

Yeni Bir Eğitim Anlayışı Şart



tedmem



tedmem

Yeni Bir Eğitim Anlayışı Şart

Güncel Yayınlar Dizisi: 9
Haziran 2023

Yeni Bir Eğitim Anlayışı Şart

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: 978-605-743 77-7-8

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2021. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Önerilen Atıf: TEDMEM. (2023). *Yeni bir eğitim anlayışı şart* (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yayına Hazırlayanlar: Beyza Himmetoğlu, Gülbahar Yılmaz, Nilgün Demirci Celep, Sabiha Sunar, Senem Oğuz Balıktay

Dizgi ve Tasarım: Ayşegül Parlak

Kapak Fotoğraf: freepik.com

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

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ.....4

BÖLÜM 01

EZBERE DAYALI EĞİTİM SİSTEMİ.....5

Ezberle Dayalı Eğitim Sisteminden Neden Kurtulmalıyız?.....6

Mevcut Durum.....7

Temel Sorunlar.....11

Öneriler.....11

BÖLÜM 02

TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİM.....14

Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi15

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu.....15

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Temel Sorunları.....18

Mesleki ve Teknik Eğitimin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler.....20

BÖLÜM 03

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK.....22

Mevcut Durum.....23

Türkiye'de Öğretmenlikle İlgili Temel Sorunlar.....24

Çözüm Önerileri.....26

BÖLÜM 04

KADEMELER ARASI GEÇİŞ.....30

Ortaöğretime Geçişte Mevcut Durum.....31

Yükseköğretime Geçişte Mevcut Durum.....34

Türkiye'de Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarının Temel Sorunları.....36

Ortaöğretime Geçiş Uygulamasındaki Sorunlar.....37

Yükseköğretime Geçiş Uygulamasındaki Sorunlar.....38

Kademeler Arası Geçişte Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri.....38

BÖLÜM 05

YÜKSEKÖĞRETİM.....42

Yükseköğretimin Önemi.....43

Türkiye'de Yükseköğretimin Mevcut Durumu.....44

Türkiye'de Yükseköğretimin Sorunları.....56

Yükseköğretimin Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri.....59

BÖLÜM 06

KRİZLERE DAYANIKLI EĞİTİM SİSTEMİ.....65

Krizlere Dayanıklı Eğitim Sisteminin Önemi.....66

Mevcut Durum: Krizlerin Çocuklar ve Eğitim Üzerindeki Etkileri.....68

Temel Sorunlar.....70

Öneriler.....72

GİRİŞ

Bir seçim sürecini daha geride bırakırken TEDMEM olarak her zaman olduğu gibi yeni siyasi dönemde de eğitimin en öncelikli politika alanı olması gerektiğine dikkat çekmek istiyoruz. Dünyanın salgın, afet, iklim değişikliği gibi krizlerin yarattığı belirsizliklerle başa çıkmaya çalıştığı bir süreçte, eğitimin dönüştürücü ve yapıcı gücüne hiç olmadığı kadar ihtiyaç duyuyoruz.

Bu ihtiyaç doğrultusunda eğitim sistemimizde öncelikle ele alınması gereken meseleleri 6 başlıkta bir araya getirdik:

1. Ezbere Dayalı Eğitim Sistemi
2. Mesleki Eğitim
3. Öğretmenlik
4. Kademeler Arası Geçiş Sistemleri
5. Yükseköğretim
6. Krizlere Dayanıklı Eğitim Sistemi

Her bir meselenin önemini, mevcut durumunu, temel sorunlarını ve sorunlara yönelik çözümlerini önerilerini içeren bu çalışmamızla yeni dönemde “Yeni Bir Eğitim Anlayışı şart!” diyoruz. Eğitimin toplumlara dönüştürücü gücüne olan inancımızla bu çalışmanın eğitimle ilgili karar alma süreçlerine faydalı olmasını diliyoruz.

BÖLÜM 1

TÜRKİYE'DE EZBERE DAYALI EĞİTİM SİSTEMİ

**21. YÜZYILDA EZBERE DAYALI BİR EĞİTİM SİSTEMİYLE
GÜÇLÜ VE ÖNDER BİR TÜRKİYE YARATAMAZSINIZ.**

TÜRKİYE'DE EZBERE DAYALI EĞİTİM SİSTEMİ: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. EZBERE DAYALI EĞİTİM SİSTEMİNDEN NEDEN KURTULMALIYIZ?

- TDK'ya göre **ezber**; bir metni, bilgiyi, sözü eksiksiz biçimde akılda tutma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.
- Öğrenme ve gelişim alanındaki bilimsel çalışmalar, **ezberleme tekniğinin** bilişsel alana ait öğrenme basamaklarına göre (taksonomi) en alt düzeyde, yani **başlangıç düzeyinde öğrenmeye karşılık geldiğini 1950'li yıllarda** ortaya koymuştur.
- Amerikalı pedagoğ Benjamin Bloom'un geliştirdiği ve sonradan yenilenen bilişsel alan öğrenme basamakları sınıflaması şöyledir:

Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi



- Bu sınıflamaya göre, öğrenme süreci bireyde, hiyerarşik olarak “hatırlama” ile başlayıp “anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” basamaklarına doğru tırmanır.
- Ezberleme, Bloom'un sınıflamasında en alt düzeyde, yani ilk basamakta yer almaktadır.
- Piramitte üst düzey düşünce becerilerinin yer aldığı en yukarıdaki 3 basamağa çıkmak için ezber ilk adım ve gerekli bir öğrenme yolu olmasına rağmen bilgileri ezberleme ve hatırlamanın asıl amacı; öğrenenlerin bilişsel açıdan üst basamaklara tırmanmalarına vesile olmaktır.
- Şunu çok iyi biliyoruz ki **bilginin** bireyin zihninde kalıcı bir yer edinmesi ve yaşamında kullanabileceği bir “beceriye” dönüşebilmesi için; **ilişki kurma, değerlendirme, analiz, sentez gibi ileri düzey basamaklara taşınması gerekir.**
- Ezberlenen bilgiler, piramidin ilk basamaklarından yukarıdaki üst düzey basamaklara taşınmadığı takdirde zamanla unutulur, bireyde kalıcı bir öğrenmeye neden olmaz.

2. MEVCUT DURUM

Yazılı müfredatı inceleyen bilimsel çalışmalara göre MEB'e bağlı okullarda okutulan müfredatlar, yüksek oranda alt öğrenme basamaklarına karşılık gelen kazanımları içermektedir. Bu durum, çocuklarımızın çağın gerektirdiği 21. yüzyıl becerilerini edinmelerinin önünde engel oluşturmaktadır.

- 3-8. sınıf fen bilimleri dersi müfredatındaki kazanımların yaklaşık %78'i piramidin ilk sıradaki basamaklarına (hatırlama, anlama ve uygulama) ait öğrenmeleri içermektedir. 21. yüzyıl becerilerinin olduğu üst düzey öğrenmeleri içeren, yani piramidin en üstteki 3 basamağına karşılık gelen kazanımlar (analiz etme, değerlendirme, yaratma) ise %22 oranındadır.ⁱ
- 1-8. sınıf Türkçe dersi müfredatındaki kazanımların yaklaşık %74'ü anlama ve uygulama basamaklarına; yalnızca %26'sı ise analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına karşılık gelen öğrenmeleri içermektedir. Anadil öğretiminde üst düzey düşünmeye yönelik kazanımlar, öğrenme sürecinin yalnızca dörtte birini kapsamaktadır.ⁱⁱ
- 1-4. sınıf matematik dersi müfredatındaki kazanımların yaklaşık %76'sı temel düzey öğrenme basamaklarına ait öğrenmeleri içermektedir. Kazanımların yalnızca %24'ü üst düzey bilişsel öğrenmelere karşılık gelmektedir.ⁱⁱⁱ

On beş yaşındaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki performanslarını ölçen PISA 2018 sonuçları da ulusal müfredatımızın çocuklarımıza üst düzey öğrenme kazanımlarını edindirmediğini doğrulayan çarpıcı veriler sunmaktadır.^{iv}

- PISA 2018 sonuçlarına göre, okuma alanında üst düzey performans gösteren öğrenci oranı Türkiye'de yalnızca %3,3'tür. Bu oranla Türkiye'deki öğrenciler, anadillerini kullanmada OECD ülkelerindeki akranlarının (%8,7) gerisinde kalmıştır.
- PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye'de 15 yaşında olup okuma becerilerinden yoksun, alt düzeyde performans gösteren öğrenci oranı %26,3'tür.
- PISA 2018 sonuçlarına göre, fen bilimleri alanında üst düzey performans gösteren öğrenci oranı Türkiye'de yalnızca %2,5; matematikte üst düzey performans gösteren öğrenci oranı ise yalnızca %4,8'dir.

Ülkelerin fen bilimleri ve matematik öğretimindeki performansını belirleyen TIMSS 2019 sonuçları da ulusal müfredatımızın tüm öğrencilerin asgari düzeyde dahi öğrenme standartlarını elde etmesini garanti altına alamadığını kanıtlar niteliktedir. Türkiye'de fen ve matematikte asgari yeterlik düzeyine dahi erişememiş olan 4. ve 8. sınıf öğrenci oranları oldukça yüksektir.

- Dördüncü sınıftaki öğrencilerin %12'si matematikte, %10'u fen bilimlerinde temel yeterlik düzeyinin altında kalmıştır.
- Sekizinci sınıftaki öğrencilerin %20'si matematikte, %12'si fen bilimlerinde temel yeterlik düzeyinin altında kalmıştır.^v

Dünya Ekonomik Forumu'nun 2023 yılında yayımladığı İşlerin Geleceği Raporu'na göre 2023'te çalışanlar için gerekli çekirdek becerilerin başında şunlar sıralanmaktadır:^{vi}

- analitik düşünme
- yaratıcı düşünme
- yılmazlık, esneklik ve çeviklik

Aynı rapora göre 2027 yılına kadar iş piyasasında en çok ihtiyaç duyulan ve önemi gittikçe artan ilk 10 beceri ise şunlardır:

1. Yaratıcı düşünme
2. Analitik düşünme
3. Teknoloji okuryazarlığı
4. Merak ve yaşam boyu öğrenme
5. Yılmazlık, esneklik ve çeviklik
6. Sistemsel düşünme
7. Yapay zekâ ve büyük veri
8. Motivasyon ve öz farkındalık
9. Yetenek yönetimi
10. Hizmet odaklılık ve müşteri hizmetleri

- Hiç kuşkusuz ki iş piyasasında ihtiyaç duyulan bu üst düzey düşünme becerileri; bir metni, bilgiyi, sözü eksiksiz biçimde akılda tutmaktan, yani ezberden çok daha fazlasını gerektirmektedir.
- Geleceğin işlerinin gerektirdiği niteliklerin “bilgi” odağından “beceri ve yetkinlik” odağına kayması ve bilgiyi hatırlamanın değil bilgiyi kullanarak yeni fikirler üretmenin önem kazanması; müfredatları ivedilikle ezberden ve bilgi odaklılıktan, çocuklarımızı da bu zihinsel yükten arındırmak zorunda olduğumuzu göstermektedir.

21. Yüzyıl Becerilerinin Öncelendiği Müfredatlara Örnekler

21. yüzyıl becerilerinin ölçüldüğü PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda yüksek performans gösteren çeşitli ülkelerde yenilikçi ve etkili müfredat yaklaşımları bulunmaktadır:

- **Finlandiya**, disiplinler arası çalışmaya odaklanan ve 21. yüzyıl öğrenenlerine uygun bir pedagoji olarak tanımladığı “**olguya dayalı öğrenme**” yaklaşımını (phenomenon-based learning approach) 2016 yılından itibaren zorunlu hale getirmiştir. Üst düzey düşünme becerilerini içeren bu yaklaşım, temel olarak sorgulamaya dayalı öğrenmeyi merkeze almaktadır.
- Finlandiya'da merkezi olarak belirlenen, disipline özgü kazanım ve içeriklerden oluşan bir **çekirdek müfredat (core curriculum)** vardır. Yerel düzeyde eğitimden sorumlu kişiler, bu çekirdek programdan hareketle kendi bölgesinin/ilinin müfredatını oluşturur. Böylece, müfredat merkezîyetçi olsa da yerele özgü ihtiyaçlara göre uyarlanabilmektedir.

- İlkokul ve ortaokula ait çekirdek müfredatta **7 adet çapraz yetkinlik alanı** tanımlanmıştır.^{vii} Bu yetkinlik alanları, eğitimin amaçları doğrultusunda bireyin yaşamının tüm evrelerinde ihtiyaç duyabileceği disiplinler arası yetkinlikleri içermektedir:
 1. Düşünme ve öğrenmeyi öğrenme
 2. Kültürel yetkinlik, etkileşim ve ifade becerisi
 3. Kendi kendine bakabilme ve günlük yaşamını idare etme
 4. Çoklu okuryazarlık
 5. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde yetkinlik
 6. İş yaşamında yetkinlik ve girişimcilik
 7. Katılma, dahil olma ve sürdürülebilir bir geleceği inşa etme
- Lise kademesindeki **çapraz yetkinlik alanları** ise şöyle tanımlanmıştır: ^{viii}
 1. İyi olma yetkinliği
 2. Küresel ve kültürel yetkinlik
 3. Etkileşim ve iletişim yetkinliği
 4. Etik ve çevresel yetkinlik
 5. Disiplinler arası ve yaratıcı yetkinlik
 6. Sosyal yetkinlik
- Her öğrenci, yılda bir kez bu yetkinlik alanlarından birine yönelik bir proje geliştirmek ve uygulamak zorundadır.
- Öğrenciler, araştıracakları olguyu öğretmenleri yardımıyla kendi ilgilerine göre seçebilmektedir. Öğrenciler; doğal afetleri, deniz altı yaşamı araştırmak, VR araçları kullanarak dünya turu tasarlamak, 3D tasarımlar üretmek, LEGO robotlarını programlayarak çevre ile ilgili sorunlara yönelik çözümler geliştirmek gibi pek çok yenilikçi ve disiplinler arası üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren projeler geliştirmektedir. ^{ix}
- Bu proje sonucunda yapılan ölçme-değerlendirme, öğrencileri birbirleriyle kıyaslamadan onların öğrenme süreçlerini desteklemek için yapılır.
- Finlandiya'da müfredat tasarımında yaygın bir ilke vardır: "Less is more". Yani daha az içeriği derinlemesine öğrenme, daha fazla öğrenme anlamına gelir. Müfredatların aşırı yüklü olması sorununa bir eleştiri olarak söylenen bu söz, daha az bilgi ve becerinin derinlemesine öğretilmesi ve öğrenilmesinin çocuğa daha fazla fayda sağladığını vurgulamak için kullanılmaktadır.
- Finlandiya'daki müfredatların uygulanmasında bu doğrultuda izlenen yol aracılığıyla daha az bilgi ve becerinin daha uzun sürede ve daha derinlemesine öğretilmesi, çocukların yetkin bireyler olmalarını sağlamaktadır.

- **Singapur**'un ulusal matematik müfredatı çeşitli ülkelerde sıkça kullanılan matematik müfredatlarından ve yaklaşımlarından biridir.^x
- Okul öncesi-6. sınıf düzeyine kadar geliştirilen Singapur matematik müfredatı, çocukların kuramsal bilgi düzeylerini değil problem çözme becerilerini ve üst bilişsel becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu açıdan, bilgi değil beceri odaklı bir müfredat yaklaşımı olarak ön plana çıkmaktadır.
- Matematiksel formül ve kuralları ezberleme değil günlük yaşamda matematikle ilgili problemleri çözme becerisini geliştirmeyi hedefler.
- Singapur matematiği içerik olarak daha az kavrama daha derinlemesine odaklanır.
- Öğretme-öğrenme süreci; öğrencilere soyut gelen matematiği, gündelik yaşamdan gerçek durumlarla bütünleştirmek ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla somutlaştırma, görselleştirme ve soyutlaştırma aşamaları üzerine kurulur.
- Spiral bir programlama anlayışı olması nedeniyle tüm öğrenciler öğrenene kadar öğrenme süreci devam eder. Böylece, öğrencilerin tamamının belirli bir standart öğrenme düzeyine erişmesi sağlanır.
- ABD ve İngiltere başta olmak üzere onlarca ülkede Singapur matematiği yöntemiyle matematik eğitimi verilmektedir.
- Öğrencilerin matematiksel bilgi ve becerilerini geleneksel yaklaşımlara göre daha iyi geliştirdiği sonucuna ulaşan akademik çalışmalar bulunmaktadır.^{xi, xii}
- **Estonya**, PISA 2018'de OECD ülkeleri arasında okuma alanında birinci, matematikte üçüncü sıraya sahip ülke konumundaydı. Estonya'nın başarılı olmasının nedenleri arasında şunlar sıralanmaktadır:^{xiii}
- 1989 yılında gerçekleştirilen ve en son 2011'de güncellenen müfredat reformuyla öğrenci odaklı bir yaklaşıma geçiş yapıldı. Öncesinde müfredatlar konu ve öğretmen odaklı iken bu reformla birlikte öğrencilerin neyi bilmesi ve neyi yapabilmesi gerektiğini önceliklendiren çıktı odaklı müfredata geçildi.
- Bu müfredat reformu, "yetkinliğe" (bilgi, beceri, tutum ve değerlerin toplamı) odaklanan yapıya sahiptir.
- Sınır komşusu olan Finlandiya'nın eğitim sisteminin etkisinde kalan Estonya'da müfredatlar, öğretim materyalleri ve diğer tüm eğitim bileşenleri Finlandiya'yı örnek alarak tasarlandı.
- Ulusal bir merkezi müfredat bulunmasına rağmen okullar, yerel otoritelere yani eyaletlere bağlı olmaları nedeniyle özerkliğe sahiptir ve yerel ihtiyaçlara göre kendi müfredatlarını geliştirmekle yükümlüdür.
- Nitelikli bir öğretmen eğitimi programları bulunmakta, neredeyse tüm branşlarda öğretmenlerin istihdam edilebilmesi için yüksek lisans derecesine sahip olunması gerekmektedir.

3. TEMEL SORUNLAR

- Ulusal müfredat ve ders kitaplarıyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, Türkiye'deki okullarda çağın gerektirdiği **üst düzey düşünme becerilerinden uzak** bir öğretim yapıldığını göstermektedir.
- 12 yıl boyunca zorunlu eğitim alan çocuklarımızın bu süreçteki öğrenme deneyimleri, ağırlıklı olarak **alt düzeydeki kazanımlarla sınırlı** kalmaktadır.
- Çağın gerektirdiği beceri ve yetkinliklere odaklanmayan, alt düzeyde öğrenme kazanımlarından oluşan bir eğitim sistemi ve bunu takiben girilen sınavlar sonucunda **düşük beceri düzeyinde sıkışıp kalan, işsiz ya da eğitimine devam etmeyen gençlerin sayısı gün geçtikçe** artmaktadır.
- Zorunlu eğitim boyunca okullar, öğrencileri ezber gibi alt düzeyde öğrenme deneyimleri aracılığıyla **sınavlara hazırlamaya hizmet** etmektedir. "Sınav için eğitim" anlayışı eğitim sistemini tamamen esir almış durumdadır.
- Öğrenciler, **sınav için geçici olarak öğrenmekte**, bunun üzerinde kalıcı öğrenme deneyimleri gerekli görülmemektedir.
- Sınavı kazanmaya katkısı olmadığı düşünülen, çocuğun bütüncül gelişimi için kritik olan ve **yaşam boyu ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yetkinlikler, okul müfredatlarının en önemsiz dersleri olarak addedilmekte** ya da müfredata dahil edilmemektedir.
- Çocuklarımızın duygu ve düşünce dünyası; ezberlenen bilgi yığınları, sınav soruları, soru bankaları, özel dersler, dershaneler ve bitmeyen bir rekabetle kuşatılmıştır.
- Zihin esnekliğini kaybeden, **ezberlediklerinin ve sınavda sorulanların dışında bir şey düşünemeyen, yeni bir fikir üretemez hale gelen çocuklarımızın** kişilik gelişimleri de bu durumdan olumsuz biçimde etkilenmektedir.
- Çocuklar, yaratıcı doğalarından gittikçe uzaklaşmaktadır. Bu durum **okul ve gerçek yaşam arasında bağ kurmakta zorluk yaşanmasına neden olmaktadır**.

4. ÖNERİLER

- Eğitim sistemi, öğrencilere çağın gerektirdiği **eleştirel düşünme, analiz etme, sorgulama, problem çözme, öz yönetim gibi üst düzey becerileri kazandıracak** bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- Müfredatlar, **21. yüzyıl becerilerini edinmeyi garanti altına alacak** biçimde yenilenmeli, ders işleyiş biçimleri anlamlı bir öğretme-öğrenme süreci oluşturacak şekilde dönüştürülmelidir.
- Ezbere dayalı içeriğin aktarılması yerine erken yaşlardan itibaren çocuklara **gerçek yaşam durumlarına uygun, yaşamın içinden ve yaşam için gerekli becerileri** kazandırmak, eğitimin temel amaçlarının başında gelmelidir. Örneğin;
 - o Çocuklarımızın, artan dijitalleşmeyle birlikte oluşan bilgi kirliliğinin var olduğunun ve doğru bilgiye doğru bir şekilde ulaşma yollarının öğretildiği **"dijital okur yazarlık" bileşeni müfredatlarda disiplinler arası çalışma olarak** yer bulmalıdır.

- o Türkiye'nin doğal afet riskine sahip bir ülke konumunda olduğu gerçeğinden hareketle **çocukların afet bilinci yüksek bireyler olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla "afet kültürü", disiplinler arası bir bileşen olarak müfredatlara** eklenmelidir.
- Çocuklarımızı ezberleme ve hızlı soru çözebilme kabiliyetine göre sıralamayan, **birbirleriyle kıyasıya yarışmaya itmeyen bir eğitim sisteminin mümkün olduğu** inancı geliştirilmeli, eğitim sistemi bu temel inanç çerçevesinde yeni bir anlayışa kavuşturulmalıdır.
- Yalnızca merkezi sınav sisteminde değil okullarda da benimsenen sonuç odaklı ölçme değerlendirme anlayışı, **süreç odaklı bir ölçme değerlendirme anlayışına** dönüştürülmelidir.
- Çoktan seçmeli soruların öğretme ve öğrenme süreçlerinin merkezinde olduğu mevcut yaklaşımlar yerine **kapsayıcı, anlamlı ve bireysel farklılıkları gözetken ölçme-değerlendirme yaklaşımları** kullanılmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme süreçleri, halihazırda her an her yerden ulaşılabilir hale gelmiş olan "bilgiyi" değil **"öğrencilerin neyi yapabildiğine ve neyi öğrenmeye ihtiyacı olduğuna" odaklanan yapılandırmacı bir anlayışla** yeniden düzenlenmelidir.
- Çocukları ezber bilgiye yönlendiren, sınavda başarılı olma taktik ve tekniklerinin bilginin doğasına uygun olmayacak bir şekilde öğretildiği **kurs ve etüt merkezlerinin faaliyetlerine son verilmelidir.**
- Kademeler arası geçiş sınavları yerine her öğrencinin her öğretim kademesi sonunda elde etmesi gereken **temel beceri ve yeterlikler** belirlenmelidir.
- Öğrencilerin kademe sonunda sahip olması gereken beceri ve yeterliklere sahip olma durumu, **bütüncül biçimde yapılacak izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla** takip edilmelidir.

