte en az 10 yıl hizmeti bulunan öğretmenler arasından isteyenler 180 saatlik Uzman Öğretmen Eğitim Programı'nı tamamlamış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan ve "*sadece alınan eğitimi değerlendiren*" yazılı sınava girmeye hak kazanmışlardır. Yazılı sınavdan 70 ve üzerinde puan alan öğretmenler uzman öğretmen unvanını almışlardır. Benzer şekilde uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan öğretmenler arasından isteyenler 240 saatlik Başöğretmen Eğitim Programı'nı tamamlamış ve yazılı sınava girmeye hak kazanmışlardır. Yazılı sınavdan 70 ve üzerinde puan alan uzman öğretmenler başöğretmen unvanını almışlardır. Bu süreçte yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmenlik yazılı sınavından, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmenlik yazılı sınavından muaf sayılmıştır.

Uzman öğretmen ve başöğretmen olma kriterlerinin her biri detaylı bir biçimde incelendiğinde öğretmenlik kariyer basamaklarının sistemdeki mevcut gereksinimi karşılamadığı oldukça açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu kriterler; unvana özgü eğitim programlarını tamamlamak, ilgili unvan için yazılı sınavdan başarılı olmak ve mesleki gelişim alanlarında öngörülen çalışmaları tamamlamış olmak şeklinde incelenmiştir:

- **Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programları**

İlgili eğitim programları ÖBA üzerinden öğretmenlerin erişimine açılmıştır. Her başlık altında sayıları 15 ila 25 arasında değişen sayıda video bulunmaktadır. Bu videoların uzunlukları ise 17-27 dakika arasında değişmektedir. Öğretmenlerin video izlemeleri sürecinde başka web sayfası açılamaması, eğitimleri ileri alma seçenekleri gibi kontrol mekanizmaları da devreye alınmıştır. Eğitim programlarının içeriğine *Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönerge*'de yer verilmiştir (Tablo 5.4) (MEB, 2022o).

Eğitimler için seçilen konular güncel eğitim gündemini ve olası ihtiyaçları göz önünde bulunduracak şekilde kapsamlı ve özenli seçilmiş olsa da içeriğin aktarım şekliyle ilgili memnuniyetsizlikler yaşanmıştır. Öğretici konumunda olan bazı uzmanların etkili öğretim yöntemlerine aykırı şekilde metinleri okuyarak içerikleri aktarması, tek taraflı bilgi akışıyla etkileşimin sağlanamaması, ekranda yer alan görsellerin tasarım ilkelerine uygun olmayacak şekilde yoğun olması gibi durumlar bu memnuniyetsizliklerin başında gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretildiği şekliyle etkili öğretim yöntemleri kapsamında değerlendirilmeyen ve öğretmenlerin kendi sınıflarında uygulamalarının önerilmediği yöntemlerin, öğretmen eğitiminde kullanılması kendi içinde büyük çelişkiler barındırmaktadır.

TABLO 5.4

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Eğitim Programı

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı konu ve soru dağılımı (180 saat)		
Konu	**Süre**	**Yüzde (%)**
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	(25 Saat)	15
2. Ölçme ve Değerlendirme	(20 Saat)	12
3. Özel Eğitim ve Rehberlik	(25 Saat)	15
4. Eğitim Araştırmaları ve AR-GE Çalışmaları	(20 Saat)	10
5. Eğitimde Kapsayıcılık	(20 Saat)	12
6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	(20 Saat)	10
7. Sosyal Etkiletişim ve İletişim	(20 Saat)	10
8. Dijital Yetkinlik	(15 Saat)	8
9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	(15 Saat)	8
Başöğretmenlik Eğitim Programı konu ve soru dağılımı (240 saat)		
Konu	**Süre**	**Yüzde (%)**
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	(25 Saat)	12
2. Ölçme ve Değerlendirme	(20 Saat)	8
3. Özel Eğitim ve Rehberlik	(25 Saat)	12
4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	(20 Saat)	7
5. Eğitimde Kapsayıcılık	(20 Saat)	8
6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	(20 Saat)	7
7. Sosyal Etkiletişim ve İletişim	(20 Saat)	7
8. Dijital Yetkinlik	(15 Saat)	6
9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	(15 Saat)	6
10. Okul Geliştirme ve Liderlik	(30 Saat)	15
11. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi	(15 Saat)	6
12. Bilişsel Düşünme Becerileri	(15 Saat)	6

Kaynak: MEB, 2022o.

• Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavı

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının verilmesi sürecinde ortaya çıkan çelişkilerden biri de yazılı sınavla ilgilidir. Yazılı sınavın amacının öğretmen yeterliklerini değerlendirmek değil, "*sadece alınan eğitimi değerlendirmek*" olduğu sıklıkla vurgulanmıştır (MEB, 2022p). Yazılı sınav öncesinde örnek sorular yayımlanmış (ÖDGSM, 2022) ve söylemlerde de öğretmenlere sınavın "*kolay*" olacağına ilişkin mesajlar verilmiştir. Nitekim yazılı sınava giren öğretmenlerin %97,6'sı 70 ve üzerinde puan almıştır. Açıklanan sorular incelendiğinde ise pek çok sorunun eğitimleri izlemiş olma gerekliliği olmadan mantıksal çıkarımla da doğru cevaplanabildiği görülmüştür. Bu durumda sınav, öğretmen yeterliklerini değerlendirmediği gibi alınan eğitimi de değerlendirme işlevini tam anlamıyla yerine getirememiştir.

• Mesleki gelişim alanlarında öngörülen çalışmalar

Kamuoyuna yeterince yansımamış olsa da uzman öğretmen ve başöğretmen olma kriterleri arasında bir de "**mesleki gelişim alanlarında öngörülen çalışmaları tamamlamış olmak**" yer almaktadır. Mesleki gelişim çalışmaları, *Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları, Yönetime Katılım ve Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları* olmak üzere üç alanda değerlendirilmektedir. Yönerge'de bu üç alandaki çalışmalar örneklendirilmiş, unvan için başvuruda bulunacak öğretmenlerin bu üç alanın en az ikisinden birer çalışma yapmış olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Kapsamı oldukça geniş tutulan mesleki gelişim alanlarına yönelik bu kriterin değerlendirme sürecine katkısı konusunda kamuoyuyla bilgi paylaşımı yapılmadığından bu kriterin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sürecinde oynadığı rol tam olarak bilenememektedir. Bu durum, ilgili kriterin değerlendirme sürecinin çoklu değerlendirme yöntemlerine ya da süreç değerlendirmesine yaklaşabilmesi için konulmuş göstermelik bir kriter olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir.

Öte yandan, başvuru şartlarını sağlayan lisansüstü derece sahibi öğretmenlerin eğitim videolarını izlemeleri yeterli görülmüş, bu öğretmenler, videolar aracılığıyla verilen eğitimi değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen sınavdan muaf tutulmuşlardır. Bu durum, lisansüstü eğitimin kıymetlendirilmesi ve kariyer sisteminde bir karşılığının olması açısından oldukça makul ve anlaşılabilir bir düzenlemedir. Ancak, muafiyet için tezli/tezsiz, alan içi/alan dışı ayrımı yapılmamış olması ve eğitim programıyla kazandırılması hedeflenenlerin toptancı bir yaklaşımla lisansüstü eğitimle kazandırıldığı varsayımı üzerinden ilerlenmesi bu eğitimler kapsamında kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin öğretmenlik uygulamalarının iyileştirilmesindeki katkısının ve bu eğitimlere atfedilen değerin sorgulanmasına yol açmıştır. Benzer şekilde, uzman öğretmenler ve başöğretmenler için yeni bir sorumluluk ya da görev tanımının yapılmaması da eşit işe eşit ücret ilkesiyle çelişmektedir. Gelinen noktada görev tanımları değişmemesine rağmen aynı öğretmenler masasının etrafında bir araya gelen öğretmenlerin hem kadroları hem de unvanları farklılaşmaktadır. Kadrolarına göre ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen; unvanlarına göre uzman öğretmen, başöğretmen olarak sıralanabilecek sıfatlara sahip öğretmenler aynı işleri yaparken özlük haklarının farklılaşması hakkaniyet esasını zedelemektedir.