KAYNAKÇA

- ⁱ Sağlamöz, F. ve Soysal, Y. (2018). 2018 İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları'nın kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 111-145.
- ⁱⁱ İmrol, M. H., Dinçer, A., Güldenoğlu, B. N. D. ve Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 46(207).
- ⁱⁱⁱ Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-18.
- ^{iv} TEDMEM (2019). PISA 2018'e ilk bakış: Bulgular Türkiye için ne söylüyor? <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soyluyor> adresinden erişildi.
- ^v TEDMEM (2021). Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://tedmem.org/yayin/turkiyenin-timss-2019-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler> adresinden erişildi.
- ^{vi} World Economic Forum (2023). The future of jobs report 2023. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf adresinden erişildi.
- ^{vii} Finnish National Agency for Education (2016). New national core curriculum for basic education: Focus on school culture and integrative approach. "https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf" <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf> adresinden erişildi.
- ^{viii} Finnish National Agency for Education (2019). Transversal competences in Finnish general upper secondary education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/transversal-competences-finnish-general-upper-secondary-education> adresinden erişildi.
- ^{ix} Education Week (2018). Phenomenon-based learning in Finland inspires student inquiry. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-phenomenon-based-learning-in-finland-inspires-student-inquiry/2018/10> adresinden erişildi.
- ^x Singapore Math (2023). What is Singapore math? <https://www.singaporemath.com/pages/what-is-singapore-math> adresinden erişildi.
- ^{xi} Blalock, J. T. (2011). The impact of Singapore Math on student knowledge and enjoyment in mathematics [Doktora Tezi, Louisiana Tech University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/236621565.pdf> adresinden erişildi.
- ^{xii} American Institute for Research (2005). What the United States can learn from Singapore's world-class mathematics system (and what Singapore can learn from the United States): An exploratory study. "https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491632.pdf" <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491632.pdf> adresinden erişildi.
- ^{xiii} Tire, G. (2020). Estonia: A positive PISA experience. N. Crato (Ed.), Improving a country's education içinde (s. 101-120). Springer Cham. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-59031-4> adresinden erişildi.

BÖLÜM 2 TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİM

GENÇ İŞSİZLİĞİNİ ÖTELEYEN DEĞİL ENGELLEYEN BİR MESLEKİ
EĞİTİM ANLAYIŞINA İHTİYAÇ VARDIR.

TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİM: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN ÖNEMİ

Mesleki ve teknik eğitim hem bireylerin hem de ülkelerin geleceği ve refahı için kritik bir role sahiptir.

Mesleki ve teknik eğitim, bireyleri bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak iş hayatına hazırlar. Bu eğitim türü ile bireylere ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme fırsatları sunulması; istihdama geçiş için gerekli mesleki becerilerin kazandırılması ve toplumsal gelişim için ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün yetiştirilmesi hedeflenir. Mesleki ve teknik eğitimin bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde çok sayıda faydası vardır. Mesleki eğitim;

- kişiye bir meslek sahibi olmak ve istihdama geçiş yapabilmek için gerekli becerileri kazandırır.
- toplumsal kurumların niteliğinin yükselmesine katkı sağlar.
- toplumun üretim kapasitesinin artmasına katkı sağlar.
- üretimin niteliğini yükseltir.
- ülkedeki istihdam oranlarının artmasına ve işsizlik oranlarının düşmesine hizmet eder.
- sosyal sınıflar arasında toplumsal hareketlilik için alternatif oluşturur.
- dezavantajlı grupların üretim süreçleri ve istihdama katılmasını sağlar.
- yoksulluk, gelir eşitsizlikleri, işsizlik ve suça eğilim gibi pek çok toplumsal sorunun çözümüne katkı sağlar.

Mesleki ve teknik eğitime pek çok ülkede özel bir önem atfedilmektedir. Ülkelerin, kuralları sürekli değişen küresel rekabet yarışında başarılı olabilmelerinin yolu nitelikli insan gücünü yetiştirmelerinden geçmektedir. Günümüzde güçlü ekonomilere sahip ülkelerin çoğunun, güçlü mesleki ve teknik eğitim sistemlerine sahip oldukları bilinmektedir. Ülkemizin ekonomik istikrarı ve refahı için de kalıplaşmış uygulamaların dışına çıkabilen, rekabet gücü yüksek, istihdam ile bağı kuvvetli bir mesleki ve teknik eğitim anlayışına ihtiyaç bulunmaktadır.

Ülkenin en önemli sorun alanlarından biri olan genç işsizliğin ülkemizin felaketi haline gelmemesinin yolu da nitelikli bir mesleki eğitimden geçmektedir. Mesleki eğitimin güçlendirilmesi son yıllarda üzerinde sıklıkla durulan bir hedef olmasına rağmen temel problemlere günlük ve geçici müdahalelerle yaklaşılması, sorunların çözümünden uzaklaşılmasına neden olmaktadır. Bunun yerine mesleki eğitimin bir bütün olarak gelişmesine hizmet edecek bir anlayış ve yöntem değişikliğine gidilmesi gerekmektedir.

2. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN MEVCUT DURUMU

A. Mesleki ve Teknik Eğitim Okul Türleri

Ülkemizde ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim hem örgün hem de yaygın eğitim kapsamında yer almaktadır. Örgün eğitim kapsamında mesleki ve teknik eğitim veren okul türleri;

- mesleki ve teknik Anadolu liseleri,
- mesleki eğitim merkezleri,
- çok programlı Anadolu liseleridir.

Anadolu Meslek Programında (AMP), bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında genel bilgi dersleri yer almaktadır. **Anadolu meslek programına** devam eden öğrenciler 12. sınıfta seçmeli meslek dersleri ile birlikte 3 gün işletmede beceri eğitimi görmektedir.

Anadolu Teknik Programında (ATP) ise bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir. **Anadolu teknik programlarında** 12. sınıfta alan ayırımı yapılmaksızın akademik destek şubeleri oluşturulmaktadır. Öğrenciler 4 yıllık eğitim boyunca 40 iş günü işletmelerde uygulama eğitimi görmektedir.

Bunun yanı sıra güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri de 2018 yılından bu yana Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne (MTGEM) bağlı okullar arasında yer almaktadır.

Yaygın eğitim kapsamında mesleki ve teknik eğitim ise mesleki açık öğretim liselerinde sürdürülmektedir.

Önlisans düzeyinde mesleki eğitim veren kurumlar ise meslek yüksekokullarıdır.

B. Sayılarla Mesleki ve Teknik Eğitim

- MEB 2021-2022 istatistiklerine göre mesleki ve teknik ortaöğretimde toplamda 1.833.717 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 400.437'si mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerdir. Mesleki açık öğretim lisesinde ise 90.509 öğrenci bulunmaktadır.
- 2022 yılı Eylül ayında yayımlanan resmi istatistiklerde mesleki eğitim merkezine kayıtlı öğrenci sayısı

TABLO 2.1

2021-2022 Öğrenci Sayıları (MEB Resmi İstatistikleri, Devlet+Özel)

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Toplamı	1.833.717
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1.250.873
Mesleki Eğitim Merkezi	400.437
Mesleki Açıköğretim Lisesi	90.509
Çok Programlı Anadolu Lisesi (MTAL Programı)	65.069
Diğer	26.829

400.437 olmasına karşın Nisan 2023'te mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrenci sayısının 1 milyon 376 bin olduğu belirtilmiştir. Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim görenlerin sayısının 1 milyonun üzerine çıkması bu kişilerin aldıkları eğitimin niteliği ve denetimi ile ilgili soru işaretlerine yol açmaktadır:

- o Bu eğitimlerin nitelikli bir şekilde devam edebilmesi, öğrencilerin işletmelere düzenli bir şekilde gidip, gerekli koşullara uygun eğitimler alıp almadıklarının ortaya konması için neler yapıldığı bilinmemektedir. Okullarda bu öğrencilerden sorumlu koordinatör öğretmenler bulunmaktadır. Öğrenci sayısının bu kadar artması karşısında bu öğretmenlerin nitelikli ve düzenli bir şekilde öğrencinin mesleki eğitim sürecini izleme olanağı bulması zorlaşmıştır. Nitekim mesleki ve teknik Anadolu liseleri bünyelerinde de mesleki eğitim merkezi programları açılmasına karşın MEB istatistiklerine göre bu okullardaki öğretmen sayılarında bir önceki yıla göre artış gözlenmemiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında bu okullarda öğretmen sayısı 104.332, 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise 103.510'dur. Mesleki eğitim merkezlerindeki öğretmen sayıları ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında 5.882 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında 6.679 olmuştur.^{viii}
- o Mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin işletmede eğitim alması için usta öğreticiler bulunmaktadır. 2021 yılında yapılan bir değişiklik ile 1 usta öğreticinin sorumlu olabileceği en fazla öğrenci sayısı 12'den 40'a çıkarılmıştır. İşletmede uygulama ağırlıklı bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda 1 usta öğreticinin 40 öğrencinin eğitimden sorumlu olması ve bu öğrencilerin eğitim sürecini düzenli olarak izleyebilmesi oldukça zordur. Bu konu mesleki eğitim merkezlerinde uygulama süreçlerinin nitelikli bir şekilde sürdürülememesi riskini ortaya çıkarmaktadır.
- o Mesleki eğitim merkezlerinde istihdama geçiş oranlarının %88 olduğu belirtilmektedir. Bu oran oldukça yüksektir ancak geçmiş yıllara ait olan bu oranın, mesleki eğitim merkezindeki sayıların bu kadar artması sonrasında nasıl bir değişim göstereceği bilinmemektedir.
- Meslek yüksekokullarına devam eden öğrenci sayısı 3.250.101'dir. Bu öğrencilerin yalnızca 789.327'si örgün eğitim kapsamındadır.

TABLO 2.2

2021-2022 Öğrenci Sayıları	Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri	Vakıf MYO	Toplam
Önlisans	3.071.298	169.641		
Örgün Öğretim	649.906	132.200	9.162	3.250.101
İkinci Öğretim	141.433	34.958	7.221	789.327
Uzaktan Öğretim	28.178	2.483	1.941	178.332
Açık Öğretim	2.251.781			30.661
				2.251.781

- Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içindeki payı, 2021-2022 yılı verilerine göre **%28**'dir. Uluslararası kaynaklarda ise din öğretiminin de mesleki ve teknik ortaöğretim kapsamına dahil edilmesi neticesinde bu oran yaklaşık **%40** civarında görünmektedir. Örneğin; 2020 yılı verilerine göre bu oran Türkiye'de **%39**, Almanya'da **%49**, Avrupa Birliği ortalamasında ise yine **%49**'dur.^{ix}

C. Mesleki ve Teknik Eğitime Sağlanan Teşvikler

Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ve sektörle bağlarının kuvvetlendirilmesi için devlet tarafından son yıllarda önemli teşvikler verilmektedir:

- 25 Aralık 2021 tarihinde 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan düzenleme ile mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin dört yıl boyunca aldıkları ücrette işveren yükü kaldırılmıştır. Buna göre mesleki eğitim merkezlerine devam eden çıraklara ödenmekte olan asgari ücretin en az **%30**'u tutarındaki ücret ile kalfalara ödenecek olan asgari ücretin en az **%50**'si tutarındaki ücretin devlet desteği olarak karşılanması uygulamasına geçilmiştir.
- 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 resmi okullarda öğrenim gören bir öğrencinin okul türüne göre devlete maliyetinin 1,5 katını geçmemek üzere eğitim ve öğretim desteği verilmektedir.
- Mikro ve Küçük Ölçekli İşletmelere Hızlı Destek Programı kapsamında; son 3 yılda 180 günden fazla çalışmamış üniversite veya mesleki ya da teknik lise mezunu en az bir yeni personelin **12 ay boyunca istihdam edilmesi taahhüdü veren işletmelere, yeni istihdam edilecek personel başına 125 Bin TL faizsiz ve teminatsız geri ödemeli destek verilmektedir.**

3. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN TEMEL SORUNLARI

Mesleki eğitim, atılan tüm adımlara ve gerçekleştirilen düzenlemelere rağmen mevcut haliyle ne yükseköğretime ne de iş hayatına geçişi yeterli düzeyde desteklemektedir. Bu nedenle mesleki eğitimin temel sorunlarına bütüncül bir yaklaşımla sürdürülebilir çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının alan içi istihdam oranları düşüktür.

- 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 altındadır¹.

Mesleki ve teknik eğitimin istihdam ile olan bağı zayıftır.

- OECD verilerine göre Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki mesleki ortaöğretim mezunlarının istihdam oranı **%66,5**'tir. Bu oran OECD ortalamasında **%80,8**, Almanya'da **%87,6**'dır.

- Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki mesleki ortaöğretim mezunlarının işsizlik oranı %11,5'tir. Bu oran OECD ortalamasında %7,6, Almanya'da %3,8'dirⁱⁱ.
- Veriler, Türkiye'de meslek lisesi mezunu olmanın işsizliğin önlenmesine beklenen katkıyı sunmadığını göstermektedir. TÜİK'in 2022 yılı 3. çeyreğine ait verilerine göre 15-24 yaş aralığındaki ilkokul mezunlarının işsizlik oranı (%19,9) ile meslek lisesi mezunlarının işsizlik oranı (%18,3) hemen hemen aynıdır. 15-64 yaş aralığında ise meslek lisesi mezunlarının işsizlik oranının (%11), ilkokul mezunlarının işsizlik oranından (%7,2) daha yüksek olduğu görülmektedirⁱⁱⁱ.
- Ortaöğretimin üzerine bireylere daha ileri becerilerin verilmesinin beklendiği meslek yüksekokullarına ilişkin veriler meslek yüksekokullarının sistemdeki işlevini sorgulatmaktadır:
 - o 2021 yılı verilerine göre meslek yüksekokulu mezunlarına olan talep (%5,1), meslek lisesi mezunlarına olan talebin (%11,3) gerisinde kalmaktadır^{iv}.
 - o 25-64 yaş aralığındaki yetişkinlerin istihdam oranlarına ilişkin veriler de meslek lisesi mezunlarının istihdam oranının (%63,7), önlisans mezunlarının oranından (%63,2) çok farklı olmadığını göstermektedir^v.

Mesleki ve teknik eğitim kurumları birbirinin devamı olacak şekilde yapılandırılmamıştır.

- Meslek yüksekokullarında verilen eğitim, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimin devamı olacak şekilde yapılandırılmamıştır.
- Alanın devamı niteliğindeki meslek yüksekokullarına geçişte meslek lisesi mezunlarına ek puan verilmektedir. Ancak bu okullarda diğer lise türlerinden gelen öğrenciler ile meslek liselerinden gelen öğrenciler aynı sınıflarda ve aynı müfredatla eğitim görmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin toplumsal itibarı düşüktür.

- Mesleki eğitim öğrencilerinin akademik başarı düzeyi, kendi alanlarında istihdam edilme oranları ve çalışma koşulları gibi konularda dezavantajlı olmaları, mesleki eğitimin itibarını düşüren temel etmenler arasında yer almaktadır.
- Mesleki eğitim genellikle akademik başarısı düşük öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Mesleki eğitim mezunlarının yükseköğretime geçiş oranları da düşüktür. 2022 YKS yerleştirme sonuçlarına göre YKS'ye başvuran mesleki ortaöğretim mezunu öğrencilerin %4,5'i örgün lisans programlarına yerleşmiştir. Mesleki ortaöğretim mezunu öğrencilerin örgün ön lisans programlarına yerleşme oranı ise %18,4 olmuştur^{vi}.
- Mesleki eğitim, iş yaşamına geçişi de yeterli düzeyde desteklememektedir. TÜİK verilerine göre 2022 yılının üçüncü çeyreğinde 15-24 yaş arasındaki mesleki ortaöğretim mezunlarının %30,7'si ne eğitimde ne istihdamdadır. Genel lise mezunlarında bu oran %32,8 düzeyindedir^{vii}.

4. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Mesleki ve teknik eğitimde, öğrenci sayılarını artırarak işsizliğin baskılanmasına aracılık eden politikalar uygulamaktan vazgeçilmelidir. Mesleki eğitimde esas olan, bireylere bir meslek kazandırmak olmalı ve mezunların istihdama geçişine yönelik uygulanabilir politikalar geliştirilmelidir. Aksi takdirde işsizliği baskılanmanın çözüm üretmek yerine **toplumsal bir felakete** yol açma olasılığı bulunmaktadır.

- Mesleki eğitimin başarısı sayılar üzerinden değil, istihdama geçiş üzerinden değerlendirilmelidir.
- **Mesleki eğitim merkezlerindeki eğitimlerin süresi, alanın özelliklerine göre 2-3 yıl** olmalıdır. Sektörle tamamen bütünleşmiş bir eğitime odaklanılmalı, mesleki becerilerin yanında zorunlu eğitim çağında kazanılması gereken temel becerileri de kapsayan bir eğitim sunulmalıdır.
- Yükseköğretime devam etmek istemeyen ve liseden sonra istihdama katılmak isteyen meslek lisesi öğrencilerine **11. sınıfın sonunda diploma** verilmelidir.
- Meslek yüksekokullarına geçişte kendi alanıyla ilişkili bir bölümde devam etmek isteyen öğrencilere, not ortalamaları ve alan derslerindeki performanslarına dayalı olarak **sınavsız geçiş** hakkı tanınmalıdır.
- Yükseköğretime geçiş yapmak isteyen meslek lisesi öğrencileri için 12. sınıf, **yükseköğretim sınavlarına hazırlık yılı** olarak yapılandırılmalıdır.
- Genel ortaöğretim kurumlarından meslek yüksekokullarına devam etmek isteyen öğrenciler için 1 yıllık **mesleki hazırlık** programları oluşturulmalıdır.
- Meslek yüksekokullarının eğitim sistemi içindeki konumu ve işlevleri yeniden tanımlanmalıdır.
- Meslek yüksekokulları mesleki eğitim merkezlerinde olduğu gibi uygulama eğitimleri ağırlıklı olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu okullara devam eden öğrencilerin haftada **3-4 iş gününü** işletmede geçirmesi sağlanmalıdır
- Ortaöğretim düzeyindeki eğitim ile yükseköğretim düzeyinde meslek yüksekokullarında sağlanan eğitimler birbirini tamamlayacak şekilde bir bütün olarak ele alınmalı; mesleki ve teknik eğitim kurumları ve kademeleri arasında **program bütünlüğü** sağlanmalıdır.
- Mesleki eğitim mezunlarını kendi alanlarında çalışmaya teşvik edecek bir **ücret düzenlemesi** yapılmalıdır. Kendi alanında istihdam edilen mesleki eğitim mezunları için taban maaş, **asgari ücretin üzerinde** olacak şekilde belirlenmelidir. Ödenecek ücretin, asgari ücretin üstünde kalan kısmına **2 yıl süre ile devlet katkısı** sunulmalıdır.
- Mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payı artırılmalıdır. Özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenci başına verilen eğitim öğretim desteği, resmi okullarda öğrenim gören bir öğrencinin okul türüne göre devlete maliyetinin 3 katına kadar çıkarılmalıdır. Ancak verilen teşviklerin devamlılığı ve miktarı (**teşvik katsayısı**), çeşitli performans kriterleri çerçevesinde yapılan değerlendirmelere dayalı olmalıdır. Örneğin; bu okullardan mezun olanların 1) istihdama geçiş oranları, 2) aynı OSB içinde istihdama geçiş oranları ve 3) mezun oldukları alandaki istihdam oranları incelenmelidir. Bu değerlendirmeler son 3 yıllık süre için geriye dönük olarak yapılmalıdır.

- Staj gördüğü işletmede istihdam edilen mesleki eğitim mezunları için işletmelere sigorta primlerinin ödenmesinde devlet desteği sağlanmalıdır.
- OSB'lerdeki işletmelerin kendi bünyelerinde, kendi elemanlarını yetiştirebilecekleri mesleki eğitim merkezleri kurmaları desteklenmelidir. Bu kapsamda kurulan merkezlerden altyapı olanakları ve personel bağlamında sunulacak destekler karşılığında **istihdam garantisi** talep edilmelidir.
- Atölye maliyetleri ve teknolojinin eskime hızı dikkate alınarak meslek liseleri, meslek yüksekokulları ve üniversiteler ile sektörden yeterli kriterleri karşılayan kuruluşların laboratuvar ve atölyelerinin eğitim amacıyla ortaklaşa kullanılabilmesine imkân tanınmalıdır.
- Mesleki eğitimde süreç ve çıktı odaklı izleme ve performans geliştirme süreçleri uygulanmalıdır.
- Ulusal ve uluslararası eğilimler incelenerek "**geleceğin meslekleri**" belirlenmelidir. Mesleki eğitim programları, geleceğin meslekleri odağında sürekli olarak güncellenmelidir.

KAYNAKÇA

ⁱMEB. (2018). 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.

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

ⁱⁱⁱTÜİK. (2022). 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%B1%C4%B1%20III.,ise%20%34%2C9%20oldu.> adresinden erişildi.

^{iv}İŞKUR. (2021). Türkiye İş Kurumu: 2021 yılı işgücü piyasası araştırması raporu. <https://media.iskur.gov.tr/51145/turkiye.pdf> adresinden erişildi.

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

^{vi}TEDMEM. (2022). YKS 2022 Yerleştirme Sonuçları. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/yks-2022-yerlestirme-sonuclari> adresinden erişildi.

^{vii}TÜİK. (2022). 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%B1%C4%B1%20III.,ise%20%34%2C9%20oldu.> adresinden erişildi.

^{viii}MEB. (2022). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021-2022. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20212022/icerik/460> adresinden erişildi.

^{ix}OECD. (2022). OECD Statistics. <https://stats.oecd.org/> adresinden erişildi.

BÖLÜM 3

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK

EĞİTİMİN NİTELİĞİ ÜZERİNDE EN BELİRLEYİCİ ROLE SAHİP
AKTÖRLER ÖĞRETMENLERDİR.

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ülkelerin geleceğini eğitim sistemleri, eğitim sistemlerinin geleceğini ise büyük ölçüde öğretmenler belirler. Bugünün yetişkinleri olarak çocuklarımıza mutlu bir gelecek bırakabilmenin yolu onları mesleğinden gurur duyan ve mesleğini hakkıyla yapan öğretmenlere teslim etmekten geçer.

Dünyanın önde gelen eğitim sistemlerinin ortak özelliklerinin başında ise öğretmenlere verilen önem ve öğretmen yetkinliği gelmektedir. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleğe seçiminden başlanarak tüm süreçler titizlikle yürütülmektedir. Bu sistemlerde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları tespit edilerek iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmakta ve öğretmenlerin özlük hakları öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmasıyla tutarlılık gösterecek düzeyde belirlenmektedir. Öğretmenlere, meslektaşlarıyla birlikte çalışarak sınıf içi uygulamalarını geliştirebilecekleri uygun ortamlar sağlanırken, öğretmenlik ilerlemeye açık bir kariyer mesleği olarak tasarlanmaktadır. Öğretmenlerle ilgili politikaların özünde, eğitim sisteminin kalitesinin hiçbir şekilde öğretmenlerinin kalitesini geçemeyeceği anlayışı bulunmaktadır.

Ülkemizde eğitim sisteminin yıllar içinde biriken bütün sorunlarının öğretmenler üzerinden tartışılması öğretmenlere yapılan en büyük haksızlıktır. Bununla birlikte öğretmen eğitimi, istihdamı ve öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili tutarsız ve sürekli değişen politikalar öğretmenlik mesleğinin itibarını derinden zedelemiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçiminden öğretmenlerin emekliliğine kadar olan tüm aşamaların "niteliği" önceleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

1. MEVCUT DURUM

A. Verilerle Öğretmenlik

Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 yılı istatistiklerine göre;

- Türkiye'de 1.139.673 öğretmen görev yapmaktadır.
- Devlet okullarında çalışan öğretmen sayısı 975.698'dir.
- Devlet okullarında çalışan kadrolu öğretmen sayısı 879.925, sözleşmeli öğretmen sayısı 95.773'tür.
- Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 163.975'tir ve bu sayı tüm öğretmenlerin %14,4'ünü oluşturmaktadır.

Bunlarla birlikte;

- Son 20 yılda toplam 749.100 öğretmen atanmıştır ve yıllık ortalama atama sayısı 37.454'tür.
- Ücretli öğretmen sayısına ilişkin resmî bir veri bulunmamakla birlikte, ücretli öğretmenlik bir çeşit istihdam politikası haline gelmiştir.
- 2022 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun getirdiği kariyer basamaklarıyla sistemdeki uzman öğretmen sayısı 592.480, başöğretmen sayısı 66.768 olmuştur.

B. Öğretmen Yetiştirme Süreci

Türkiye’de öğretmenler hem Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinde lisans düzeyinde hem de lisans sonrası pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile yetiştirilmektedir. YKS’de öğretmenlik programlarına başvurabilmek için belirlenen en düşük başarı sırası, ilgili puan türünde 300.000’dir. Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili veriler şöyledir:

- Türkiye’de 98 Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır.
- Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinden 2021 yılında 43.388 öğretmen adayı mezun olmuştur.
- Bu fakültelerde eğitime devam eden öğrenci sayısı 202.553’tür.
- Pedagojik Formasyon Eğitimi Programlarının kontenjanları yükseköğretim kurumları tarafından belirlenmektedir. Öğretmen olma umuduyla formasyon alıp atanmayı bekleyen adaylar listesine her yıl kaç kişinin dahil olduğu ise bilinmemektedir.
- Öğretmen olarak atanabilme umuduyla KPSS Eğitim Bilimleri oturumuna giren aday sayısı 2022 yılında 420.737 olmuştur.

C. Öğretmen Atama Süreci

Türkiye’de öğretmenler 2016 yılından beri sözleşmeli olarak atanmaktadır. Sözleşmeli öğretmen olarak atanabilmek için gerekli genel şartlara ek olarak öğretmenliğe özgü şartlar şu şekildedir:

- Öğretmen yetiştirme lisans programlarından veya Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı/Pedagojik Formasyon Programı/Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı’ndan birini başarıyla tamamlamak,
- KPSS’de atanacağı alan için puan türleri (KPSSP10 ve KPSSP121- KPSSP120) itibarıyla 50 ve üzerinde puan almış olmak,
- Sözlü sınava girmek üzere her alan için en yüksek puan alandan başlamak üzere alanlar bakımından belirlenen kontenjan sayısının üç katı aday arasına girmek,
- Sözlü sınav sonucunda 60 ve üzerinde puan almak,
- Sözlü sınav puanı üstünlüğüne göre atanmak.

2.TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLİKLE İLGİLİ TEMEL SORUNLAR

A. Öğretmen Yetiştirme Süreci

- Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili alınan kararlar “nitelikli öğretmen” hedefi ile uyuşmamaktadır. Pedagojik formasyonla, seçmeli derslerle öğretmen olabilmenin yolunu kolaylaştıran ve nitelik kaygısı taşımayan uygulamalar, atama bekleyen öğretmen adayı sayısını artırarak her geçen gün derinleşen bir arz-talep uçurumu meydana getirmektedir.

- Öğretmen yetiştiren programların kontenjanları ülkenin öğretmen ihtiyacı ile uyumlu değildir.
- Öğretmen yetiştiren lisans programlarına girişte öğretmenliğe uygunluk, yetkinlik, beceri, insana ve öğrenmeye yönelik tutumlar dikkate alınmamaktadır.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerle, öğretmen adaylarının okul deneyimi kazandığı uygulama okulları arasında organik bir bağ bulunmamaktadır. Öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğretim üyelerinin okullarda aktif bir rolü bulunmamakla birlikte okuldaki dinamiklerle ilgili algısı ve bilgisi sınırlıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemenin, öğretmen yetiştirme lisans programlarında çalışan öğretim elemanlarının akademik kariyerine herhangi bir katkısı bulunmamaktadır.
- Öğretmen yetiştirme lisans programlarının içeriği, öğretmen adaylarında etkili bir pedagojik alan bilgisi oluşturamamaktadır. Alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi dersleri çoğu zaman birbirinden kopuk olarak verilmekte ve disiplinler arası ilişkiler sadece özel öğretim yöntemleri dersi esnasında yüzeysel olarak ele alınmaktadır. Derslerin içeriklerinin hangi öğretmen niteliğine karşılık geldiğine dair bir ilişkilendirme ise bulunmamaktadır.
- KPSS'nin varlığı ve kapsamı, öğretmen yetiştirme lisans programlarının niteliğini ve özgün program oluşturma girişimlerini olumsuz etkilemektedir.
- Eğitim fakültelerinin 3. ve 4. sınıflarında sınava hazırlık nedeniyle eğitim, fiilen durma noktasına gelmektedir. Normal dersleri takip etmek yerine KPSS'ye hazırlanmak oldukça yaygın bir uygulamadır.

B. Atama ve İstihdam

- Öğretmen atamaları için uygulanan KPSS ve sözlü sınavdan oluşan değerlendirme yöntemi nitelikli öğretmen seçme işlevini yerine getirememektedir. KPSS öğretmen adaylarını değerlendirmede sınırlı bir alan tanımakta; sözlü sınav uygulamalarında ise bağımsız komisyonların yaptığı değerlendirmelerde standartların yakalanamaması sonucunda atama puanlarında eşdeğerlik sağlanamamaktadır.
- Mevcut durumda çoktan seçmeli sınav, sözlü sınava giriş hakkı kazanmak için yalnızca bir önkoşuldur. Öğretmen atamalarının, nesnellik ve güvenilirlikle ilgili ciddi soru işaretlerinin olduğu sözlü sınav uygulamasından alınan puan üstünlüğüne göre gerçekleştirilmesi, kamuoyunun hakkaniyet algısına gölge düşürmektedir. Farklı illerde ve merkezlerde birbirinden bağımsız komisyonlarda yapılan sözlü değerlendirmeler sonucunda adaylar Türkiye genelinde sıralanmaktadır. Söz konusu komisyonlar veya komisyonların değerlendirmeleri arasında, adayların sıralamasına esas teşkil edecek eşdeğerliği sağlamak teknik olarak mümkün değildir. Bu durum adaylar açısından adaletsizliğe neden olmaktadır.
- Ücretli öğretmenlik uygulamasında öğretmenlik için gerekli asgari yeterlikleri taşımayan kişilerin herhangi bir kontrol mekanizması olmadan öğrencilerle temas edebiliyor olması öğrencilerin nitelikli eğitime erişim hakkını sekteye uğratmaktadır.

- Mevcut durumda dezavantajlı bölgelere ve okullara deneyimli öğretmen istihdamı yapılamamaktadır.
- İlk atamada dezavantajlı bölgelere atanan, mesleğe zorlu çalışma koşullarında başlayan deneyimsiz bir öğretmenin en güç koşullarda, çoğu zaman tek başına kaldığı bir ortamda mesleğini icra etmek zorunda kalması hem öğretmenin mesleğe uyumunu ve mesleki gelişimini hem de verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Mevcut durumdaki atama politikalarıyla özellikle dezavantajlı bölgelerde karşılaşılan sorunlar çözülemediği gibi, öğretmenler ve öğrenciler açısından yeni dezavantajlar ortaya çıkmaktadır.

C. Toplumsal İtibar ve Mesleki Gelişim

- Öğretmenlik mesleği hak ettiği toplumsal itibarı görmemektedir. Eğitimin niteliğine ilişkin gösterge ve çıktılardaki olumsuz tablo öğretmenlerin toplumsal konumuna yansımaktadır.
- Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişiklikler ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmeler gerçekleştirecek bir mesleki gelişim anlayışı bulunmamaktadır. Mesleki gelişim eğitimlerinin süresi artırılırken etkililiği ve verimliliği sorgulanmamaktadır.
- Türkiye'de öğretmenlik mesleğine özgü, performans ve ödüllendirmeye dayalı bir kariyer ve ilerleme sistemi bulunmamaktadır. Böyle bir sistemin olmayışı, öğretmenlerin öğretmenlik performanslarını geliştirmelerine yönelik bir motivasyon oluşturmamaktadır. Böylece öğretmenlerin mesleki gelişimi onların bireysel çabalarına bırakılmakta ve Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair profil de veriye dayalı bir biçimde ortaya konulamamaktadır.

3. ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

A. Haklar ve Sorumluluklar

- Nitelikli eğitimin birinci koşulu nitelikli öğretmenlerdir. Öğretmen yetiştirmeden atama ve istihdam süreçlerine kadar tüm aşamalarda "nitelikli öğretmen" hedefi göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir ve ustalık gerektirir. Diğer profesyonel meslek grupları gibi profesyonel standartlara ve uygulamalara sahip olmalıdır.
- Öğretmenlerin hakları tanımlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve onurunun yüceltilmesi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olarak görevlerini yerine getirmeleri kadar, öğretmenlerin haklarının gözetilmesi ve korunmasına da bağlıdır. Bu hakların tanımlanması, öğretmenlerin motivasyonunu ve dolayısıyla öğrencilerin iyi olma hallerini ve öğrenme potansiyellerinin geliştirilmesini de olumlu etkileyecektir. Öğretmenlerin haklarının tanımlanması, öğretmenlerin uygulamalarının bilimsel bir zemine dayanmayan eleştiri ve yargılamalardan korunmasını sağlayacaktır.
- Öğretmenler için diğer öğretmenlere, öğrencilere, ailelere ve topluma karşı davranışlarında uyması gereken etik standartlar tanımlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve itibarının yeniden tesis edilmesi, bu mesleğin kendi içinde yüksek etik davranış standartlarını kabulü, takibi ve mesleki

bir topluluk olarak kendi içinde oto-kontrol yoluyla bu etik standartları ve davranışları sıkı bir şekilde hayata geçirmesi ile mümkün olabilir.

- Ölçme ve değerlendirmesini yapmadığınız bir performansı yönetemezsiniz ve geliştiremezsiniz. Öğretmen performansının ve bu performansla doğrudan ilişkili olan eğitimin kalitesinin geliştirilmesi için etkili bir performans değerlendirme sistemi tasarlanmalıdır.
- En uygun adayların öğretmen yetiştirme lisans programlarına seçilmesi ve hizmet öncesinde yetiştirilmesinden, mezunlar arasından en uygun olan adayların seçilmesi ve en akılcı şekilde istihdamı, mesleğe alınanların süreç içindeki performansının ve mesleki gelişiminin izlenmesine kadar öğretmenlik ile ilgili olarak geliştirilecek tüm politika ve uygulamalarda “referans noktası” olacak şekilde öğretmen yeterlikleri güncellenmeli ve tüm taraflarca ortak ölçütler üzerinden hareket edilmelidir.

B. Öğretmen Yetiştirme Süreci

- Öğretmen yetiştirme süreci “nitelikli öğretmen” önceliği üzerinden yapılandırılmalıdır.
- Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde ve en az lisans düzeyinde yetiştirilmesi esas alınmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren programların kontenjanları Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen ihtiyacı projeksiyonu ile uyumlu bir şekilde sınırlandırılmalı ve öğretmen yetiştirmek üzere açılmış yükseköğretim programı bulunmayan (mesleki ve teknik eğitimin çeşitli alanlarında; örneğin gemi yapımı ve inşası, otomotiv teknolojisi, mekatronik vb.) alanlarda öğretmen ihtiyacının karşılanması gibi istisnai durumların dışında pedagojik formasyon eğitimi programları kaldırılmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına öğrenci kabulü üniversiteye öğrenci seçme süreçlerinden farklılaştırılmalıdır. Bu aşamada insana ve öğrenmeye yönelik tutumlar ile fiziksel ve psikolojik olarak öğretmenlik mesleğine uygunluğun çoklu yöntem ve araçlarla değerlendirilmesine dayalı bir seçme ve yerleştirme süreci benimsenmelidir.
- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında tüm dersler birbiriyle bağlantılı ve bütüncül olarak tasarlanmalıdır. Ayrıca bu programlarda öğretmen yetiştirmede teori-uygulama dengesini sağlamak üzere hem uygulama okulları ve eğitim fakülteleri arasındaki ilişkiyi güçlendirecek hem de okul ortamını ve fakültedeki kazanımları zenginleştirecek düzenlemeler yapılmalıdır.
- Eğitim fakülteleri çağın ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere göre yeniden yapılandırılmalıdır.
- Deneyimli öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecinde yer almaları, alan eğitimcilerinin okul tecrübesine sahip olmaları ve okullarda çalışmalar yapmalarının teşvik edilmesi gibi çeşitli destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının seçiminde ve akademik yükselmelerinde genel akademik kriterlere ek olarak; okul ortamında eylem araştırmaları, topluma hizmet ile öğretim faaliyetlerine katkı gibi kriterler dikkate alınmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı daha etkin rol almalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının altyapı ve fiziki standartlarının, kalite güvence ve akreditasyon sisteminin oluşturulması, öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesi gibi hususlarda yükseköğretim kurumları ile Bakanlık arasında etkin bir işbirliği gerçekleştirilmelidir.

C. Atama ve İstihdam

- Nitelikli öğretmenleri mesleğe seçebilmek için çoklu değerlendirme süreçlerine ihtiyaç vardır.
 - o KPSS kaldırılmalıdır. Üniversite mezunu olmalarına rağmen öğretmen adaylarının genel kültür ve genel yetenek alanlarında başarılarını değerlendiren KPSS yerine öğretmen yeterliklerini ve öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini değerlendiren bir yazılı sınav olmalıdır.
 - o Sözlü sınav, insan hayatına doğrudan temas eden öğretmenlik mesleğine atanacak adayların, öğrencilerle bir araya gelmeden önce öğretmenliğe yatkınlık ve psiko-sosyal süreçler açısından değerlendirilmelerini kapsamalıdır.
 - o Hesap verebilirliğin geliştirilmesi ve daha çok liyakat temelli bir sözlü değerlendirme yapılabilmesi adına adayların sözlü değerlendirmenin yapıldığı salona girişinden çıkışına kadar olan süreç görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmalıdır.
 - o Ayrıca hem sözlü sınav hem yazılı sınav puanının etkili olacağı bir atama puanı hesaplanmalıdır. Atamalarda bu puanın kullanılması daha adaletli, daha geçerli ve daha güvenilir bir değerlendirme yapılmasına imkân verebilir.
- Ücretli öğretmenlik uygulaması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın önündeki en büyük engellerden biridir. Ücretli öğretmenlik bir istihdam modeli olmamalıdır; yalnızca geçici, belirli süreli ve acil ihtiyaçların karşılanması gerekliliği dışında kaldırılmalıdır. Her öğretim yılının başında açık bulunan norm kadro sayısı kadar öğretmen atanması zorunluluk haline getirilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini odağa alan bir performans değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
- Yüksek nitelikli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde görev yapmasını cazip hale getirecek mekanizmalar oluşturulmalıdır. Dezavantajlı veya öğretmen sirkülasyonun fazla olduğu yerleşim birimlerinde çalışmayı teşvik edici ve kadrolu öğretmen sirkülasyonunu önleyici hizmet puanı, konut desteği, lojman, ek ücret düzenlemeleri gibi teşvikler geliştirilmelidir.
- Meslekte yeterli deneyime sahip olmayan ve yeni atanan öğretmen adaylarının ilk atamaları daha az zorlayıcı çalışma koşullarına sahip okullara yapılacak şekilde bir atama ve yer değiştirme politikası oluşturulmalıdır.
- Deprem gibi kriz durumlarında ortaya çıkan öğretmen ihtiyacı için yeni atanacak öğretmenlerin krizden etkilenen bölge dışındaki okullara atanması, deneyimli öğretmenlerin ise etkilenen bölgede çalışmalarının sağlanması için teşvik mekanizmaları geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Bu belgenin hazırlanmasında TEDMEM tarafından hazırlanan, öğretmenlikle ilgili konuları içeren raporlardan faydalanılmıştır:

- TEDMEM Eğitim Değerlendirme Raporları 2014-2022: Öğretmenlik ve Mesleki Süreç Bölümleri (<https://tedmem.org/yayinlar>)
- 20. Millî Eğitim Şûrası Konularına İlişkin Görüş ve Öneriler (<https://tedmem.org/yayin/20-milli-egitim-surasi-konularina-iliskin-gorus-oneriler>)
- Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni (<https://tedmem.org/yayin/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni>)
- Öğretmen Dijital Yeterlikleri (<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-dijital-yeterlikleri>)
- Öğretmen Özerkliği ve Okul Özerkliği Üzerine (<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>)
- Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi (<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi>)
- Okul Öncesinden Lise Sona: Öğretmenler için 20 Temel Psikoloji İlkesi (<https://tedmem.org/yayin/okul-oncesinden-lise-sona-ogretmenler-icin-20-temel-psikoloji-ilkesi>)
- Prof. Dr. İnyet Aydın ile Öğretmenlik Meslek Etiği Üzerine (<https://tedmem.org/soylesi/prof-dr-inayet-aydin-ile-ogretmenlik-meslek-etigi-uzerine>)
- Mark Priestley ile Öğretim programı ve Etken Öğretmenlik Üzerine (<https://tedmem.org/soylesi/mark-priestley-ile-ogretim-programi-etken-ogretmenlik-uzerine>)
- COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler (<https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>)
- Dünya Standartlarında 21. Yüzyıl Okul Sistemi Nasıl İnşa Edilmeli?(<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli>)

BÖLÜM 4

KADEMELER ARASI GEÇİŞ

**OKULUN KIYMETSİZLEŞTİĞİ, ÖĞRENCİLERİN OKUL DIŞI
KAYNAKLARA MAHKÛM EDİLDİĞİ BİR SİSTEM
ÜLKENİN FELAKETİDİR.**

TÜRKİYE’DE KADEMELER ARASI GEÇİŞ SİSTEMLERİ: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Eğitim sistemleri, okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini izleyen, tamamlayan ve etkileyen kademelerden oluşmaktadır. Söz konusu kademelerde uygulanan eğitim-öğretim süreçleri ve kademeler arasındaki geçiş uygulamaları birbirini doğrudan etkilemektedir. Ortaöğretime geçiş için gerekli koşullar ilköğretim kademesindeki, yükseköğretime geçiş için gerekli koşullar ise ortaöğretim kademesindeki eğitim-öğretim uygulamalarını etkilemektedir. Aynı zamanda bir kademedeki eğitim-öğretim uygulamaları da sonraki kademeye geçişte aranacak nitelikleri belirlemede etkili olmaktadır. Bu etkileşim, kademeler arası geçiş uygulamalarının eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında önemli araçlardan biri olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretim kademesine, ortaöğretimden yükseköğretim kademesine geçiş uzun yıllardır merkezi sınavlar aracılığı ile yürütülmektedir. Eğitim sistemindeki pek çok sorun söz konusu merkezi sınavlarla ilişkilendirildiğinden eğitim sisteminin en çok değişiklik yapılan bileşenlerinden biri merkezi sınavlar olmuştur. Son 25 yılda kademeler arası geçiş uygulamaları 6 kez değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikler eğitim sistemi üzerinde olumlu sonuçlar üretmediği gibi, öğrencilerin yalnızca bir sınav sonucuna göre sıralanarak bir üst kademeye yerleştirildiği gerçeğini değiştirememiştir. Kademeler arası geçiş uygulamalarının eğitim sistemi üzerindeki baskılayıcı etkisini azaltmanın yolu, sorunların çözümünü sınav ve seçme yönteminde aramak yerine, ilköğretim ve ortaöğretimin işlev ve amaçlarını göz önünde bulunduracak bir yaklaşım değişiminden geçmektedir.

1. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE MEVCUT DURUM

Türkiye’de temel eğitimden ortaöğretim kademesine geçişte başlangıçta az sayıda ve seçkin ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla okul düzeyinde başlayan sınavlar, zamanla ortaöğretim kurumlarının sayılarının ve türlerinin artması, okullaşma oranlarında artışlar ve eğitim sisteminde gerçekleştirilen çeşitli değişiklikler nedeniyle ortaöğretime geçişin odağı haline gelmiştir ve varlık amacından uzaklaşarak, ortaokulu bitiren her öğrencinin sınava girdiği bir uygulamaya dönüşmüştür. 1998-2018 yılları arasında 6 farklı ortaöğretime geçiş uygulaması hayata geçirilmiştir. Her yeni uygulama hayata geçirilirken öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azaltma, okul dışı kaynaklara yönelimi kısıtlama ya da sınavın okuldaki eğitim öğretim üzerindeki etkisini azaltma gerekçeleri ile hareket edilmiştir.

Türkiye’de 2018 yılından bu yana ortaöğretime geçişte merkezi sınava girişin öğrencinin isteğine bırakıldığı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaktadır. LGS ile sınava girmeyen veya sınava girdiği halde bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilemeyen öğrenciler ise ikamet adresine dayalı olarak bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmektedir. LGS kapsamında; proje okulları, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu teknik programları ve Anadolu imam hatip lisesi programlarından “nitelikli okul” olarak seçilenlere merkezi sınavla öğrenci alınması söz konusudur. LGS’nin temel hedeflerinden biri de bu programların kontenjanlarının toplam lise kontenjanının %10’u ile sınırlı kalması ve ilköğretimden mezun olan öğrencilerin yalnızca %10’luk bir kesiminin söz konusu sınavla bu kontenjanlara yerleştirilmesidir. Böylece öğrenciler üzerindeki sınav baskısının azaltılması ve sınava giren öğrenci sayısının azaltılması hedeflenmiştir.

A. Merkezi Sınava İlişkin Sayısal Veriler

2018 yılından bu yana her yıl ilköğretimden mezun olan öğrencilerin %80'inden fazlası merkezi sınava girmektedir.

- 2018 yılından bu yana her yıl ilköğretimden mezun olan öğrencilerin %80'inden fazlası sınava girmektedir (Tablo 4.1).
- LGS 2022 kapsamında merkezi sınava 8. sınıfta okuyan 1.236.308 öğrenciden 1.031.799'u (%83,46) katılmıştır.ⁱ

TABLO 4.1.

Sınavla Öğrenci Alan Kurumların Kontenjanlarına ve Öğrenci Sayılarına İlişkin İstatistiklerⁱⁱ

	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
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

Son 4 yıldır sınavla öğrenci alan okulların kontenjanları artırılmaktadır.

2021 yılında sınavla öğrenci alan okullar için 177.410 olarak ayrılan toplam kontenjan, 2022 yılında %8,19 artarak 191.932 olmuştur (Tablo 4.2.). Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanları bir önceki yıla göre artma eğilimindedir (Kontenjanlar 2020 yılında 4+4+4 sistemine geçişin bir çıktısı olarak istisnai biçimde artış göstermiştir, sonraki yıl buna bağlı olarak azalmıştır.)