Tüm bunlardan hareketle; kariyer basamaklarına ilişkin kullanılan yöntemler düşünüldüğünde iki varsayımla ilgili önemli problemler olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, sınavda başarılı olan her öğretmenin eğitim programlarında amaçlanan hedeflere ulaştığı varsayımı, diğeri

ise videolar yoluyla içeriğin "aktarılmasının" öğretmenlerin uzmanlaşması konusunda yeterli olduğu varsayımıdır. Bu noktada öğretmenlik mesleğinde uzmanlığın tam olarak ne ifade ettiğinin ve uzman öğretmenlerde olması beklenen yeterliklerin ne olduğunun açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin hem uzman öğretmenlik eğitim programında hem de başöğretmenlik eğitim programında "Dijital Yetkinlik" modülü bulunmaktadır. Bu modülde dijital yeterliklerle ilgili kavramsal arka plan, uluslararası dijital yeterlik çerçeveleri örnekleri, dijital öğrenme ortamlarının tanımları gibi bilgiler oldukça kapsamlı bir şekilde yer almakla birlikte bu bilgilerin tamamen teorik düzeyde sunulduğu görülmektedir. Bu modüle ilişkin videoyu izleyen, çalışma kitabını okuyan, sınavda bununla ilgili soruları doğru cevaplayan, diğer bir deyişle dijital yeterliğin kavramsal arka planını anlayan bir öğretmenin uzmanlık düzeyinde dijital yeterliğe sahip olduğunu söylemek mümkün müdür?

Bu sorunun cevabını verebilmek için öncelikle öğretmenler için "dijital yeterlik" tanımlarına başvurmak gerekmektedir. Avrupa Parlamentosu tarafından hazırlanan Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri arasında bulunan dijital yeterlik çerçevesinde dijital yeterlik kavramı;

> *"...bilgi edinmek, iletişim kurmak ve yaşamın tüm yönlerine ilişkin temel problemleri çözmek amacıyla dijital teknolojileri geniş bir kapsamda, kendinden emin ve eleştirel bir bakış açısı ile kullanmak..."*

olarak tanımlanmıştır (Avrupa Parlamentosu, 2006). Bu ve benzeri tanımlar incelendiğinde "bilmek" değil "kullanmak" ifadesinin ön plana çıktığı, asıl vurgunun teorik değil uygulama boyutunda olduğu görülmektedir. Yukarıdaki sorunun cevabına geri dönülecek olursa, kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine ne kadar ve nasıl hizmet edeceğine ilişkin çıkarım yapmak mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla, kariyer basamaklarına ilişkin tüm bu süreçte denklemin herhangi bir yerinde öğretmenlerin uygulamadaki performanslarının iyileştirilmesinin olmaması, düzenlemenin asli amacının sorgulanmasına neden olmaktadır.

KAYNAKÇA

Avrupa Parlamentosu (2006). Recommendation of The European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. 15 Ekim 2022 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962 adresinden erişildi.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

MEB. (2022a). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021-2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022b). 2021 Eylül sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/31161804_2021_eylul_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022c). 2022 Temmuz Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu https://personel.meb.gov.tr/www/2022-temmuz-sozlesmeli-ogretmenlige-basvuru-ve-atama-duyurusu/icerik/1320 adresinden erişildi.

MEB. (2022d). 2022 Temmuz sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/07221306_2022_temmuz_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022e). 2022 yılı performans programı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/04135921_1_nisan_PP-2022.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022f). Bakan Özer, 2023 yılı bütçesi üzerinde TBMM genel kuruluna hitap etti. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-2023-yili-butcesi-uzerinde-tbmm-genel-kuruluna-hitap-etti/haber/28452/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022g). 5 yaş okullaşma oranı yüzde 65'ten yüzde 98'e yükseldi. http://www.meb.gov.tr/5-yas-okullasma-orani-yuzde-65ten-yuzde-98e-yukseldi/haber/28189/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022h). Temel eğitimde 10 bin okul projesi tamamlandı. https://www.meb.gov.tr/temel-egitimde-10-bin-okul-projesi-tamamlandi/haber/28323/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022i). Bakan Özer, TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda 2023 yılı eğitim bütçesine ilişkin sunum yaptı. http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-2023-yili-egitim-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/28055/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022j). Yarıyıl tatilinde 142 bin öğretmen, ÖBA'dan eğitim aldı. http://www.meb.gov.tr/ogretmenler-yariyil-tatilinde-oba-uzerinden-istedigi-egitimi-alabilecek/haber/25112/tr adresinden erişildi.ÖBA (2022). ÖBA yayın hayatına başladı. https://www.oba.gov.tr/haber/detay/oba-yayin-hayatina-basladi-6 adresinden erişildi.