Son 4 yılda fen liselerinin %12, sosyal bilimler liselerinin %10, Anadolu imam hatip liselerinin %38, Anadolu liselerinin %55, mesleki ve teknik liselerinin kontenjanları %53 oranında artmıştır.ⁱⁱⁱ

Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanları toplam öğrenci sayısına oranlandığında bu oranın her yıl artış gösterdiği, 2022 yılında %15,52'ye ulaştığı görülmektedir.^{iv}

TABLO 4.2.

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

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
Genel Toplam	188.875	191.932	3.057	98,41

2022 yılında 188.875 öğrenci merkezi sınav puanı ile bir ortaöğretim kurumuna yerleşmiştir (Tablo 4.2.). Toplam 191.932 kontenjandan 3.057'si boş kalmıştır. Fen lisesi ve sosyal bilimler liselerine ayrılan kontenjanın tamamı dolmuştur. Merkezi sınavla bir kuruma yerleşen öğrenci oranı önceki yıl %13,58 iken 2022 yılında %15,28'e yükselmiştir.

Anadolu liselerinden sonra en fazla kontenjan artışının gerçekleştiği mesleki ve teknik Anadolu liseleri, en düşük doluluk oranına sahip okul türü olmuştur (%94,91). Ancak, önceki yıla kıyasla mesleki ve teknik Anadolu liselerinin doluluk oranı 18,01 yüzde puan artmıştır (2021: %76,90).^{vi}

Sınavla öğrenci alan okullara başarı düzeyi %99 olan öğrenciler dahi yerleşebilmektedir.

Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan ortaöğretim kurumlarında, herhangi bir programa yerleşen **başarı düzeyi en yüksek ve en düşük öğrencilerin profilleri** incelendiğinde;

- Merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılan programların yarısından fazlasına (%54,76) yerleşen en başarılı öğrenci dahi ilk %10'luk dilimde yer almamaktadır.
- Anadolu teknik programlarının %91,63'i ve Anadolu meslek programlarının %96,46'sına ilk %10'luk dilimden hiçbir öğrenci yerleşememiştir.
- Tüm öğrencilerini ilk %20'lik dilimden alan program oranı %72,86'dır (2021: %75,87; 2020: %81,23).
- 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 yüzdeler dilimi %98,08 (2021: %73,95), fen lisesi programlarına yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdeler dilimi %38,85 (2021: %56,92) ve sosyal bilimler lisesine yerleşen başarı düzeyi en düşük öğrencinin yüzdeler dilimi ise %53,15 (2021: %51,97) olmuştur.^{vii}

2. YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞTE MEVCUT DURUM

Türkiye'de, Cumhuriyetin kurulduğu günlerden bugüne yükseköğretime geçişte sınavsız öğrenci alımından birden fazla sınavla veya aşamalı sınavlarla öğrenci alımına kadar birçok farklı uygulama hayata geçirilmiştir. Giderek artan öğrenci sayısı ve yükseköğretime olan talep nedeniyle 1974 yılında Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)'nin kurulmasıyla yükseköğretime geçiş sınav odaklı geçiş modelleri ile yürütülmektedir.

Yükseköğretime geçişte 2018 yılından bu yana iki aşamadan oluşan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) uygulanmaktadır. YKS'nin ilk aşaması tüm öğrenciler için zorunlu olan Temel Yeterlik Testi (TYT)'dir. Lisans programlarını tercih etmek isteyen adayların Alan Yeterlik Sınavı (AYT) ya da Yabancı Dil Testine (YDT) girmeleri gerekmektedir. Önceki yıllarda uygulanan sınav puanı hesaplanması için TYT'de 150 puan, yerleştirme puanı hesaplanması için ise AYT'de 180 puan olan sınav puanı baraj uygulaması 2022 yılında kaldırılmıştır. TYT, AYT ve YDT'de ağırlıklı puanların hesaplanabilmesi için Temel Matematik Testi veya Türkçe Testinde en az 0,5 ham puan, AYT ve YDT'de ise ilgili testlerin en az birinden, en az 0,5 ham puan almış olmak yeterlidir. Tıp, hukuk, mühendislik, mimarlık, eczacılık, diş hekimliği, öğretmenlik programlarına yerleştirme için başarı sıralaması şartı bulunmaktadır. 2018'den bu yana program türlerindeki başarı sıralaması sınırları genişletilmiştir.

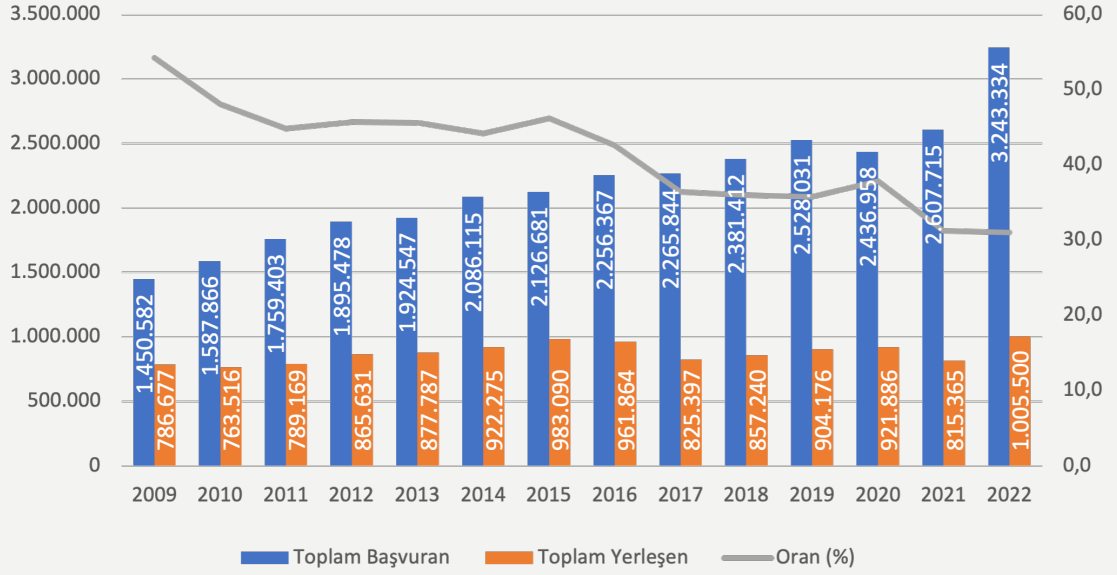
A. YKS'ye İlişkin Sayısal Veriler

Sınav puanı ve yerleştirme puanı barajı uygulamalarının kaldırılmasıyla 2022 yılında YKS'ye başvuran aday sayısı 3 milyonu aşmıştır.

2022 yılında TYT ve AYT'de uygulanan baraj uygulamasının kaldırılmasıyla YKS 2022'ye başvuran, giren ve yerleşen aday sayısı bugüne kadarki en yüksek değerine ulaşarak 3.234.318 olmuştur (Grafik 4.1.). Bu adayların 3.008.287'i sınava girmiş, 2.138.050 (%73,43)'si ise bir yükseköğretim programına yerleşmek üzere tercihte bulunmuştur.^{viii}

GRAFİK 4.1.

Yıllara Göre Yükseköğretime Geçiş Sınavlarına Başvuran ve Yerleştirilen Aday Sayıları



Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerinden derlenmiştir.

2022 yılında lisans programlarına 509.164 (2021:468.888) kontenjan ön lisans programlarına ise 512.881(2021: 389.228) kontenjan ayrılmıştır. Örgün yükseköğretim programlarının doluluk oranları önceki yıla kıyasla artarak %80,26'dan %98,09'a ulaşmıştır. **Bir yükseköğretim programına yerleşen 1.005.500 adayın %45'i örgün lisans programlarına, %40'ı örgün önlisans programlarına, %15'i ise açık öğretim programlarına yerleşmiştir.**

Yerleşen adayların %29,09'u son sınıf düzeyinde, %48,83'ü önceki yıllarda yerleşmemiş, %10,19'u daha önce yerleşmiş, %9,73'ü bir yükseköğretim programını bitirmiş, %2,13'ü ise yükseköğretimden kaydı silinmiş olan adaylardır.

YKS 2022'ye başvuran öğrencilerin %28'i son sınıf öğrencisi iken, %48'i ortaöğretim mezunu ama daha önce bir yükseköğretim programına yerleşmemiş öğrencilerden oluşmaktadır.

TABLO 4.3.

Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları ve Oranları-2022^{ix}

YKS'ye Başvuran Aday Sayısı	Yerleşen Sayısı				Toplam
	Örgün		Açık Öğretim		
	Lisans	Ön lisans	Lisans	Ön lisans	
3.234.318	453.927	396.704	40.293	114.566	1.005.490
	Toplam: 850.631		Toplam: 154.859		
YKS'ye başvuranların yerleşme oranı	%14,03	%12,27	%1,25	%3,54	%31,09
	Toplam: %26,3		Toplam: %4,79		

Yerleştirme puanı barajı uygulamalarının kaldırılmasıyla sınava başvuran ve yerleşen aday sayısında geçtiğimiz senelere kıyasla artış yaşanmasına rağmen sınava başvuranların bir yükseköğretim programına yerleşme oranı önceki yıllara benzer düzeyde olmuştur. (2021: %31,30 – 2022: %31,09).

Sınava başvuran adayların örgün yükseköğretim programlarına yerleşme oranı 2021 yılında %26,57 iken 2022 yılında %26,30 olmuştur (Tablo 4.3.). Açıköğretim programlarına yerleşme oranı ise 2021 yılında %4,89 iken bu yıl %4,79 olmuştur.

Öğrencilerin temel bilgi, beceri ve yeterlikleri yükseköğretime geçiş için bir kriter olarak değerlendirilmemektedir. Buna göre;

- 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;
- Sinop Üniversitesi Biyoloji bölümüne yerleşebilmek için 2020'de AYT biyoloji testinden ise 13 soruda -1 net yapmış olmak yeterli olmuştur.

3. TÜRKİYE'DE KADEMELER ARASI GEÇİŞ UYGULAMALARININ TEMEL SORUNLARI

Türkiye'de kademeler arası geçişte uygulanan sınavlar eğitim öğretime hizmet etme aracı olmaktan çıkarak amaç haline gelmiştir.

- Kademeler arası geçiş, sonraki kademe için gerekli önkoşul niteliklerin kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmekten ziyade öğrencileri **elemek, sıralamak ve yerleştirmek** amacıyla kurgulanmış merkezi sınavlar aracılığıyla sağlanmaktadır.

- **Salgın ya da doğal afet gibi kriz durumlarında dahi destekleme ve yetiştirme kurslarının (DYK) açılmasına öncelik verilmesi**, öğrencileri sınavlara hazırlama baskısının eğitim öğretim süreçlerinin önüne geçtiğinin en önemli göstergelerinden biridir.
- İlköğretim ve ortaöğretimde eğitimin niteliğinin nasıl geliştirilebileceği, eğitime erişim ve fırsat eşitliği gibi esas meseleler sınav odaklı tartışmaların gölgesinde kalmaktadır.

Eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısı bölgeler, iller ve okullar arası eşitsizlikleri derinleştirmektedir.

- **Sınavların yapısı, kapsamı ve bireylerin gelecek hayatlarına etkisi üzerinden oluşan kitlesel rekabet**, öğrencileri okul dışı kaynaklara, özel derslere ve özel öğretim kurslarına mecbur bırakmaktadır. Bu durum eğitimde **fırsat eşitsizliğini** derinleştirmektedir.
- Sınav odaklı yaklaşım öğrenciler arası **rekabet duygusunu** beslemektedir.
- Okul dışı kaynaklar velilere **ağır bir ekonomik yük** getirmekte, bir yandan da öğrenci, öğretmen ve velileri etkileyerek toplumsal travmaya neden olmaktadır. Ailelerin aile yaşamı ve düzeni büyük ölçüde sınava endekslili hale gelmektedir.

Sınav odaklı yaklaşım okullardaki eğitim öğretim süreçlerini kıymetsizleştirmektedir.

- Okulda verilen eğitim, yalnızca sınavda çıkacak dersler ve konulara indirgenmektedir.
- Sınav odaklı bir eğitim sistemi, temel eğitimde dahi öğrencilerin yalnızca ölçülebilir ve ezberlenmiş bilgilerini kıymetlendirilmekte, öğrencilerin **bütünsel gelişimini ve iyi olma halini** arka plana itmektedir.
- Eğitimin asıl amacı arka plana itilerek, temel beceri kazandırmaya yönelik anlamlı bir öğrenme yerine sınav odaklı yüzeysel öğrenme gerçekleşmektedir.
- Okullar, öğrencileri bir **sonraki kademeye geçiş için hazırlayan dev bir dersane sistemine** dönüşmüştür.

4. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ UYGULAMASINDAKİ SORUNLAR

- Öğrencilerin %10'unu "**nitelikli**" tabir edilen okullara ayarıştırmak için her yıl yaklaşık 1 milyon **ilköğretim öğrencisi** sınava girmektedir.
- Sınavla yerleştirme yapılmak üzere seçilen okullar imkân, şart ve eğitim öğretim süreçleri bakımından diğer okullardan büyük ölçüde farklılaşmasa da bu okulların "**nitelikli okullar**" olarak algılanması, **sınava yönelik talebi devam ettirmektedir.**
- Ortaöğretime geçiş uygulamalarının hedefleri ile atılan adımlar çelişmektedir. LGS'de sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının toplam öğrenci sayısına oranı her yıl artmaktadır.
- Bir ortaöğretim kurumunun sınavla öğrenci alan okullar arasında olması, o okulu başarı dilimi yüksek öğrencilerin seçtiği anlamına gelmemektedir. Sınavla öğrenci alan programların sadece %20'si tüm öğrencilerini ilk %10'luk dilimden alabilmiştir.

- **Merkezi sınavlar var olduğu sürece, sınava yönelik hazırlık ihtiyacı da devam edecektir.** Dershane ve etüt merkezlerinin boşluğu; özel öğretim kursları, devlet okullarında açılan destekleme ve yetiştirme kursları, özel öğretim kurumlarında açılan etütler ve aileler tarafından aldırılan özel derslerle doldurulmaktadır.
- Eğitim-öğretimin temellerinin atıldığı sekiz yıllık ilköğretim eğitimi sonunda öğrenciler **temel becerilerden yoksun** olarak ortaöğretime geçmekte, temel beceri eksiği sorunu ortaöğretimde de katlanarak devam etmektedir.
- Ortaöğretime geçiş sınavları eğitim sisteminin tüm paydaşlarının psikolojik iyi olma hali pahasına sürdürülmektedir.

5. YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ UYGULAMASINDAKİ SORUNLAR

- Ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki ilişkinin zayıf olması **üniversite kapısında gerçekçi olmayan bir yığılma** oluşturmaktadır.
- Lisans, ön lisans ve açık öğretim programları gibi farklı programlara devam etmek isteyen adaylar aynı sınav ve yöntemle yükseköğretime geçiş için zorlanmaktadır.
- **1 milyon öğrencinin** bir yükseköğretim programına yerleşebilmesi için **3 milyon öğrenci** yükseköğretim programının amaç ve gerektirdiği hazırbulunuşluk düzeyindeki farklılıklara bakılmaksızın aynı sınava girmektedir.
- Liselerde verilen eğitim sınavda başarılı olmak için gerekli görülmemekte, özellikle **lise son sınıf yükseköğretime geçişin önünde adeta bir engel** olarak görülmektedir.
- Ortaöğretim ile yükseköğretim programlarının ilişkilendirilememiş olması adayların **ilgi, yetenek, beceri ve yeterliklerinden bağımsız** bir yükseköğretim programına yerleşmeleri ile sonuçlanmaktadır.
- Yükseköğretime geçişte yeterlik ve hazırbulunuşluğun dikkate alınmaması düşük performans gösteren adayların yükseköğretim programlarına yerleştirilmesine neden olurken aynı zamanda yükseköğretim mezunlarının diplomalarını da değersizleştirilmektedir.
- Üniversiteler ve yükseköğretim kurumları kendi öğrencilerini seçme konusunda sorumluluk ve inisiyatif sahibi değildir.

6. KADEMELER ARASI GEÇİŞTE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Kademeler arası geçiş sistemleri, sınavların nasıl yapıldığı ya da öğrencilerin okullara nasıl yerleştirildiğinin ötesinde; temel eğitim ve ortaöğretimin bugünkü yapısının nasıl olması gerektiği, nitelikli bir eğitim sisteminin nasıl yapılandırılacağı ve öğrencinin gelişiminin bir bütün olarak nasıl ele alınacağı temelinde şekillendirilmelidir.

Okulda verilen eğitim kıymetlendirilmelidir.

- Öğrencinin **yararı, bütünsel gelişimi ve iyi olma hali** önceliklendirilmelidir.

- Eğitim öğretim süreçleri test odaklı olmaktan çıkarılmalı, **yaşam becerilerini geliştirmeye** odaklı olarak güçlendirilmelidir.
- Eğitim sisteminin bütününde “**ölçülenin öğretildiği değil öğretilenin ölçüldüğü**” bir anlayış değişikliğine gidilmelidir.
- Öğrencileri **sıralayan ve etiketleyen değil, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleyen** ve öğrenme eksikliğini tamamlamayı amaçlayan bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.
- Okul dışındaki **özel ders, kurs ve test odaklı basılı kaynaklara bağımlılık** ortadan kaldırılmalıdır.
- Okuldaki ölçme değerlendirme süreçleri standart uygulamalarla güvenilir hale getirilmeli, okul notları kademeler arası geçiş sistemlerinde karşılık bulacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Eğitim sisteminin sınav odaklı, ezbere dayalı yapısı ortadan kaldırılmalıdır.

- Öğrenme-öğretme süreçleri sınavların gerektirdiği şekilde **ezbere değil, çağın gerektirdiği becerilere** sahip bireyler yetiştirmeye odaklanmalıdır.
- Öğretim programları ve ders işleyiş biçimleri anlamlı bir öğretim-öğrenme yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmalı, erken yaşlardan itibaren çocuklara yaşam becerilerinin kazandırılması önceliklendirilmelidir.
- Öğretmenler eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada yetkin hale getirilmelidir.
- Yalnızca sistemde değil okullarda da benimsenen sonuç odaklı ölçme değerlendirme anlayışı, **süreç odaklı bir ölçme değerlendirme anlayışına** dönüşmelidir.
- Her öğretim kademesi sonunda elde edilmesi beklenen temel yeterlikler belirlenmeli ve öğrencilerin bunlara sahip olma durumunun da değerlendirildiği ulusal izleme ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

“Nitelikli okul kandırmacısı”ndan ibaret olan ortaöğretime geçiş sınavı tüm öğrencilerin odağı olmaktan çıkarılmalıdır.

- Ülkenin lokomotif gücü olacak yüksek nitelikli insan kaynağını yetiştirmek amacıyla sınırlı sayıda ve özgün programları olan liseler için öğrenci seçimi yapılmalıdır.
- Bu liselerin amaçlarıyla uyumlu öğretim programlarına, üst düzeyde insan kaynaklarına ve gelişmiş bir altyapıya sahip olmaları güvence altına alınmalıdır.
- Öğrencilerin, bu liselere seçme sınavına girebilmeleri için belirlenecek bir başarı düzeyinin üstünde performans göstermelerine ilişkin önkoşullar tanımlanmalıdır. Geçmiş yıllardaki uygulamalarda fen liselerine başvurabilmenin ön koşulunun 6 ve 7. sınıflardaki Türkçe, matematik ve fen bilgisi derslerinin her birinin yılsonu notunun en az 4 olmasına benzer şekilde ya da öğrencinin okul içi sıralamada ilk %10'luk dilimde olması gibi günümüz gelişmeleriyle uyumlu kriterler belirlenmelidir.

“Lise” kademesinin işlevi yeniden gözden geçirilmelidir.

- Ortaöğretime geçişte sınav sistemini değiştirerek ortaöğretimdeki sorunların çözüleceği varsayımından vazgeçilmelidir.
- **“Lise diploması” sahibi olmak hayata etkin katılım için yeniden “yeterli”** ve anlamlı hale getirilmelidir.
- Ortaöğretimin yapısı, ülkenin ve çağın ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmelidir.
- Farklı okul türlerinin varlığı ve işlevinden bağımsız olarak; her öğrencinin temel yetkinlikleri ve ortak becerileri kazanacağı kapsayıcı bir öğretim programı ve bunun üzerine ilgi, yetenek ve potansiyelleri farklılaşan öğrenciler için çeşitlendirmeler ve zenginleştirmeler sağlanmalıdır.
- Üniversite kapılarında gerçekçi olmayan yığılmaların önlenmesi için yükseköğretime devam etmek istemeyen ve liseden sonra istihdama katılmak isteyen öğrencilere 11. sınıfın sonunda “standart lise diploması” verilmelidir.
- Bu öğrencilerin not ortalamalarına göre sınavsız biçimde meslek yüksekokullarına, önlisans programlarına ve açıköğretim programlarına geçiş yapabilmelerine imkân tanınmalıdır.
- 12. sınıf üniversite sınavına hazırlık yılı olarak yapılandırılmalıdır. Bu durum, sınavsız geçiş için gerekli koşullar sağlanana kadar sistemdeki mevcut öğrenciler için yaklaşık 4-5 yıllık bir süre için sürdürülmelidir.

Yükseköğretime geçiş sistemi yetkinlik ve yeterlilik önkoşullarına dayalı yerleştirmeye doğru evrilmelidir.

- Yükseköğretime geçişte yükseköğretim programları için önkoşul niteliğinde olan yetkinlikler belirlenmeli veya programların niteliğine göre belirli düzeylerdeki belirli dersleri/kredileri tamamlama gibi ilişkilendirmeler yapılmalıdır.
- Yükseköğretime geçişte her yükseköğretim programının kendine özgü kriterleri esas alınarak öğrenci seçme yöntemleri çeşitlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- ⁱMEB. (2022a). Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf adresinden erişildi.
- ⁱⁱTEDMEM. (2023). Sınavların gölgesinde eğitim sistemi (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- ⁱⁱⁱTEDMEM. (2023). Sınavların gölgesinde eğitim sistemi (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- ^{iv}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.
- ^vMEB. (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.
- ^{vi}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.
- ^{vii}TEDMEM. (2023). 2022 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- ^{viii}ÖSYM. (2022a). YKS 2022 sayısal verileri. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/sayisalbilgiler18072022.pdf> adresinden erişildi.
- ^{ix}ÖSYM. (2022b). 2022 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. https://www.osym.gov.tr/yks_yerlestirme_sayisal_bilgiler_2022.pdf adresinden erişildi.

BÖLÜM 5 YÜKSEKÖĞRETİM

DİPLOMA SAHİBİ YAPMAK,
MESLEK SAHİBİ YAPMAK DEĞİLDİR.

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. YÜKSEKÖĞRETİMİN ÖNEMİ

Yükseköğretim, küresel bilgi ekonomisine uyum sağlamanın kilit taşıdır.

Bilim, teknoloji, yenilik ve dijitalleşmeye dayalı **küresel bilgi ekonomisinin hızla değişen toplumsal ve iktisadi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve becerilerin kazanılması, nitelikli bir yükseköğretim sistemi ile mümkündür.** Küresel bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu bilimsel ve teknolojik ilerlemenin, yaratıcı fikir ve buluşların ve tüm bunlar için gerekli araştırma-geliştirmenin sağlanabilmesi için daha iyi eğitim almış, yenilikçi, donanımlı, değişimlere uyum sağlayabilen ve krizler karşısında yılmazlığı yüksek olan insan gücünün yetiştirilmesi esastır. **Dünya genelinde varılan ortak kanı, bunun ancak nitelikli bir yükseköğretimle mümkün olduğudur.** Belirli ve zamanın ihtiyaçlarına uygun mesleki ve teknik beceriler kazandıran yüksekokullar; akademik, sosyal ve ileri araştırma-geliştirme becerileri kazandıran nitelikli lisans ve lisansüstü programlar, günümüzde küresel bilgi ekonomisinin hızla değişen, rekabetçi ortamında yer alabilecek insan gücünün oluşturulmasında kilit rol oynar ^{1,2}.

Yükseköğretim, iktisadi büyüme ve kalkınmanın lokomotifidir.

Bugün dünyanın geldiği noktada, ülkeler, yalnızca eşit ve adil bir iktisadi büyümenin değil, bunun ötesinde toplumsal gelişmenin sürdürülebilir yollarını aramaktadır. Bu arayışta **yükseköğretim, iktisadi büyüme ve kalkınmanın gerektirdiği ekonomik ve toplumsal dönüşümün lokomotifi olarak kabul edilmektedir. Bunun en önemli sebebi yükseköğretimin beşerî sermaye oluşumunda oynadığı hayati roldür³.** İnsanların sağlıklı bir yaşam boyunca eğitim, öğrenme ve tecrübe ile kazandıkları bilgi, beceri ve üretken kapasitelerini ifade eden beşerî sermaye; vasıflı insan kaynağı ve verimliliği sağlayan, sürdürülebilir büyümenin temelini oluşturan ve yoksulluğu azaltan en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir⁴. **Etkin yükseköğretim sistemleri, ülkelerin tüm sektörlerinde nitelikli hizmet veren iyi eğitilmiş profesyonellere sahip olmasını sağlar. İyi eğitilmiş profesyoneller, yüksek nitelikli işgücüne ve işgücü üretkenliğine gerek doğrudan gerek dolaylı katkılar sunar⁵.** Bu doğrultuda nitelikli yükseköğretim, beşerî sermaye üretiminin fabrikası ve uzun dönemli iktisadi büyüme ile sürdürülebilir kalkınmanın lokomotifi olarak karşımıza çıkar.

Yükseköğretim, bireysel ve toplumsal refahın itici gücüdür.

Yükseköğretim, ülkelerin iktisadi büyüme ve kalkınmasında oynadığı hayati rolün yanı sıra bireysel ve toplumsal kazançları da artırarak bireylerin ve toplumların yüksek refah seviyelerine ulaşmasını sağlar. Tamamlanan eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin istihdam koşullarının iyileşmesi, gelir düzeylerinin artması, işsizlik ihtimallerinin azalması gibi işgücüne yönelik pozitif çıktılar dünya genelinde geçerli olan bir durumdur. Bu bağlamda **yükseköğretim, tüm eğitim sistemi içinde bireylere en yüksek getirisi olan eğitim kademesidir.** Öyle ki, ortaöğretimde bir yıllık eğitimin dünya genelindeki bireysel getirisi ortalama %7 iken yükseköğretim için bu oran %17 olmaktadır⁶. Benzer şekilde OECD genelinde ön lisans mezunu olmak, yetişkin bireylerin yıllık gelirini lise mezunu olmaya göre %20 artırmaktadır. Bu gelir avantajı, lisans mezuniyeti durumunda %44'e; yüksek lisans veya doktora mezuniyeti durumunda ise %88'e çıkmaktadır⁷.

Aynı verilere göre, yükseköğretim mezunu olmak önemli bir istihdam avantajı da sağlamaktadır. OECD ortalamasında, lise altı kademelerden mezun olan yetişkinlerin istihdam oranı %58 iken yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı %85 olmaktadır. Veriler aynı zamanda yükseköğretimin düşük işsizlik oranlarıyla ilişkili olduğuna da işaret etmektedir. OECD ortalamasında, lise altı kademelerden mezun olan yetişkinlerin işsizlik oranı %11 iken yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %4 olmaktadır. Bunların yanı sıra yükseköğretim yalnızca bireylerin değil, bir bütün olarak toplumun refahına katkı sağlamaktadır. Dünya genelinde yükseköğretim mezunları çevreye ve doğaya karşı daha duyarlıdır, daha iyi ve sağlıklı alışkanlıklara sahiptir, aktif yurttaşlık ve sivil katılıma daha yatkındır. Dolayısıyla **yükseköğretim daha demokratik ve adil toplumların oluşmasında, bireysel ve toplumsal refahın artmasında itici bir güce sahiptir.**

2. TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN MEVCUT DURUMU

A. Yükseköğretim Sisteminin Yapılanması

Yükseköğretimin tamamından Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sorumludur.

Türkiye’de mevcut yükseköğretim sisteminin temel yapısı 1982 Anayasası’na ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na dayanmaktadır. Buna göre, Anayasa’nın 131. maddesi ile *yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuştur.*

Yükseköğretim sisteminin temel hatlarının çizildiği 2547 sayılı Kanun’da da YÖK’ün geniş yetkilerle donatılmış olduğu görülmektedir. Bu kanunla tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, söz konusu kanun hükümleri ve Anayasa’da tanımlanan görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir⁸. Bu bağlamda YÖK; finansman, kadro, bütçe, bölüm/fakülte/enstitü yapılanması, öğrenci kontenjanları, programlar gibi yükseköğretim kurumları üzerinde pek çok konuda geniş ölçüde yetkilere sahiptir. Anayasa ve Kanun ile verilen yetkileri dikkate alındığında **YÖK, kamu sisteminde oldukça merkezleşmiş bir yönetim modeli olarak faaliyet göstermektedir.**

Dünyadaki örnekler bakıldığında ABD, Kanada, Almanya, Birleşik Krallık gibi ülkelerde yükseköğretimin yapılanmasının merkeziyetçi bir anlayıştan oldukça uzak olduğu görülmektedir. Özellikle federatif yapıya sahip olan ülkelerde birçok eyalette üniversitelerin üzerinde yetki sahibi olan merkezi bir yükseköğretim yapılanmasından söz etmek mümkün değildir. Bu yapılanma biçiminde yükseköğretim kurumları son derece esnek ve çerçeve olarak belirlenmiş genel kaidelere uymak kaydıyla pek çok konuda doğrudan yetki ve sorumluluk sahibidir. Genel yetkiler merkezi hükümetler yerine büyük ölçüde eyaletlere veya yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bu ülkelerde merkezi yönetimin etkisi oldukça sınırlı ve çerçeve niteliği göstermektedir.

B. Yükseköğretim İstatistikleri

Türkiye’de 208 adet yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların %62’si devlet üniversitesi, %36’sı vakıf üniversitesidir.

2021-2022 akademik yılına ait yükseköğretim istatistiklerine göre; Türkiye’de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında 8.296.959 öğrenci, 184.702 öğretim elemanı vardır. 2020-2021 akademik yılında yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısı 1.167.119 olmuştur⁹.

Yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerinin yaklaşık %92’si devlet üniversitelerinde öğrenim görmektedir.

Öğrencilerden 7.616.360’ı devlet üniversitelerinde, 671.437’si vakıf üniversitelerinde, 9.162’si vakıf meslek yüksekokullarında öğrenim görmektedir (Tablo 5.1.).

TABLO 5.1.

Yükseköğretimde Kurum Türüne Göre Öğrenci Sayısı

	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Vakıf MYO	TOPLAM
Öğrenci sayısı	7.616.360	671.437	9.162	8.296.959
Öğrencilerin yüzdesi	%91,8	%8,1	%0,1	%100

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2021-2022.

Yükseköğretim kurumları öğrencilerinin neredeyse %40’ı ön lisans düzeyinde öğrenim görmektedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören öğrenci oranı ise %1,3’tür.

Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin 3.250.101’i ön lisans, 4.579.047’si lisans, 358.271’i yüksek lisans, 109.540’ı ise doktora düzeyinde öğrenim görmektedir (Tablo 5.2.).

TABLO 5.2.

Yükseköğretimde Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı

	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
Öğrenci sayısı	3.250.101	4.579.047	358.271	109.540	8.296.959
Öğrencilerin yüzdesi	%39,2	%55,2	%4,3	%1,3	%100

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2021-2022.

Ön lisans programlarına kayıtlı öğrenci oranı, OECD ülkeleri arasında en yüksek orandır.

OECD ülkelerinin genelinde yükseköğretime kayıtlı öğrencilerin büyük çoğunluğu lisans programlarında öğrenim görmektedir. Yükseköğretimdeki öğrencilerin en yüksek oranda kayıtlı olduğu ikinci öğrenim

düzeyi ise OECD ülkelerinin genelinde yüksek lisans iken Türkiye’de ön lisans’tır. **Türkiye, yaklaşık %40 olan bu oranla yükseköğretime kayıtlı öğrenciler arasında ön lisans programlarındaki öğrenci oranının en yüksek olduğu OECD ülkesidir.** 26 OECD ülkesinde lisanstan sonra en fazla öğrenci oranına sahip öğrenim düzeyi yüksek lisans iken Türkiye’nin de aralarında bulunduğu 13 ülkede ikinci sırada ön lisans programları gelmektedir (OECD, 2022).

Yüksek lisans düzeyindeki öğrenci oranı, OECD ülkeleri arasında en düşük orandır.

OECD ülkelerinin genelinde yükseköğretimdeki öğrencilerin lisans kademesinden sonra en yüksek oranda kayıtlı olduğu öğrenim düzeyi yüksek lisans’tır. Yükseköğretime kayıtlı öğrenciler arasında yüksek lisans eğitimine devam eden öğrenci oranı OECD ortalamasında %14 iken Türkiye’de %4’tür. **Bu oranla Türkiye, yükseköğretime kayıtlı öğrenciler arasında yüksek lisans kademesindeki öğrenci oranının en düşük olduğu OECD ülkesidir.** Benzer şekilde Türkiye’de doktora düzeyinde eğitim alan öğrenci oranı da OECD ortalamasından daha düşüktür. Doktora düzeyinde eğitim alan öğrenci oranının en yüksek olduğu OECD ülkelerinin başında Lüksemburg (%12), İsviçre (%8), Çek Cumhuriyeti (%7), Finlandiya (%6), Portekiz (%6) ve Almanya (%6) gelmektedir¹⁰.

Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin yarısından fazlası açık öğretimdedir.

Öğrenim türüne göre ise, öğrencilerin 3.290.309’u örgün eğitimde, 471.328’i ikinci öğretimde, 81.194’ü uzaktan öğretimde, 4.454.128’i ise açık öğretimde öğrenim görmektedir (Tablo 5.3.). Tüm öğrenciler içinde örgün eğitime kayıtlı öğrenci oranı %39,7 iken açık öğretime kayıtlı öğrenci oranı ise %53,7’dir.

TABLO 5.3.

Yükseköğretimde Öğrenim Türüne Göre Öğrenci Sayısı

	Örgün Eğitim	İkinci Öğretim	Uzaktan Öğretim	Açık Öğretim	TOPLAM
Öğrenci sayısı	3.290.309	471.328	81.194	4.454.128	8.296.959
Öğrencilerin yüzdesi	%39,7	%5,7	%1	%53,7	%100

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2021-2022.

Ön lisans öğrencilerinin yaklaşık %70’i, lisans öğrencilerinin de %48’i açık öğretimde öğrenim görmektedir.

Öğrenim düzeyleri ve öğrenim türlerine göre öğrenci sayısına bakıldığında ön lisans düzeyinde öğrenim gören 3.250.101 öğrenciden 2.251.781’inin (%69,3) açık öğretimde olduğu dikkat çekmektedir. Lisans öğrencilerinin de neredeyse yarısı açık öğretimde öğrenim görmektedir (Tablo 5.4.).

TABLO 5.4.

Öğrenim Düzeyleri ve Türlerine Göre Öğrenci Sayısı

	Örgün Eğitim	İkinci Öğretim	Uzaktan Öğretim	Açık Öğretim	TOPLAM
Ön lisans	789.327	178.332	30.661	2.251.781	3.250.101
Lisans	2.091.778	254.016	30.906	2.202.347	4.579.047
Yüksek Lisans	299.664	38.980	19.627	-	358.271
Doktora	109.540	-	-	-	109.540
TOPLAM	3.236.948	471.328	81.194	4.454.128	8.296.959

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2021-2022.

Geçen yıl yükseköğretim mezunlarının yaklaşık yarısı lisans programlarından mezun olmuştur. Onu yaklaşık %44 oranı ile ön lisans mezunları izlemektedir.

2021-2022 akademik yılında yükseköğretim mezunu olan 1.167.119 kişiden 575.654'ü (%49,3) lisans programlarından mezun olmuştur. Yükseköğretim mezunlarının %43,9'u ise ön lisans programlarından mezun olmuştur (Tablo 5.5.).

TABLO 5.5.

Yükseköğretimde Öğrenim Türüne Göre Öğrenci Sayısı

	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
Mezun sayısı	512.212	575.654	70.396	8.857	1.167.119
Mezunların yüzdesi	%43,9	%49,3	%6,0	%0,8	%100

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2021-2022.

Geçen yıl yükseköğretim mezunlarının yarısı örgün eğitim programlarından mezun olmuştur. Onu %35 oranı ile açık öğretim mezunları izlemektedir.

Mezunların öğrenim türüne göre dağılımına bakıldığında, 2021-2022 akademik yılında yükseköğretim mezunu olan 1.167.119 kişiden 587.837'si (%50,4) lisans programlarından mezun olmuştur. Mezunların %35'i ise açık öğretim programlarından mezun olmuştur (Tablo 5.6).

TABLO 5.6.

Yükseköğretim Mezunlarının Öğrenim Türü

	Örgün Eğitim	İkinci Öğretim	Uzaktan Öğretim	Açık Öğretim	TOPLAM
Mezun sayısı	587.837	145.456	25.441	408.385	1.167.119
Mezunların yüzdesi	%50,4	%12,5	%2,2	%35,0	%100

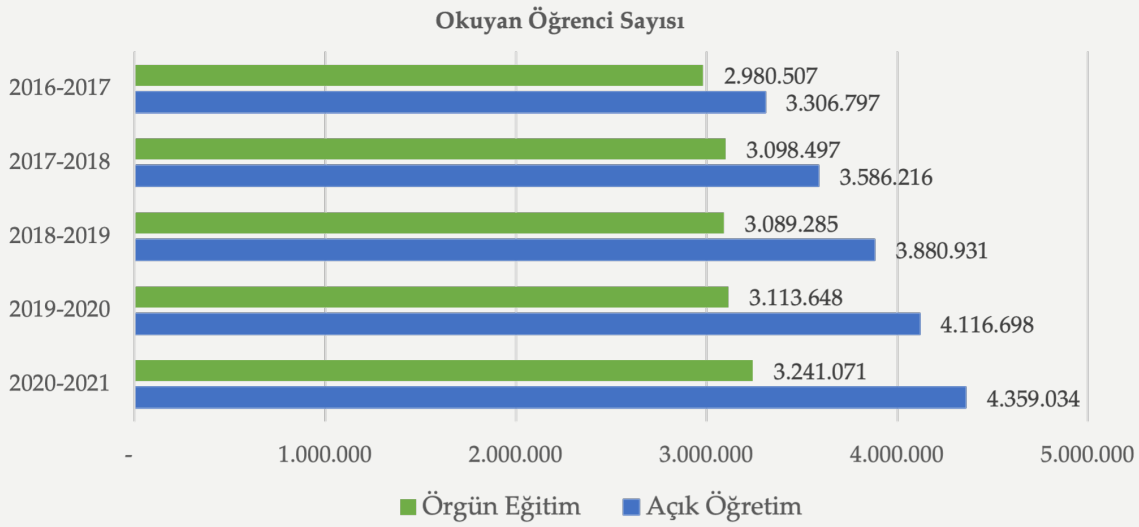
Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2021-2022.

Açık öğretimde okuyan öğrenci sayısının yüksekliğine karşılık, açık öğretimden mezun olan öğrenci sayısı düşüktür.

Yükseköğretim istatistiklerine göre açık öğretim sistemine dahil olan öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. 5 yılın verileri incelendiğinde açık öğretimdeki öğrenci sayısının, örgün eğitimdeki öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmektedir (Grafik 5.1.). Buna karşılık, Türkiye’de yükseköğretim öğrencilerinin yarısından fazlasını oluşturan açık öğretim sisteminin verdiği mezun sayısı örgün eğitim programları ile karşılaştırıldığında oldukça düşük kalmaktadır (Grafik 5.2.).

GRAFİK 5.1.

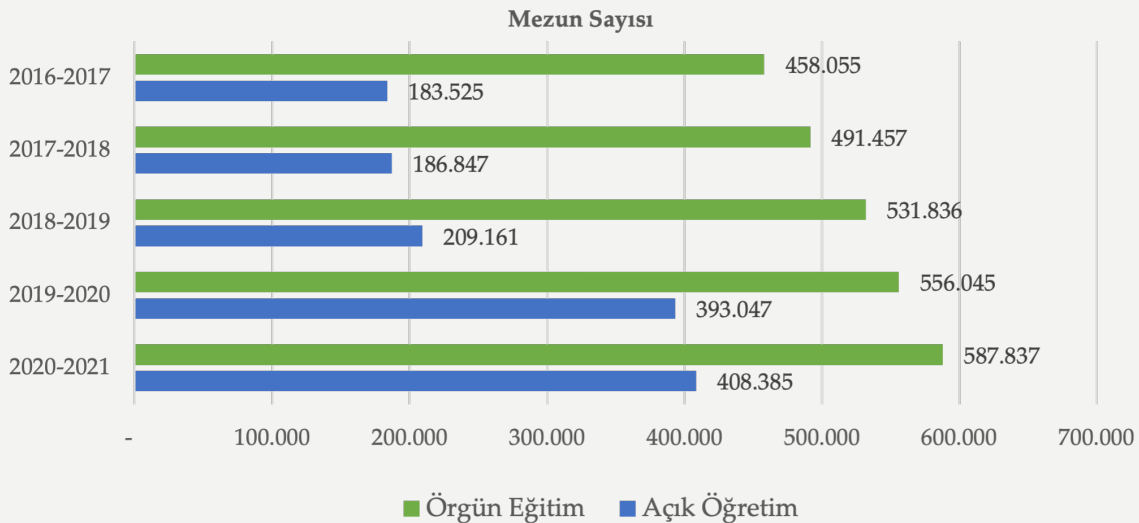
Örgün Eğitim ve Açık Öğretimde Okuyan Öğrenci Sayısı (2016-2021)



Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2017-2018; 2018-2019; 2019-2020; 2020-2021; 2021-2022

GRAFİK 5.2.

Örgün Eğitim ve Açık Öğretimden Mezun Olan Sayısı (2016-2021)



Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2017-2018; 2018-2019; 2019-2020; 2020-2021; 2021-2022.

Yükseköğretim mezunu sayısı son 9 yıl içinde yaklaşık 2 katına çıkmıştır. Öğrenim düzeyine göre en çok mezun artışı ön lisans düzeyinde olurken öğrenim türüne göre en çok mezun artışı uzaktan öğretimde olmuştur.

2012-2013 akademik yılı ile karşılaştırıldığında 2020-2021 akademik yılında yükseköğretim mezunu sayısı 688.437'den 1.167.119'a yükselmiştir. On yıl içinde yükseköğretim mezunu sayısındaki en yüksek artış ön lisans mezunları (2,1 kat) ile uzaktan öğretim mezunlarında (3,6 kat) olmuştur (Tablo 5.7.).

TABLO 5.7.

Öğrenim Düzeyi ve Türüne Göre Mezun Sayıları (2012-2021)

Öğrenim Düzeyine Göre Mezun Sayısı	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
2012-2013	242.574	406.215	35.097	4.551	688.437
2020-2021	512.212	575.654	70.396	8.857	1.167.119
Değişim (kat)	2,1	1,4	2,0	1,9	1,7
Öğrenim Türüne Göre Mezun Sayısı	Örgün Eğitim	İkinci Öğretim	Uzaktan Öğretim	Açık Öğretim	TOPLAM
2012-2013	347.001	124.319	7.058	210.059	688.437
2020-2021	587.837	145.456	25.441	408.385	1.167.119
Değişim (kat)	1,7	1,2	3,6	1,9	1,7

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2013-2014; 2021-2022.

Türkiye'de her 4 yetişkinden yalnızca 1'i yükseköğretim mezunudur. Bu oranla Türkiye, OECD genelinde en düşük yükseköğretim mezunu yetişkin nüfus oranına sahip ülkelerden biridir.

25-64 yaş aralığındaki nüfusun en son tamamladığı eğitim düzeyine ait veriler incelendiğinde, Türkiye'nin yetişkin nüfusunun eğitim düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. OECD genelinde nüfusun büyük çoğunluğu lise ve üzeri kademelerden mezun iken Türkiye'de yetişkinlerin yarısından fazlası lise mezunu dâhi değildir. **Yükseköğretime erişim ve katılım son yıllarda belirgin bir şekilde artmasına rağmen yükseköğretim mezunu olan yetişkinlerin oranı Türkiye'de hâlâ çok düşüktür.** Yükseköğretim mezunu olan yetişkin nüfusun oranı OECD ortalamasında %41 iken Türkiye'de %24'tür¹¹. Buna göre, Türkiye'de her 4 yetişkinden yalnızca 1'i yükseköğretim mezunudur. Bu oranla Türkiye, OECD genelinde en düşük yükseköğretim mezunu yetişkin nüfus oranına sahip ülkelerden biridir. Verileri olan ülkeler arasında, yükseköğretim mezunu nüfusun en yüksek olduğu ülke %54 oranı ile İrlanda'dır. Bu oran Avustralya'da, İsrail'de, Lüksemburg'da, Birleşik Krallık ve ABD'de %50'dir. Yükseköğretim mezunu yetişkin nüfus oranının en düşük olduğu OECD ülkeleri %20 oranı ile İtalya ve Meksika'dır.

Yükseköğretim kurumlarında yaklaşık 185 bin öğretim elemanı görev almaktadır.

2021-2022 akademik yılında yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanı sayısı 184.702'dir. Öğretim elemanlarının 32.185'i profesör, 20.144'ü doçent, 41.484'ü doktor öğretim üyesi, 38.392'si öğretim

görevlisi ve 52.497'si araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu devlet yükseköğretim kurumlarında görev almaktadır (Tablo 5.8.).

TABLO 5.8.

Yükseköğretim Kurumlarının Türüne Göre Öğretim Elemanı Sayıları

	Profesör	Doçent	Doktor Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	Toplam
Devlet	27.057	17.728	32.100	31.362	47.387	155.634
Vakıf	5.128	2.416	9.384	7.030	5.110	29.068
Toplam	32.185	20.144	41.484	38.392	52.497	184.702

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2021-2022.

Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık 21'dir.

2021-2022 akademik yılında açık öğretim öğrencileri hariç tutulduğunda Türkiye'de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık 21'dir. OECD'nin 2020 yılına ait verilerine göre OECD ortalamasında bu sayı 15'tir¹².