MEB. (2022k). 2022 icraatlarından 2023 hedeflerine eğitimde Türkiye yüzyılı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/26102600_Egitimde_Turkiye_Yuzyili.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022l). Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in "öğretmenlerle İstanbul buluşması" seminer konuşması [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=t--U15RPefk&ab_channel=Mill%C3%AEE%C4%9FitimBakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1 adresinden erişildi.

MEB. (2022m). Bakan Özer, 94 bin öğretmenin kariyer basamakları yazılı sınavından muaf olduğunu açıkladı. http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-94-bin-ogretmenin-kariyer-basamaklari-yazili-sinavindan-muaf-oldugunu-acikladi/haber/28077/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022n). Cumhurbaşkanı Erdoğan, uzman ve başöğretmen unvanı almaya hak kazanan öğretmen sayılarını açıkladı. http://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-uzman-ve-basogretmen-unvani-almaya-hak-kazanan-ogretmen-sayilarini-acikladi/haber/28280/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022o). Öğretmenlik kariyer basamakları mesleki gelişim çalışmaları ve eğitim programına ilişkin yönerge. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2126.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2022p). Bakan Özer, 24 TV'de eğitim gündemini değerlendirdi. http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-24-tvde-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/27739/tr adresinden erişildi.

ÖBA. (2022a). Mesleki gelişim toplulukları. https://www.oba.gov.tr/kategori/mesleki-gelisim-topluluklari-2 adresinden erişildi.

ÖBA. (2022b). Öğretmen- yönetici hareketlilik programı. https://www.oba.gov.tr/kategori/ogretmen-hareketlilik-programi-1 adresinden erişildi.

ÖDSGM. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları sınavı örnek soruları yayımlandı. https://odsgm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-kariyer-basamaklari-sinavi-ornek-sorulari-yayimlandi/icerik/831 adresinden erişildi.

ÖSYM. (2022). 2022-KPSS lisans (genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler_21102022.pdf adresinden erişildi.

ÖYGM. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği 11.03.2022 tarihli ve 31775 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/11103956_Hizmet_Yci_EYitim_YonetmeliYinde_yapYlan_deYiYiklikler.pdf adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022a). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. 11 Mart 2022, Sayı 31775, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm adresinden erişildi.

Resmî Gazete. (2022b). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 14 Şubat 2022, Sayı 31750, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm adresinden erişildi.

Suna, H.E., Özer, M., Sensoy, S., Gür, B.S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. Journal of Economy Culture and Society, 64, 1-20.

TBMM. (2022). Cumhurbaşkanı Yardımcısı Fuat Oktay'ın konuşması. Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurul Tutanağı, 27. Dönem 6. Yasama Yılı, 29. Birleşim 05 Aralık 2022 Pazartesi, Sayfa 8. https://www.tbmm.gov.tr/Tutanaklar/Tutanak?BirlesimSiraNo=23816&BaslangicSayfa=8&BitisSayfa=8&Tur=H adresinden erişildi.

TEDMEM. (2018). Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni. https://tedmem.org/yayin/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni adresinden erişildi.

TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2022a). 2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2022b). Öğretmenlik Meslek Kanunu" ve "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağı"na ilişkin TEDMEM görüşü. https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmenlik-meslek-kanunu-ve-aday-ogretmenlik-ve-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-yonetmeligine-iliskin-tedmem-gorusu adresinden erişildi.

Türk Eğitim-Sen. (2022a). Ücretli öğretmenlere de nöbet görevi verilsin. https://turkegitimsen.org.tr/ucretli-ogretmenlere-de-nobet-gorevi-verilsin/ adresinden erişildi.

Türk Eğitim-Sen. (2022b). Ücretli öğretmen sayısı zirve yaptı. https://turkegitimsen.org.tr/ucretli-ogretmen-sayisi-zirve-yapti/ adresinden erişildi.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2022). https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden erişildi.

tedmem

2022 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: 978-605-74377-5-4