C. Yükseköğretime Ayrılan Finansal Kaynak

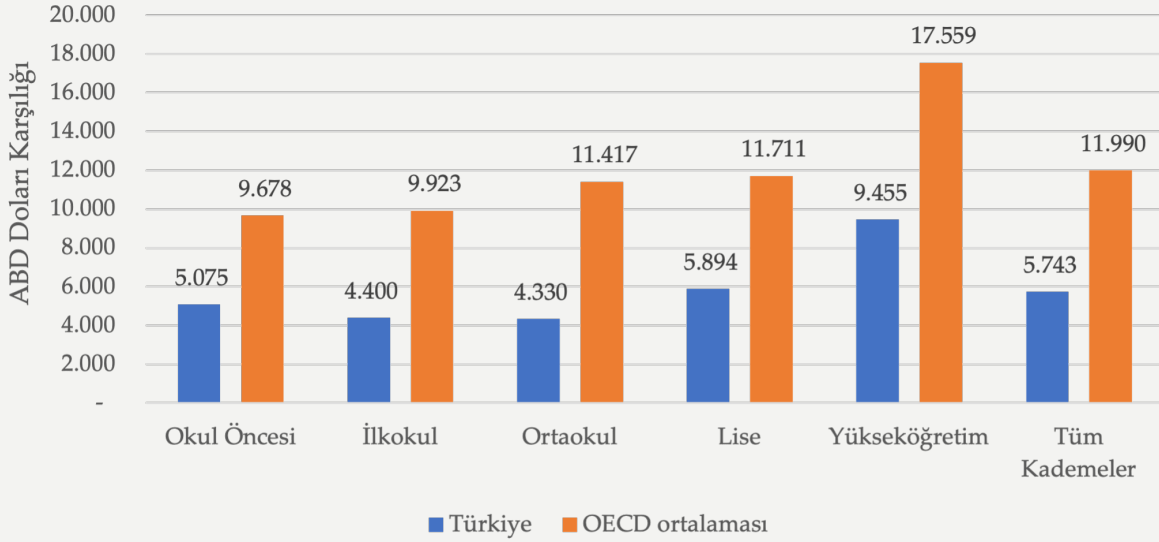
Eğitime ayrılan finansal kaynak, eğitilmiş insan kaynağı ve üretkenlik artışı yoluyla ekonomik büyümenin yanı sıra bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlayan temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle ülkelerin eğitime yaptıkları harcamalara ilişkin göstergeler, eğitime ayrılan finansal kaynakların miktarı ve türü hakkında çeşitli bilgiler sunarken bu kaynakların etkin kullanımı konusunda ülkelerin karşılaştırılmasına izin vererek önemli ipuçları sağlamaktadır. OECD'nin Bir Bakışta Eğitim raporlarına ait veriler; eğitime ayrılan finansal kaynak, eğitim kurumlarına ve eğitime yapılan harcamaların çeşitli göstergeleri ile Türkiye'nin mevcut durumunun uluslararası karşılaştırılmasına imkân vermektedir.

Yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcama 9.455 dolar ile diğer eğitim kademelerine yapılan harcamalardan daha yüksektir, ancak OECD ortalamasının oldukça altındadır.

Öğrenci başına yapılan eğitim kurumları harcaması her bir öğrencinin hayata hazırlanabilmesi için yapılan yatırımları temsil etmektedir. OECD (2022) verilerine göre **genel eğilim olarak öğrenci başına yapılan en yüksek harcamalar yükseköğretim kademesinde olmaktadır**¹³. Türkiye'de de yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcama 9.455 dolar ile diğer eğitim kademelerine yapılan harcamalardan daha yüksektir (Grafik 5.3.). Ancak OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamalar oldukça düşük kalmaktadır. Örneğin yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamalar Lüksemburg'da yaklaşık 52 bin dolar, ABD'de 35 bin dolar, Birleşik Krallık'ta 30 bin dolar, İsveç'te 26 bin dolar iken Türkiye yaklaşık 9.500 dolar ile yükseköğretim kademesinde öğrenci başına en düşük harcama yapan ülkelerden biridir. Yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcamalar OECD ortalamasında ise 17.559 dolardır. Buna göre **Türkiye'de yükseköğretim kademesi için öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalamasının neredeyse yarısıdır.**

GRAFİK 5.3.

Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcaması



Kaynak: TEDMEM, 2022¹⁴.

Yükseköğretim kademesine yapılan toplam harcama, GSYH'nin %1,6'sını oluşturmaktadır. Öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına düşen GSYH'ye oranı ise %35'tir.

Yükseköğretim kademesi için yapılan toplam eğitim harcamasının GSYH içindeki payı OECD ortalamasında %1,5 iken Türkiye'de %1,6'dır¹⁵. Buna göre, Türkiye'de yükseköğretime GSYH'den ayrılan pay OECD ortalamasının biraz üzerindedir. Ancak eğitime yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranının yanı sıra, farklı gelir seviyesi ve farklı öğrenci sayısına sahip ülkeler arasında karşılaştırma yapabilmek için öğrenci başına yapılan eğitim harcamasının kişi başına düşen GSYH'ye oranına bakılması önem taşımaktadır. **Bu gösterge, bir ülkenin öğrenci başına yaptığı eğitim harcamalarının, sahip olduğu kaynaklarla ne kadar orantılı olduğunu göstermektedir.** Buna bakıldığında Türkiye'nin OECD ortalamasının gerisinde kaldığı görülmektedir. Yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına düşen GSYH'ye oranı OECD ortalamasında %37 iken Türkiye'de %35'tir. OECD ülkeleri arasında kişi başına düşen GSYH'ye kıyasla yükseköğretime en fazla pay ayıran ülke %62 oranı ile Birleşik Krallık'tır. Onu %55 ile ABD, %48 ile İsveç, %47 ile Kanada izlemektedir.

Yükseköğretime yapılan toplam eğitim harcamalarında kamu sektörünün payı %63, özel sektörün payı %31'dir.

Eğitime yapılan harcamalar temel olarak kamu ve özel sektör harcamalarından oluşmakta, harcamaların bir kısmı da uluslararası kaynaklarla finanse edilmektedir. Kamu harcamaları hükümetler veya yerel/bölgesel yönetimler tarafından eğitim kurumlarına yapılan harcamaları yansıtırken; özel sektör harcamaları hane halkı (öğrenciler ve aileleri), özel şirketler, vakıf veya STK'lar gibi özel sektör birimlerinin eğitim kurumlarına yaptığı harcamalardan oluşmaktadır. **Dünyada genel eğilim olarak eğitim kurumlarına yapılan**

harcamaların temel kaynağını kamu harcamaları oluşturmaktadır. Örneğin eğitime yapılan toplam harcamaların Norveç'te %100'ü, İsveç'te %95'i, Lüksemburg'da %94'ü, İtalya'da %89'u devlet tarafından yapılmaktadır. OECD ortalamasında da bu oran %85'tir. Türkiye için de bu durum geçerlidir ancak **Türkiye'de özel sektör payının OECD ortalamasına kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.** Tüm eğitim kademeleri için Türkiye'de eğitime yapılan harcamaların %73'ü devlet tarafından, %27'si ise özel sektör tarafından yapılmaktadır. **Uluslararası kaynaklar ise Türkiye'de oldukça sınırlı kalmaktadır.** Yükseköğretim kademesine bakıldığında Türkiye'de toplam harcamalar içinde kamu sektörünün payının %69, özel sektör payının ise %31 olduğu görülmektedir. OECD ortalamasında bu oranlar sırasıyla %73 ve %22'dir (OECD ortalamasında toplam eğitim harcamalarının %5'ini uluslararası kaynaklar oluşturmaktadır). Dolayısıyla **Türkiye'nin yükseköğretime yaptığı kamu yatırımının toplam yatırım içindeki payı OECD ortalamasının altında iken özel sektör yatırımlarının payı OECD ortalamasının üzerindedir.**

Yükseköğretime yapılan harcamaların araştırma-geliştirmeye ayrılan kısmı %19'dur.

OECD (2022), öğrenci başına yapılan eğitim kurumları harcamasının bileşenlerini temel eğitim hizmetleri, yardımcı eğitim hizmetleri ve araştırma-geliştirme olarak belirlemektedir. Verilere göre en yüksek harcama kalemi; personel maaşları, eğitim öğretim malzemeleri gibi temel eğitim hizmetlerine yapılan harcamalardır. Türkiye, yükseköğretim kademesinde temel eğitim hizmetlerine yaptığı harcama oranının Şili'den sonra en yüksek olduğu OECD ülkesidir. Temel eğitim hizmetlerine yönelik harcamaların büyüklüğü, öğrencilerin esenliği ile ilgili olan beslenme, barınma, sağlık gibi yardımcı eğitim hizmetlerine yapılan harcamaların oranını küçültmekte, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma-geliştirme faaliyetlerinin finansmanını da daraltmaktadır. Yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamaların araştırma-geliştirmeye ayrılan kısmı OECD ortalamasında yaklaşık %33 iken Türkiye'de yaklaşık %19'dur. Buna göre, Türkiye'de araştırma-geliştirmeye ayrılan harcama oranı OECD ortalamasının oldukça gerisindedir. Yükseköğretimde yardımcı eğitim hizmetlerine yapılan harcama ise %1,71 ile oldukça sınırlı bir oranda kalmaktadır.

D. Yükseköğretimin İşgücü Piyasasıyla İlişkisi

OECD (2022) verilerine göre:

Türkiye'de yükseköğretim mezunu nüfusun istihdam oranı %72'dir.

25-64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı OECD ortalamasında %85 iken Türkiye'de %72'dir. Bu oranla Türkiye, yükseköğretim mezunlarının istihdam oranlarının en düşük olduğu OECD ülkesidir.

Ne eğitimde ne istihdamda olan yükseköğretim mezunu genç yetişkin oranı %27'dir.

25-29 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu genç yetişkinler içinde ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı OECD ortalamasında %12,1 iken Türkiye'de %27,4'tür.

Gençlerde en yüksek işsizlik oranı yükseköğretim mezunları arasındadır.

Dünya genelinde; tamamlanan eğitim düzeyinin yükselmesi ile istihdam oranının artması, işsizlik oranının azalması, ücretlerin yükselmesi gibi daha iyi çalışma koşulları birbiriyle ilişkilidir. Ancak Türkiye'de eğitim

düzeyine göre gençlerin işsizlik verilerine bakıldığında bu ilişkinin tam tersi ortaya çıkmaktadır. TÜİK (2022) verilerine göre 15-24 yaş arasındaki gençler arasında en yüksek işsizlik oranı yükseköğretim mezunu gençlerdedir. **Türkiye’de, okuma yazma bilmeyen gençlerin işsizlik oranı %15 iken yükseköğretim mezunu gençlerin işsizlik oranı %28’dir**¹⁶. OECD verileri 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin işsizlik verileri açısından da benzer bir tabloyu ortaya çıkarmaktadır. OECD genelinde bu yaş aralığında eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranı azalmaktadır. Örneğin, OECD ortalamasında lise altı kademelerden mezun olanların işsizlik oranı %15, yükseköğretim mezunu olanların işsizlik oranı ise %6’dır. OECD ortalaması, genç yetişkinler arasında işsizlik seviyesinin en düşük olduğu eğitim kademesinin yükseköğretim olduğunu göstermektedir. Buna karşılık Türkiye’de farklı kademelerden mezun olan 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinler arasında işsizlik oranları açısından bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Türkiye’de lise altı kademelerden mezun olanların da yükseköğretim kademesinden mezun olanların da işsizlik oranı %14’tür. Dolayısıyla, **yükseköğretim mezunu olmak Türkiye’de işsizliğin azalmasını sağlamamaktadır**. Bunun da ötesinde, 15-24 yaş arasındaki gençlerin işsizlik oranı, yükseköğretim kademesinde daha yüksek olmaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim mezunu işsizlerin yaklaşık yarısının işsizlik süresi 12 aydan uzundur.

Genel eğilim olarak, eğitim düzeyi arttıkça işsiz kalma süresinin azalması beklenmektedir. OECD ülkelerinin genelinde bu durum geçerli olmakta; uzun süreli işsiz kalma oranı, eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Ancak Türkiye’de işsiz nüfus içinde 12 aydan uzun süredir işsiz olanların oranı, eğitim düzeyi yükseldikçe artmaktadır. 25-64 yaş aralığında, yükseköğretim mezunu olup işsiz olanların içinde 12 aydan uzun süredir işsiz olanların oranı OECD ortalamasında %31 iken Türkiye’de %46’dır. Buna göre, Türkiye’de yükseköğretim mezunu işsizlerin yaklaşık yarısının işsizlik süresi 12 aydan uzundur. **OECD ortalamasına göre yükseköğretim mezunu olmak, uzun süreli işsizlik riskinin azalmasını sağlarken bu durum Türkiye için geçerli olmamaktadır**. Uzun süreli işsiz olanların oranı eğitim seviyesi yükseldikçe OECD ortalamasında azalırken, Türkiye’de bu oran artmakta ve en yüksek seviyesine yükseköğretim kademesinde ulaşmaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim mezunu kadın ve erkeklerin istihdam oranları arasındaki fark 24 yüzde puandır.

25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinlere ait verilere göre, yükseköğretim mezunu kadınların istihdam oranı OECD ortalamasında %82 iken Türkiye’de %59’dur. Bunun yanı sıra yükseköğretim mezunu kadın ve erkekler arasındaki istihdam oranı farkı Türkiye’de kadınların aleyhine olacak şekilde oldukça fazladır. Yükseköğretim mezunu kadın ve erkeklerin istihdam oranları arasındaki fark, OECD ortalamasında 6 yüzde puan iken Türkiye’de 24 yüzde puandır.

Türkiye’de yükseköğretim mezunu her 5 genç yetişkin kadından 1’i işsizdir.

İstihdam oranlarında olduğu gibi, yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranlarında da toplumsal cinsiyete dayalı benzer bir eşitsizlik mevcuttur. OECD ortalamasında yükseköğretim mezunu kadın ve erkeklerin işsizlik oranı %6 civarında birbirine oldukça yakınken Türkiye’de kadınların aleyhine olacak şekilde önemli bir fark vardır: yükseköğretim mezunu erkeklerin işsizlik oranı %11 iken kadınlarda bu oran %18’dir.

Türkiye’de lisans mezunlarına yönelik işgücü talebi %12, lisansüstü mezunlarına yönelik işgücü talebi %0,3’tür.

İŞKUR’un 2021 yılı İşgücü Piyasası Araştırması Raporu’na¹⁷ göre; işgücü piyasasında açık bulunan iş pozisyonlarında istihdam edilmek üzere talep edilen işgücü için en fazla talep edilen eğitim düzeyi %32 oranı ile “herhangi bir eğitim düzeyi aramıyorum” olmuştur. Dolayısıyla açık iş pozisyonları için özellikle bir eğitim düzeyi aranmamaktadır. Bunu %20 ile “genel lise” ve %17,5 ile “lise altı” eğitim düzeyleri takip etmektedir. Yükseköğretim mezunu işgücü talebi ise oldukça düşüktür. Buna göre; lisans mezunu işgücü talebi %12, meslek yüksekokulu mezunu işgücü talebi %5, lisansüstü mezunu işgücü talebi ise %0,3’tür.

İki yıllık yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı %63’tür.

İşgücü piyasasında meslek yüksekokulu mezunlarına olan işgücü talebinin düşüklüğü (%5) ile ilişkili bir veri de iki yıllık yükseköğretim mezunlarının istihdam oranının oldukça düşük olmasıdır. **Türkiye, %63 oranı ile iki yıllık yükseköğretim (ön lisans) mezunu nüfusun en düşük istihdam oranına sahip olduğu OECD ülkesidir.** OECD ortalamasında bu oran %81’dir.

E. Yükseköğretime Geçiş Sistemi

Yükseköğretime geçiş ve öğrenci seçme sistemi dünyanın genelinde Türkiye’de olduğu gibi tek bir sınav ve tek bir yöntemle yapılmamaktadır.

Yükseköğretime geçiş sistemi üniversitelerin ve yüksekokullarının başvuru ve kabul kriterleri bağlamında programa ve kuruma göre ülkeden ülkeye değişmektedir. Bazı ülkelerde lisedeki ders yükünü ve mezuniyet şartlarını tamamlamış olmak üniversiteye başvuru yapma hakkı için yeterli olurken, bazı ülkelerde öğrenciler lise eğitimlerinin son yılında olgunluk sınavı, bakalorya sınavı, okul bitirme sınavı gibi sınavlara girmektedir. Bunun dışında özel kriterleri olan bazı programların kendine özgü koşulları bulunmaktadır. Örneğin¹⁸;

- **Almanya’da** yükseköğretim kurumlarına başvurmak isteyen öğrenciler lise öğretimi sonunda yapılan Abitur sınavından başarılı olmalıdır. Bunun dışında ulusal, bölgesel ya da üniversite bazında kriterler uygulanabilmektedir. Bazı üniversiteler kendi sınavlarını yapabilmekte, belirli bölümler için yetenek kriterleri belirleyebilmektedir.
- **Avusturya’da** olgunluk ve/veya diploma sınavını başarıyla tamamlayan öğrenciler üniversiteye başvurma hakkı kazanmaktadır. Tıp fakültesi, bilgisayar mühendisliği, mimarlık gibi alanlar için ayrıca kurumların giriş sınavında başarılı olma şartı vardır.
- **Hollanda’da** üniversiteye başvurmak için liselerin mezuniyet sertifikasına sahip olmak gerekmektedir. Ayrıca bazı üniversiteler ve programlar için giriş sınavı yapılmaktadır.
- **Danimarka’da** ise öğrencilerin lise eğitimleri süresince ve sonunda girdikleri sınavlarda aldıkları puanlar üniversiteye giriş kriteri olarak kullanılmaktadır. Belirli dersleri almak ve bu derslerden başarılı olmak da bazı kriterler arasındadır.
- **Portekiz’de** öğrenciler ulusal sınav sonuçlarına göre üniversiteye başvuru hakkı kazanmaktadır.

Kurumlar bu sınavlardan alınacak puanlara ilişkin kriterleri belirleyebilmekte, belirli dersleri/ eğitimleri almış olma şartı arayabilmektedir.

- **Çek Cumhuriyeti'nde** öğrencilerin üniversiteye başvurabilmesi için mutlaka okul bitirme sınavına girmiş olması gerekmektedir. Bunun haricinde pek çok yükseköğretim kurumu/programı ayrıca giriş sınavı ve/veya mülakat yapmaktadır.
- **Fransa'da** ortaöğretim kademesi sonunda bakalorya diploması almış olan öğrenciler bakalorya dalına uygun üniversite programlarına sınavsız alınmaktadır. Grandes Écoles (Büyük Okullar) olarak nitelenen seçkin okullara girişte ise yüksek seçicilik esas alınmaktadır. Öğrenciler bu okullara bakalorya diplomasına ek olarak iki yıllık hazırlık sınıfı eğitimi aldıktan sonra başvurabilmekte; fen bilimleri, sosyal bilimler ve edebiyat alanlarında yapılan sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir.
- **İngiltere'de** üniversiteler ve programlar kendi kabul kriterlerini belirlemektedir. Belirli derslerde A seviyesinde yeterliğe sahip olmak lisans programlarında en çok aranan şartlardan biridir.
- **ABD'de** üniversite ve dengi kurumlara başvuru için lise diploması şartı aranmaktadır. Ayrıca pek çok üniversite ve program ileri düzeyde dersler ve krediler alınmasını ön koşul olarak belirlemektedir. Öğrenci seçimi için tavsiye mektubu, kompozisyon yazma veya mülakat gibi uygulamaları olan üniversiteler de bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul dışı etkinlikleri de göz önünde bulundurulmaktadır.
- **Yunanistan'da** ise liseden mezun olan öğrenciler üniversiteye girebilmek için merkezi olarak yapılan Pan-hellenic sınavına girmektedir. Öğrenci seçimleri öğrencilerin ulusal sınavdan aldıkları sonuçlara göre yapılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yükseköğretime geçiş sistemi ülkeden ülkeye değişmekle birlikte temel prensip, öğrencileri yeterliklerine göre değerlendirmektir. Yunanistan haricinde ülkelerin hiçbirinde **Türkiye'de olduğu gibi öğrenci seçimi, tek bir sınav sonucuna göre sıralamaya dayalı yapılan merkezi bir yerleştirmeye dayanmamaktadır.** Ülkelerin çoğunluğunda yükseköğretim kurumlarına özerklik sağlanmakta; kurumlar ve programlar öğrencileri yeterliklerine göre seçmektedir. Bu bağlamda yükseköğretime geçiş sistemleri şu yöntemlerden biri ya da birkaçı birlikte olacak şekilde uygulanmaktadır:

- Bakalorya/olgunluk/okul bitirme sınavında başarılı olan ya da ortaöğretim kurumlarından diploma/bitirme belgesi alan adayların üniversite programlarına doğrudan başvurması.
- Adayların ortaöğretim ders notları, bakalorya/olgunluk/okul bitirme sınavı puanları ve/veya üniversitelerin kendi düzenlediği giriş sınavlarının sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi.
- Ulusal düzeyde akademik yetenek sınavları düzenlenmesi ve bu sınav sonuçlarına ilişkin kabul kriterleri belirlenmesi.
- Öğrencilerin ortaöğretim süresince aldıkları derslerle ve/veya notlarla ilgili kabul kriterleri belirlenmesi.
- Referans mektubu, niyet mektubu, görüşme, performans sınavı gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması.

Yükseköğretime geçiş sistemleri incelendiğinde, öğrenci seçimi bağlamında çeşitli eleme yöntemlerinin uygulandığı görülmektedir. Ancak bu uygulamalarda kullanılan eleme yöntemi, merkezî yapılan bir sıralama sınavı yerine adayların yükseköğretimde başvurdukları alan için belirli bir yeterlik düzeyine ulaşım ulaşmadığını ölçmeye yöneliktir. Böylece, adayların başvurdukları programla ilgili asgari yeterliklere sahip olup olmadığı belirlenmekte; başarı kriteri sıralama ile eleme yöntemine değil, yetenek ve yeterliklere göre değerlendirilmeye dayanmaktadır.

3. TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI

Yükseköğretim sistemi oldukça merkezîyetçi, katı ve tek tip bir yapılanmaya sahiptir.

Yükseköğretim sisteminin mevcut yapısı, YÖK’ün merkezîyetçi yapılanmasıyla birlikte mevzuatın katı ve tek tip olması nedeniyle üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarının özerkliği, esnekliği ve çeşitliliği önünde önemli engeller oluşturmaktadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarının etkin ve verimli bir biçimde faaliyet göstermesinin de önüne geçmektedir. Özellikle son dönemde hayatın her alanında yaşanan hızlı değişim ve geleceğin belirsizlikleri karşısında merkezîyetçi bir yapılanmanın olması yükseköğretimden beklenen esneklik ve uyumlanmayı önemli ölçüde kısıtlamaktadır.

- YÖK’ün özerk olması, yükseköğretim kurumlarının özerk olmasını garanti etmemektedir.
- YÖK’ün merkezîyetçi yapılanması yükseköğretim kurumlarının esnek, dinamik ve özerk olmasını engellemektedir.
- YÖK’ün merkezîyetçi yapılanması yükseköğretim kurumlarının üretkenliği, yetki ve sorumlulukları, kimlik kazanmaları ve farklılaşma düzeylerini olumsuz etkilemektedir.
- YÖK’ün merkezîyetçi yapılanması, çeşitliliğin getirdiği kalite ve rekabet avantajlarını sınırlandırmaktadır.
- Üniversiteler birbiriyle benzer amaç ve hedeflere sahip, benzer yapılar hâline gelmiştir. Üniversitelerin bölgesel kalkınma ve gelişme kapsamındaki potansiyellerinden yeterince yararlanılamamaktadır.
- Yükseköğretim kurumları kendi gelirlerini yaratma ve bütçelerini esnek kullanma imkanına sahip değildir.
- Yükseköğretim kurumlarının öğrenci kontenjanları, eğitim, araştırma ve bilim faaliyetleri üzerindeki inisiyatif sınırlı düzeydedir.
- Yükseköğretim kurumlarının esnek ve özerk olmayışı, hesapverebilirlik ilkesinin işletilmesine engel olmaktadır.

Yükseköğretim sistemi, akademik kadro ve eğitim öğretimin niteliği bağlamında dünyanın gerisinde kalmaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim sistemi; kurumlarının, öğrencilerinin ve personelinin sayısı ile oldukça geniş bir kitleyi kapsamaktadır. Ancak sistemin hızla genişlemesi büyük ölçüde yalnızca bu sayıların artışı ile sınırlanmakta, nitelikli eğitim hedefi geri planda kalmaktadır. Bu bağlamda dünyadaki güncel gelişmelerden kopuk bir yapıya dönüşen yükseköğretim sistemi; etkili, dinamik, yarışmacı ve üretken vasıflarının tümünü yitirmiştir.

- Türkiye’de yükseköğretimin niteliği yerine niceliği ön plandadır.
- Hızla artan üniversite sayısı ve üniversiteye girişte baraj puanı uygulamasının kaldırılması yükseköğretimde nitelik sorununu derinleştirmektedir.
- Yükseköğretim kurumlarının sayısı artarken kurumların fiziki, donanımsal ve akademik yeterliğinde bir standart aranmamaktadır.
- Akademik kadroların seçiminde liyakat yerine sadakat ve biat kültürü esas alınmaktadır.
- Farklı bölgelere ve illere açılan yükseköğretim kurumları, bölgenin ekonomik ve sosyal olarak kalkınması ve bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi amacıyla hizmet etmemektedir.
- Kurum sayısındaki plansız artış ve yerel ihtiyaçların gözetilmemesi sonucunda sürekli aynı bölüm ve fakülteler açılmakta; ekonomik kalkınma ve sosyokültürel gelişme amacıyla giderek uzaklaşmaktadır.
- Üniversiteler arası fiziksel, donanımsal ve akademik anlamda derin eşitsizlikler bulunmaktadır.
- Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin neredeyse %40’i iki yıllık ön lisans programlarındadır. OECD genelinde en yüksek ön lisans öğrenci oranı Türkiye’dedir.
- Yükseköğretimde lisansüstü öğrenci oranı çok düşüktür. Türkiye, yüksek lisans öğrenci oranının en düşük olduğu OECD ülkesidir.
- Yükseköğretim sistemine açık öğretim modeli egemen olmakta; öğrencilerin yarısından fazlası açık öğretimde okumaktadır.
- Her 4 yetişkinden yalnızca 1’i yükseköğretim mezunudur. Türkiye, OECD genelinde en düşük yükseköğretim mezunu yetişkin nüfus oranına sahip ülkelerden biridir.
- Türkiye’de öğretim elemanı açığı vardır. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı OECD ortalamasından yüksektir.
- Yükseköğretim sistemi dünyanın ve toplumun hızla değişen taleplerinin karşılanmasında yetersiz kalmaktadır.

Yükseköğretime ayrılan finansal kaynağın büyüklüğü ve çeşitliliği oldukça kısıtlıdır.

Yükseköğretime ayrılan kaynak, bir ülkenin beşerî sermayesine yaptığı yatırımı temsil etmektedir. Türkiye, yükseköğretime ayırdığı finansal kaynağın hem miktarı hem de çeşitliliği bağlamında dünya örneklerinin oldukça gerisinde kalmaktadır.

- Türkiye’de yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalamasının neredeyse yarısı kadardır.
- Kişi başına gelirin, yükseköğretimde öğrenci başına harcamalar için ayrılan kısmı OECD ortalamasının gerisindedir.

- Türkiye’de yükseköğretime yapılan toplam harcamalarda kamu sektörünün payı OECD ortalamasından düşüktür. Yükseköğretime yapılan harcamalar içinde özel sektörün payı ise OECD ülkelerine kıyasla yüksektir.
- Türkiye’de yükseköğretime ayrılan finansal kaynaklar arasında uluslararası kaynakların miktarı OECD ülkelerine kıyasla oldukça sınırlıdır.
- Üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarının kaynak bulma ve öz kaynak geliştirme yöntemleri çok sınırlıdır.
- Yükseköğretimde araştırma-geliştirmeye ayrılan kaynaklar oldukça azdır. Araştırma-geliştirme için ayrılan finansal kaynakların oranı OECD ortalamasının neredeyse yarısı düzeyindedir.

Türkiye’de yükseköğretim mezunu olmak işgücü piyasasında beklenen avantajı yaratmamakta; yükseköğretim, işgücü piyasasının talep ettiği bilgi ve becerileri kazandırmamaktadır.

- Türkiye, yükseköğretim mezunlarının istihdam oranının en düşük olduğu OECD ülkesidir.
- Türkiye’de ne eğitimde ne istihdamda olan yükseköğretim mezunu genç yetişkin oranı OECD ortalamasının iki katından fazladır.
- Türkiye’de yükseköğretim mezunu genç yetişkinlerin işsizlik oranı OECD ortalamasının iki katından fazladır.
- Türkiye’de yükseköğretim mezunu her 3 gençten 1’i işsizdir.
- Türkiye’de yükseköğretim mezunu olmak işsizlik oranını düşürmemektedir. Genel eğilimin aksine Türkiye’de genç işsizliğin en yüksek olduğu kategori yükseköğretim mezunlarıdır. Yükseköğretim mezunu gençlerin işsizlik oranı (%28), okuma yazma bilmeyen gençlerin işsizlik oranının (%15) neredeyse iki katıdır.
- Türkiye’de yükseköğretim mezunu olmak uzun süreli işsizlik riskini azaltmamaktadır. Genel eğilimin aksine Türkiye’de uzun süredir işsiz olanların oranının en yüksek olduğu kategori yükseköğretim mezunlarıdır. Yükseköğretim mezunu işsizlerin yaklaşık yarısının işsizlik süresi 1 yıldan uzundur.
- Türkiye’de yükseköğretim mezunlarının işgücüne katılımlarında toplumsal cinsiyete dayalı derin eşitsizlikler bulunmaktadır. Yükseköğretim mezunu kadınların istihdam oranı çok düşük, işsizlik oranı ise çok yüksektir.
- Türkiye’de yükseköğretim mezunlarına yönelik işgücü talebi çok düşüktür. Açık iş pozisyonlarında en az aranan eğitim kademeleri yükseköğretim kademeleridir.
- İki yıllık yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı çok düşüktür. Türkiye, ön lisans mezunu nüfusun en düşük istihdam oranına sahip olduğu OECD ülkesidir.

Yükseköğretime geçiş sistemi ezbere dayalı tek tip bir sıralama sınavından ibarettir.

Yükseköğretime geçiş sistemleri ülkeden ülkeye değişmekle birlikte genel olarak öğrencileri yetenek ve yeterliklerine göre değerlendirmeye dayanmaktadır. Ülkelerin çoğunda Türkiye’de olduğu gibi öğrenci seçimi tek bir sınav sonucuna göre sıralamaya dayalı yapılan merkezi bir yerleştirmeyi esas almamaktadır. Dünya genelinde öğrenci seçiminde çeşitli eleme yöntemleri uygulanmakta, merkezî yapılan bir sıralama sınavı yerine adayların belirli bir yeterlik düzeyine ulaşip ulaşmadığı ölçülmektedir. Türkiye’de benimsenen sistem ise çeşitli sorunlara yol açmaktadır.

- Yükseköğretime geçişte yeterlik ve hazırbulunuşluk dikkate alınmamaktadır.
- Yükseköğretime geçiş uygulamalarında bütünsel değerlendirme yerine yüzeysel değerlendirme yapılmaktadır.
- Tüm üniversiteler ve programlar için aynı sınav ve aynı yöntemle yerleştirme yapılmaktadır.
- Tek tip, ezbere dayalı ve merkezî yapılan sınav, eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir.
- Bu geçiş sistemi, bir bütün olarak eğitim sistemini de öğrencilerin ilgi ve becerileri doğrultusunda ihtiyaç duyabilecekleri yeterlikleri kazandırmaktan uzaklaştırmaktadır.
- Üniversitelere ve yükseköğretim kurumlarına kendi öğrencilerini seçme kriterleri ile ilgili hiçbir sorumluluk ve inisiyatif verilmemektedir.
- Yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencilerin ilgi, yetenek ve yeterliklerinden bağımsız bir yerleştirme yapmakta; bu nedenle yükseköğretim diplomaları herhangi bir yeterliğin garantisi olarak görülmemeye başlamaktadır.

4. YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARINA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yükseköğretim sisteminin katı ve merkezî yapısının terk edilmeli; YÖK, uyum ve koordinasyon merkezi olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

- Yükseköğretim sisteminin yapılanmasında YÖK’ün katı ve merkezî konumu terk edilmelidir.
- YÖK, uyum ve koordinasyon sağlama odağında olmalı; yükseköğretimin bütününe ilgilendiren konularda yalnızca çerçeve nitelikli kararlar almalıdır.
- YÖK yükseköğretimde çeşitlilik, hesap verebilirlik, sorumluluk üstlenme ve kurum kültürünün güçlendirilmesi anlayışına sahip bir üst kurula dönüştürülmelidir.
- Yükseköğretim kurumları kendi kararlarında yetki ve sorumluluk sahibi haline getirilmelidir.
- Yükseköğretim sistemi çıktı ve performans odaklı bir anlayış üzerine inşa edilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarının özerklikleri, hesap verebilme düzeyleriyle uyumlu olacak şekilde desteklenmelidir.

- Üniversitelerin organizasyon yapısı, akademik müfredat, atama ve yükseltme, öğrenci seçme, istihdam, bütçe, misyon, program açma-kapama ve kontenjan gibi pek çok konudaki özerkliği, kendi kapasitesi ve performansına uygun olacak şekilde sağlanmalıdır.
- Kuruluş aşamasından itibaren her üniversitenin kendi şartları çerçevesinde, gelişmiş, performansa dayalı, hesap verebilen, iç kalite güvence sistemini işletebilen güçlü kurumlara dönüşmesi sağlanmalıdır.
- Millî eğitim sisteminin bir parçası olan yükseköğretim, millî eğitim politikalarıyla uyumlu ve bütünsellik içinde yapılandırılmalıdır.
- Teşkilat şemasında MEB'e bağlı olan YÖK ile MEB arasında uyum ve koordinasyon sağlanmalıdır.

Yükseköğretimde çeşitlilik özendirilmeli ve desteklenmelidir. Üniversitelerin misyon ve kapsam çeşitliliğini sağlamaya yönelik sürdürülebilir bir yapı tesis edilmelidir.

- Yükseköğretimde çeşitlenen öğrenci profili ve toplumun farklılaşan taleplerini karşılayacak, ülkenin teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak, artan rekabete uyum sağlayacak ve kalite artışını beraberinde getirecek çeşitliliğin sağlanabilmesi için yükseköğretim kurumlarının farklılaşma konusunda teşvik edildiği, farklılaşma stratejilerinin desteklendiği, özendirici ve kolaylaştırıcı bir yapı tesis edilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarının kendi yapısını ve sistemini tanımlamasına ve geliştirmesine imkân sağlanmalıdır. Bu bağlamda kurumların ortak yapı ve süreçlerine ilişkin genel çerçeve oluşturulmalı, her yükseköğretim kurumunun kendi misyon ve hedeflerine uygun bir sistem geliştirmesine olanak tanınmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma, topluma hizmet ve mesleki eğitim gibi farklı misyonlara odaklanacak şekilde çeşitlenmesi desteklenmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarında kapsam çeşitliliğini sağlamaya yönelik düzenlemeler de yapılmalıdır. Yükseköğretim sisteminin bütününün dikkate alındığı, çok sayıda bilim dalını kapsayan veya sınırlı alanda uzmanlaşmış yükseköğretim kurumlarının kurumsal gelişim süreci ve kalite sistemi desteklenmelidir.

Yükseköğretim sisteminin dünyadaki güncel gelişmelerle uyumlu bir yapıya dönüşmesi sağlanmalı; nitelik odaklı, dinamik, rekabetçi ve üretken vasıfları yeniden kazandırılmalıdır.

- Yükseköğretimin niceliksel değil, niteliksel gelişimi ön planda tutulmalıdır.
- Yükseköğretim sistemi yüksek nitelikli, katma değer yaratan, modern ve küresel ölçekte rekabet edebilir bir sisteme dönüştürülmelidir.
- Yükseköğretim, ülkenin kalkınması ve ileriye taşınmasında önderlik edecek niteliğe sahip kişiler yetiştirmede en temel kurumlardan biri hâline getirilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarının dünya standartlarında nitelikli bilim ve teknoloji üreten merkezler olması sağlanmalıdır.

- Yükseköğretime yönelik politikalar, kurumların niteliğine duyulan güvenin tazelenmesini hedef alacak şekilde dönüştürülmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarında etkin bir iç kalite güvence sistemi oluşturulmalı, yükseköğretimde kalite sistemi ise bağımsız kalite ajansları tarafından denetlenmeli ve değerlendirilmelidir.
- Yükseköğretimde örgün eğitim temel alınmalı, açık öğretim sistemi yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Öğretim programları esnek olmalı, disiplinler arası yaklaşımlar yaygınlaştırılmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarının fiziki, donanımsal ve akademik yeterliğinde küresel ölçekte rekabet edebilir standartlar belirlenmeli ve bu standartların uygulanması için etkili bir denetim sistemi tesis edilmelidir.
- Yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde öğretim konusunda sistematik izleme ve değerlendirme süreçleri işletilmelidir.
- Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönelik çalışmalar desteklenmeli, ulusal ve uluslararası hareketlilik teşvik edilmelidir.
- Lisansüstü öğrenci ve mezun sayısı artırılmalı; lisansüstü öğretim programları küresel eğilimlere göre belirli konular üzerinden teşvik edilmelidir.

Akademik personelin atanma ve görevde yükselme sürecinde sadakat değil, liyakat esas alınmalıdır.

- Yükseköğretim kurumlarının en önemli insan kaynağını oluşturan akademik personelin atama ve görevde yükselme süreci, liyakat temelinde şeffaf ve güvenilir bir şekilde yapılandırılmalıdır.
- Akademik personelin çalışma koşulları ve özlük hakları iyileştirilmeli; eşit, adil ve esnek çalışma imkânları sunulmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında ihtiyaç duyulan nitelikli öğretim elemanı açığı kapatılmalı; akademik insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.
- Uluslararası akademisyen hareketliliği artırılmalı ve teşvik edilmelidir.
- Akademisyen ve araştırma personelinin nitelikli yayın ve bilimsel faaliyetlerini özendirerek düzenlemeler yapılmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında akademik özgürlüğün teminat altına alınması için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Akademiye vasatta eşitleyen akademik teşvik uygulamalarından vazgeçilmelidir.

Yükseköğretimde eğitim öğretim seferberliği başlatılmalıdır. Tüm yükseköğretim kurumlarının öğrenci merkezli eğitim süreçlerini benimsemesi sağlanmalıdır.

- Yükseköğretimin temel işlevlerinden biri olması gereken nitelikli eğitim öğretimin odağa alınması için seferberlik başlatılmalıdır.
- Öğretim elemanlarının öğretme becerisinin geliştirilmesi önceliklendirilmelidir.
- Öğretimin araştırma kadar değerli kılınması sağlanmalı, eğitim öğretim performansının ölçümü ile izleme ve değerlendirme süreci sistematik bir şekilde yapılandırılmalıdır. Bu kapsamda teşvik ve ödül-ceza uygulamaları birlikte kullanılmalıdır.
- Yükseköğretimde öğretim süreçleri bütünsel bir bakış açısıyla öğrenci merkezli ve kazanım odaklı olarak yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretimi değerlendirme süreçlerinin de öğrenci merkezli olarak geliştirilmesi sağlanmalıdır. Tüm eğitim öğretim etkinliklerinde hedef kazanımlar öne çıkarılmalı, derslerin aktif ve etkileşimli olmak üzere çeşitli yöntemlerle yapılması teşvik edilmelidir.

Yükseköğretime ayrılan finansal kaynağın miktarı ve çeşitliliği artırılmalıdır.

- Yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcamaların miktarı OECD ortalamasına ulaştırılmalıdır.
- Yükseköğretime hanehalkı ve özel sektör tarafından yapılan harcamaların payı azaltılmalıdır.
- Yükseköğretimde sürdürülebilirliğe yönelik ve kaynak çeşitliliğini temel alan bir finansman modeli oluşturulmalıdır.
- Yükseköğretimin finansmanında yalnızca bütçe artışı ile yetinilmemeli, sistemin ihtiyaçları ve sorunlarına yönelik kaynak israfına ve verimsizliğe yol açan geçici çözümlerden kaçınılmalıdır.
- Üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarının kaynak bulma ve öz kaynak geliştirme yöntemleri desteklenmeli ve geliştirilmelidir.
- Yükseköğretimde araştırma-geliştirmeye ayrılan kaynakların miktarı ve payı artırılmalıdır.

Yükseköğretim diploması, işgücü piyasasında beklenen avantajı yaratmalı; işgücü piyasasının talep ettiği bilgi ve becerilere sahip olduğunun garantisi olmalıdır.

- Yükseköğretim, öğrencilerine ve mezunlarına dünyanın ve işgücü piyasasının hızla değişen taleplerine uyum sağlayacak becerileri kazandırmalıdır.
- Yükseköğretim diploma programlarının net çıktısı 21. yüzyıl becerilerini içermeli ve programlar bu becerilerin kazanılmasını sağlamalıdır.
- Tüm eğitim öğretim etkinliklerinde mesleki ve genel nitelikli hedef kazanımlar öne çıkmalı, bilgi aktarımından çok derin anlama, eleştirel düşünme ve bilgi/beceri kullanma amaçları esas alınmalıdır.

- Yükseköğretim kurumlarının sayısı ile bu kurumların bölümleri ve öğrenci kontenjanları bölgesel/kentsel ihtiyaçlar ve işgücü arz-talep dengesi gözetilerek planlanmalıdır.
- Yükseköğretim programlarının yapılandırılmasında “geleceğin işleri” göz önünde bulundurulmalı, işgücü piyasasının gelecekteki ihtiyaçlarını öngörecektir analizler esas alınmalıdır.
- Ön lisans mezunlarının istihdam oranının düşüklüğü göz önünde bulundurulmalı, ön lisans programları işgücü piyasasının gereksinim duyduğu alanlar gözetilerek yeniden düzenlenmelidir.
- Yükseköğretim-istihdam ilişkisi ile üniversite-iş hayatı ilişkisi güçlendirilmeli ve etkili şekilde izlenmelidir.

Yükseköğretime geçiş sistemi tek tip bir sıralama sınavına değil, adayların yeterliklerini ölçmeye dayanmalıdır.

- Sınavlar, yükseköğretime geçiş sisteminde değerlendirme araçlarından yalnızca biri olarak yer almalıdır.
- Yükseköğretime geçiş sisteminde öğrenci seçme yöntemleri, kurumların ve programların kendine özgü kıstasları kapsamında çeşitlendirilmelidir.
- Ezbere dayanmayan, objektif ölçütler çerçevesinde yetkinlik temelli bir değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarının öğrenci kabullerinde kendi ek kriterlerini kullanmalarına imkân sağlanmalıdır.

Yükseköğretim kurumlarının krizlere ve afetlere karşı toplumsal ve sistemsel dayanıklılığı artırma konusundaki kapasiteleri geliştirilmelidir.

- Yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim ve bilimsel faaliyet dışında en önemli işlevlerinden biri olan toplumsal hizmet sorumluluğu öne çıkarılmalı ve güçlendirilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarının toplumsal katkı politikaları başta bölgesel bazda olmak üzere yeniden gözden geçirilmeli, afet ve kriz durumlarında ihtiyaç duyulan nitelikli personelin yetiştirilmesi ve bireylere uygun bilgi ve becerilerin kazandırılması konusunda kapasiteleri geliştirilmelidir.
- COVID-19 salgını ve deprem felaketlerini izleyen süreçte yaşananlardan ders çıkarılmalı, yükseköğretim sisteminin krizlere ve afetlere karşı hazırlıklı, dayanıklı ve güçlü olmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- ¹ World Bank. (2021). Higher education: context. <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#1> adresinden erişildi.
- ² World Bank. (2021). Higher education: strategic policy advice. <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#2> adresinden erişildi.
- ³ World Bank. (2021). Higher education: strategic policy advice. <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#2> adresinden erişildi.
- ⁴ World Bank. (2020). The human capital index 2020 update. <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital#Index> adresinden erişildi.
- ⁵ World Bank. (2021). Steering tertiary education: toward resilient systems that deliver for all. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/394931632506279551/pdf/Steering-Tertiary-Education-Toward-Resilient-Systems-that-Deliver-for-All.pdf> adresinden erişildi.
- ⁶ World Bank. (2021). Steering tertiary education: toward resilient systems that deliver for all. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/394931632506279551/pdf/Steering-Tertiary-Education-Toward-Resilient-Systems-that-Deliver-for-All.pdf> adresinden erişildi.
- ⁷ OECD. (2022). Education at a glance 2022. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.
- ⁸ YÖK. (2018). YÖK tarihçe. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> adresinden erişildi.
- ⁹ YÖK. (2022). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi, yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- ¹⁰ OECD. (2022). Education at a glance 2022. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.
- ¹¹ OECD. (2022). Education at a glance 2022. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.
- ¹² OECD. (2022). Education at a glance 2022. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.
- ¹³ OECD. (2022). Education at a glance 2022. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.
- ¹⁴ TEDMEM (2022). <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2022>
- ¹⁵ OECD. (2022). Education at a glance 2022. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.
- ¹⁶ TÜİK. (2022). İşgücü istatistikleri veri tabanı. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr> adresinden erişildi.
- ¹⁷ Türkiye İş Kurumu. (2022). 2021 yılı işgücü piyasası araştırması raporu. <https://media.iskur.gov.tr/51145/turkiye.pdf>
- ¹⁸ Eurydice. (2019). National Education Systems. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems> adresinden erişildi.

BÖLÜM 6

KRİZLERE DAYANIKLI EĞİTİM SİSTEMİ

**KRİZLER VE AFETLER BAKIMINDAN YÜKSEK RİSKLİ BİR ÜLKE
OLDUĞUMUZU YOK SAYMAKTAN VAZGEÇMELİYİZ.**

TÜRKİYE'DE KRİZLERE DAYANIKLI EĞİTİM SİSTEMİ: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. KRİZLERE DAYANIKLI EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖNEMİ

Beklenmedik ve ani gelişen krizlerin getireceği yeni zorluklara karşı dayanıklı olma becerisi hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır.

Eğitimden psikolojiye birçok disiplinde ortak kullanılan bir kavram olan “**resilience**” Türkçede; dayanıklılık, esneklik, yılmazlık anlamına gelmekte ve en genel biçimde zorluklarla baş edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlık ya da dayanıklılık; bireyin ya da sistemin, kendi gelişimini tehdit eden ciddi koşullar ve “**krizler**” karşısında direnmesi, bu zorluklardan daha güçlenerek çıkması ve büyük değişimler karşısında bütünlüğünü koruyabilmesidir.

Bilindiği üzere dünya genelinde salgın, deprem ve sel gibi doğal afetler ile iklim krizi ve diğer **krizlerin sayısı gün geçtikçe endişe verici şekilde artmaktadır**. Bu nedenle, beklenmedik ve ani gelişen krizlerin getireceği yeni zorluklara karşı dayanıklı olma becerisi hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır. Örneğin, CRED'in (Centre for Research on the Epidemiology of Disasters) raporuna göre; 2022'de meydana gelen sel, deprem ya da fırtına gibi afetlerin sayısı 2002-2021 yılları arasına gerçekleşen toplam afet sayısından daha fazladır. Yalnızca 2022 yılında dünya genelinde 387 doğal tehlike ve afet kaydedilmiş; 185 milyon kişi doğrudan ya da dolaylı bu kriz durumundan etkilenmiştir. Bu afetlerin ülkelere ekonomik maliyeti yaklaşık 223,8 milyar dolar olmuştur¹ (Şekil 6.1.).

ŞEKİL 6.1.

Afet Türlerine Göre 2022'de Yaşanan Doğa Olaylarının 2002-2021 Arasındaki Ortalamayla Karşılaştırılması



Türkiye, afetler bakımından yüksek riskli ülkelerden biridir.

Türkiye, Küresel Risk Endeksi'nde 191 ülke arasında 45'inci sırada yer alan "yüksek riskli" ülkelerden biridir.ⁱⁱ Son yıllarda diğer ülkeler gibi Türkiye de COVID-19 salgını, depremler, seller ve orman yangınları başta olmak üzere birçok felaketle karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'de yaklaşık 52 afet türünden 21'inin gerçekleştiği düşünülmektedirⁱⁱⁱ.

Toplumsal yaşamımızı tehdit eden krizler doğal afetlerle ya da salgınlarla sınırlı değildir.

Toplumsal dönüşümlerle birlikte daha çok maruz kalmaya başladığımız iş cinayetleri, kadın cinayetleri, terörist saldırıları, zorunlu göçler, savaşlar gibi geniş kitleleri etkileyen krizlerle dolu bir çağda yaşıyoruz. İklim değişikliği, dördüncü sanayi devrimi, toplumda gittikçe artan risk algısı ve toplumsal kurumlara olan güvenin azalması, ekonomik istikrarsızlık gibi koşulların doğuracağı yeni sorunlarla da karşılaşacağız.

Önlenebilir tehlikelerin afete dönüşmesini engellemede eğitim sistemlerine önemli roller düşmektedir.

Krizlerle dolu bu çağda, toplumların beklenmedik kriz durumlarına karşı direncini ve esnekliğini artırmada ve özellikle de önlenebilir tehlikelerin afete dönüşmesini engellemede eğitim sistemlerine önemli roller düşmektedir. Eğitim sistemleri, bireylerin ve toplumların yılmazlığını artırmak ve iyi olma hallerinin sağlanmasına katkıda bulunmak üzere krizlere dayanıklı olarak dönüşmek mecburiyetindedir. Bu tür bir dönüşümü gerçekleştirmiş eğitim sistemleri, "**krizlere dayanıklı eğitim sistemi**" olarak adlandırılmaktadır.

Oldukça yeni bir kavram olan krize dayanıklı eğitim sistemi, en genel anlamıyla kriz koşullarında devamlı değişen sorunlara hızla, makul tepkiler verebilen, daha da çeşitlenen öğrenci ve öğretmen gereksinimlerine karşılayabilecek düzeyde dinamik ve kapsayıcı bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. **Yakın geçmişte deneyimlediğimiz COVID-19 salgını, dünyadaki pek çok mevcut eğitim sisteminin krizlerle başa çıkma konusunda yetersiz olduğunu göstermiştir.** Bu salgından edindiğimiz deneyime göre eğitim öğretim süreçleri krizlerden büyük ölçüde etkilenmekte, bu etkiyi **en fazla hisseden grupların başında ise çocuklar** gelmektedir^{iv}.

Krizlere dayanıklı eğitim sistemleri;

- Öğrencileri, okul çalışanlarını ve okulun alt yapısını olabilecek en iyi biçimde korur.
- Okulların kapanması durumunda da öğrenme süreçlerinin devamlılığını sağlar.
- Öğrenme kayıplarını hızla telafi eder.

Bu doğrultuda kimi politika belgelerinde **krize dayanıklı eğitim sistemlerinde olması gereken temel 3 özelliğe** vurgu yapılmaktadır:

- Kriz öncesinde krizlere hazırlıklı olmanın artırılması,
- Kriz zamanlarında ortaya çıkan aksamalara yönelik erkenden sistematik bir müdahalenin devreye sokulması,
- Kriz sonrasında ortaya çıkan aksamaların ardından öğrenmelerin telafisinin ve iyileştirilmesinin sağlanması.

2. MEVCUT DURUM: KRİZLERİN ÇOCUKLAR VE EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Dünya genelinde milyonlarca çocuk, salgın, doğal afet gibi krizler nedeniyle eğitimine devam edememektedir.

- Dünyada her yıl yaklaşık 175 milyon çocuğun eğitiminin bir afet nedeniyle kesintiye uğradığı tahmin edilmektedir.^v
- Yakın geçmişte yaşadığımız COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapanması dünya genelinde 1,4 milyar çocuğun okul dışında kalmasına neden olmuştur.^{vi}
- Krizlerden en çok etkilenenler arasında kız çocukları bulunmaktadır. Krizlerden etkilenen ülkelerde kız çocuklarının okula devam etmeme olasılığı erkek çocuklardan 2.5 kat daha fazladır.^{vii}
- Depreme maruz kalmanın okullaşma üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya göre^{viii}, okul çağında depreme maruz kalan çocukların okullaşma oranları yaklaşık 1 yıl kadar azalmaktadır (0,74 yıl).
- Aynı çalışmaya göre depreme maruz kalan çocukların ilkokul ve ortaokulu tamamlama olasılıkları yaklaşık %10-11 puan daha azdır.

Türkiye, COVID-19 sürecinde okulları en uzun süre kapalı tutan ülkeler arasındadır.

- COVID-19 salgınının ilk yılında Türkiye, OECD ülkeleri arasında okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke olmuştur.^{ix}
- Ayrıca, salgının ilk yılında tatiller hariç toplam 175 okul gününde, okulların en fazla açık olduğu sınıf düzeyi olan 1. sınıfta dahi öğrenciler sadece 15 okul günü yüz yüze eğitime devam edebilmiştir. Bu süreçte 6, 7, 10 ve 11. sınıflar için okullar hiç yüz yüze eğitime açılmamıştır.

Kriz durumlarında ilk tepkilerden biri haline gelen okul kapatma uygulaması nedeniyle çocukların ve gençlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim süreçleri bütüncül olarak sekteye uğramaktadır.

- UNICEF verilerine göre; **2023 Kahramanmaraş Depremleri'nden okul çağındaki yaklaşık 4 milyon çocuk etkilenmiştir.**^x Yıkıcı depremlerin üzerinden 2 ayı aşkın süre geçmesine rağmen bugün bölgede hala 2,5 milyon çocuğun insani yardım ihtiyacı devam etmektedir.^{xi}
- 6 Şubat itibarıyla, deprem bölgesindeki öğrencilerin yanı sıra Türkiye genelinde **2 hafta boyunca okullar kapalı kalmıştır.** Depremden etkilenen illerde ise okullar **yaklaşık 4 hafta kapalı kalmış**, 1 Mart itibarıyla kademeli olarak il, ilçe ve okul temelli okula dönüş süreci başlatılmıştır.
- 2023 Kahramanmaraş Depremleri'nden **yalnızca bölgede eğitim gören ortalama 300 bin üniversite öğrencisi değil, tüm Türkiye'deki örgün eğitime dahil olan 4 milyon civarındaki üniversite öğrencisi de etkilenmiş**, 6 Şubat itibarıyla ara verilen eğitim öğretim faaliyetleri 20 Şubat'tan itibaren uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlamıştır. Üniversitelerde 3 Nisan itibarıyla ise gönüllülük esasına dayalı olarak hibrit eğitime geçilmiştir.

COVID-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim süreçlerinin aksaması, çocuklar okul dışında kaldığında öğrenme kayıplarının boyutunun ne kadar büyük olabileceğini gözler önüne sermiştir.

- Gerek projeksiyon gerekse gerçek zamanlı veriye dayalı araştırmalar uzun süreli okul kapanmalarının öğrencilerde neredeyse 1 akademik yıldan daha fazlasına denk gelen boyutta öğrenme kaybına neden olduğunu göstermektedir.^{xii,xiii}
- Özellikle düşük gelirli ülkelerde öğrenme kayıplarının boyutu daha büyüktür.^{xiv}
- Türkiye’de okulların 40 hafta kapalı kalmasının sonucunda 2 okul yılına karşılık gelen bir öğrenme kaybı olduğu tahmin edilmektedir.^{xv}

Türkiye’de bugüne kadar yaşanan salgın ve afetlerin çocuklar üzerinde olumsuz psikolojik etkilerine rastlanmıştır.

2011 Van Depremleri’ni yaşayan lise öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının değerlendirildiği bir araştırmanın sonuçlarına göre;^{xvi}

- Araştırmaya katılan 325 lise öğrencisinin yaklaşık %21’inin düşük, %47’sinin orta, %32’sinin ise yüksek düzeyde travma sonrası stres bozukluğuna sahip olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin travmadan etkilenme düzeyleri yükseldikçe umutsuzluk düzeyleri de yükselmektedir.
- Travma sonrası stres bozukluğu yüksek çıkan öğrencilerin neredeyse yarısının umutsuzluk düzeyleri de en üst düzeyde çıkmıştır.
- Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek bir düzeyde travma sonrası stres bozukluğu yaşamıştır.
- Depremde yakınlarını kaybeden öğrencilerin travmadan etkilenme düzeyleri daha yüksektir.

1999 Marmara Depremi sonrası 2-15 yaş arasındaki 321 çocuğun klinik özelliklerinin incelendiği bir araştırma;

- Çocukların %25,5’inin travma sonrası stres bozukluğu, %16,5’inin akut stres bozukluğu ve %38’inin uyum bozukluğu yaşadığını göstermektedir.
- Araştırmaya göre uyum bozukluğu sorunu daha küçük yaşlarda daha fazla görülmektedir.^{xvii}

1999 Marmara Depremi’nden yıllar sonra dahi depremden etkilenen çocuklar travma sonrası stres bozukluğu semptomları göstermektedir.

- Yaşları 8-15 arasında değişen 293 çocuğun katıldığı bir araştırmanın sonuçları; 1999 depreminden 3 yıl sonra bile depremden etkilenen çocukların %31,4’ünün orta, %24,2’sinin yüksek, %3,8’inin ise çok yüksek düzeyde travma sonrası stres bozukluğu yaşadığını ortaya koymaktadır.^{xviii}

COVID-19 salgını ile alışıldık yaşam biçimi değişen çocuklarda ise en fazla; sıkıntı ve umutsuzluk, düzensiz yemek yeme, taciz ve aile içi şiddet kaynaklı travmalar, kişiler arası ve çevresel baskı, uyarıcı yoksunluğu ve duyarsızlığı sorunları ortaya çıkmıştır.^{xix}

Geçmiş deneyimlerimiz krizler nedeniyle oluşan öğrenme kayıplarının telafisi için sistematik bir yol haritası ortaya koymada eksiklerimiz olduğunu göstermektedir.

- Okulların kapalı kaldığı dönemde öğrenmenin sürdürülmesine yönelik çeşitli çabalara karşın, her öğrenci için eşit koşullarda uzaktan eğitime erişim mümkün olmamıştır.
- Türkiye’de COVID-19 salgını nedeniyle oluşan öğrenme kayıpları ve eksikleri için çeşitli adımlar atılmasına karşın, telafi süreci planlı ve sistematik bir biçimde yürütülememiştir.
- Öğrenme kayıplarının tespiti ve izlenmesi için sistematik bir ölçme ve değerlendirme yapılamaması, bu sürecin büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliklerine bırakılması hangi öğrencinin neye ihtiyacı olduğunun tespitini güçleştirmiştir.
- Pek çok araştırmada öğrenme kayıplarının telafisi için okul zamanı dışında ek zamana ihtiyaç duyulduğu vurgulanmasına karşın yaz dönemindeki telafi eğitimleri zorunlu tutulmamıştır.^{xx}
- Telafi sürecinin isteğe bağlı bırakılması isteyen değil de ihtiyacı olanın gerekli desteği alıp almadığı konusunda belirsizlik yaratmıştır.
- Bugün deprem bölgesinde gerekli eğitim materyali ya da yeterli internet altyapısı bir yana hala yaklaşık 2,5 milyon çocuğun barınma ve beslenme gibi insani ihtiyaçlarının devam ettiği bilinmektedir. İnsani ihtiyaçları devam eden çocukların okulların açılması ile öğrenmeye devam edeceğini varsaymak hatalı olacaktır.
- Bununla birlikte deprem bölgesindeki öğrenciler için 1 Ağustos-1 Eylül tarihleri arasında telafi eğitimleri planlanmıştır. Ancak salgın döneminde olduğu gibi telafi eğitimlerine katılım isteğe bağlı bırakılmıştır.^{xxi}

Salgın ya da doğal afet gibi kriz durumlarında dahi açılmasına öncelik verilen kurumlar sınava hazırlık amacıyla destekleme ve yetiştirme kursları olmaktadır.

Salgın sürecinde destekleme ve yetiştirme kurslarında sınav grubu öğrencilerinin (8. sınıf ve 12. sınıf) yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerinin devamına öncelik verilmiştir.

- Deprem bölgesindeki okullar henüz kapılarını açmadan bölgedeki öğrencilerin sınavlara hazırlanması için destekleme ve yetiştirme kurslarının açılmasına öncelik verilmiştir. LGS ve YKS’ye hazırlık için deprem bölgesindeki 809 noktada kurs açılmıştır.^{xxii}

3. TEMEL SORUNLAR

Kriz öncesinde

- Eğitim sistemimiz salgın, doğal afet, iklim değişikliği gibi ani ve beklenmedik krizlere hazırlıklı değildir.
- Türkiye’de afetlerin önlenbilir sonuçlarının tekrar tekrar yaşanması, **geçmişten dersler çıkarmada başarısız bir toplum** olduğumuzu göstermektedir.

- Krizler nedeniyle eğitim öğretim süreçlerine ara verilmesi, halihazırda var olan **okullar ve bölgeler arası başarı farklarının artması ve öğrenme yoksulluğunun öğrenme krizine dönüşmesi riskini taşımaktadır.**

Kriz sırasında

- Türkiye’de herhangi bir kriz durumunda **pek çok toplumsal kurum ve hizmet arasında ilk vazgeçilenin okullar ve çocukların eğitimi olması endişe vericidir.**
- Kriz durumlarında eğitime verilen ara, **çocukların bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir.**
- Kurumlararası iş birliğine en çok ihtiyaç duyulan kriz durumlarında; **hızlı, doğru ve şeffaflık ilkesi doğrultusunda karar alma sistematığının yeterli olmaması kriz içinde kriz yaratmaktadır.** Bunun en yakın örneği, 2023 Kahramanmaraş Depremleri’nde MEB’e bağlı bir kurul olarak hizmet veren YÖK’ün karar alma süreçlerinin ötelenmesi ve ilerleyen süreçte alınan “bir yarıyıl boyunca uzaktan eğitim” kararının ise gerekçelerinin kamuoyuna akılcı biçimde açıklanamaması olmuştur. Milyonlarca üniversite öğrencisi ve aileleri, üniversitelerin uzaktan eğitime geçme kararından olumsuz biçimde etkilenmiştir. Üniversite öğrencilerinin yüz yüze eğitim almamaktan kaynaklı olarak yaşayacakları öğrenme ve beceri kayıpları, önemli bir tehlike olarak karşımızda durmaktadır.

Kriz sonrasında

- Krizler nedeniyle oluşan öğrenme kayıplarının telafisinin isteğe bağlı değil ihtiyaca bağlı olması için anlayış değişikliğine ve sistematik bir yol haritasına ihtiyaç bulunmaktadır.
- “Her koşulda eğitim” ilkesi uygulamada “her koşulda sınava hazırlık” olarak karşılık bulmaktadır.
- Kriz durumları **okul terki riskini** artırmaktadır. Krizler nedeniyle çocukların okuldan kopma ve kriz durumu kontrol altına alındığında dahi okula dönmeme riski daha da artmaktadır. Bu durum çocuk işçiliğinin, çocuk yaşta evliliklerin ve çocuk yaşta gebelik riskinin de artmasını beraberinde getirmektedir. Kriz sonrası okul terki riski olan çocukları tespit etmek için gereken işlevsel mekanizmalar henüz devreye sokulmamıştır.
- **Toplumsal krizlerden en çok etkilenenler, dezavantajlı arka plana sahip olan çocuklardır.** Özellikle mülteci statüsündeki çocuklar, yoksulluk sınırında yaşayanlar, uzaktan erişime ulaşacak dijital araçlara sahip olmayanlar, çok kardeşli çocuklar, bölgesel olarak dezavantajlı konumda olanlar, çocuk işçiliğinin artış göstermesiyle okulu terk ederek çalışmaya başlayan çocuklar, kriz durumlarından orantısız biçimde etkilenmektedir.
- **Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler de kriz durumlarından en çok ve derinlemesine etkilenen grupta yer almaktadır.** Özellikle okul kapanmalarının bu çocukların gelişimleri üzerinde kalıcı ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Örneğin COVID-19 salgını sürecinde günlük rutinleri bozulan bu öğrencilerde davranış problemlerinin arttığı, yüz yüze eğitim süresince kazandıkları bazı becerilerde ise gerileme veya unutmaların gerçekleştiği ortaya konulmuştur.^{xxiii,xxiv}

4. ÖNERİLER

Eğitim sistemini ve tüm paydaşları güçlendirmek

- Eğitim sistemi beklenmedik kriz durumlarına karşı esnek öğrenme ve öğretme çözümleri geliştirmek üzere hazırlıklı olmalıdır.
- Eğitim sistemi öğretmen ve öğrencilerin devam etme motivasyonu olmadan krizlerle başa çıkamaz. Öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesi ve güçlendirilmesi eğitim sistemlerinin krizlere dayanıklı hale gelmesi için mutlak gerekliliktir.
- Dezavantajlı arka plana sahip olan ve özel gereksinimi olan çocuklar, krizlerden daha çok ve orantısız biçimde etkilendiklerinden, özellikle kırılgan gruplarda yer alanlar olmak üzere **tüm çocukların korunması** ve krize dirençli, güvenli ortam ve koşullara sahip olması garanti altına alınmalıdır.

Acil durum eylem planı hazırlamak

- Gelecekte yaşanabilecek olası doğal afet ve salgın gibi durumlarda eğitim öğretimin sürdürülmesi, öğrenme kayıplarının azaltılması ve öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi için önceden hazırlanmış **eğitimde acil durum eylem planı** oluşturulmalıdır.
- Olası afet ve kriz durumlarında izlenecek adımlar ve bölgeye, ilçeye, mahalleye göre farklılık gösterecek acil eylem planları, öğrencilere detaylı bir şekilde öğretilmelidir.
- Bundan sonra yaşanması muhtemel olası krizlere karşı **ulusal, bölgesel/yerel ve okullar düzeyinde krize duyarlı planlamalar yapılmalı, krizle mücadele ve krize müdahale stratejileri belirlenmelidir**. Bu durum, kriz zamanlarında çocukların ve gençlerin eğitim öğretim süreçlerinin kesintiye uğramasını engelleyebilir. Söz konusu uygulamalar aynı zamanda Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin dördüncüsü olan “kapsayıcı ve eşitlikçi nitelikli eğitimin sağlanması ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi” hedefine ulaşılmasına da katkı sağlayabilir.

Afet bilinci ve kültürünü geliştirmek

- Okul, afetlere yönelik toplumsal bilinç ve farkındalığı artırmak için en uygun ortamlardan biridir. Okullarda afet bilinci ve kültürünün geliştirilmesi için afet riskini azaltma eğitimleri verilmeli, çocuklardan başlayarak aile ve en genelde topluma uzanan bir anlayış değişimi ve kültürlenme süreci hedeflenmelidir.
- Öğretim programlarında bir yandan yaşam becerileri teşvik edilirken diğer yandan afete hazırlık, sürdürülebilir kalkınma ve çevre ile ilgili konular ve kazanımlar ön plana çıkarılmalıdır.

Etik değerleri önceliklendirmek

- Erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılacak **adalet, güven, sorumluluk, çevre bilinci gibi etik değerler önceliklendirilmelidir**. Bu değerlerin çocuklara doğru bir şekilde aktarılabilmesi, toplumsal olarak **tutum ve davranış değişikliği sağlamaya, krizlere karşı daha dirençli bir toplum oluşturmaya** katkı sağlayabilir. Böylesine topyekûn bir anlayış değişikliği ile gelecekteki olası tehlikelerin afetlere dönüşmesi engellenebilir.

Okulları her koşulda açık tutmak

- **Okullar**, herhangi bir toplumsal ya da bölgesel kriz durumunda **ilk sırada kapanan yerler değil, her türlü felaket durumunda kapıları herkese açık olan, kapsayıcı ve toplumun acil ihtiyaçlarını karşılayan mekanlar** olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Müfredatları yerelleştirmek

- Okullarda, öğretim programlarının içeriği ve kazanımları, içinde bulunulan coğrafi bölgeye özgü olarak güncellenmelidir. Örneğin; coğrafya dersinde bölgenin coğrafi yapı ve unsurlarına daha fazla odaklanılmalı, öğrencilerin yakın çevrelerini tanımaları ve yapısal özelliklerini içselleştirebilmeleri için gerekli düzenlemeler öğretim programlarına yansıtılmalıdır.

Karar alma sistematüğını yerelleştirmek

- COVID-19 salgını sürecindeki deneyimlerimizden **çıkarmamız gereken bazı dersler bulunmaktadır. Bunlardan ilki şudur: Toptancı bir anlayışla hareket etmemeli, tüm Türkiye için aynı kararı almamalıyız.** Kriz durumunun yaşandığı bölge, şehir, mahalle hatta okul özelinde karar alma süreçleri geliştirilmeli; karar alma ve yürürlüğe yansıtmanın yerel koşullar doğrultusunda yapılabilmesinin önü açılmalıdır.

KAYNAKÇA

ⁱCRED. (2023). Disastersı Year in Review 2022. <https://www.cred.be/publications> adresinden erişildi.

ⁱⁱAFAD. (2018). Türkiye’de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri, https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye_de_afetler.pdf adresinden erişildi.

ⁱⁱⁱİşık,Ö., Aydınoğlu H.M., Koç, S., Gündoğdu O., Korkmaz, G., Ay., A. (2012). Afet Yönetimi ve Afet Odaklı Sağlık Hizmetleri. Okmeydanı Tıp Dergisi 28(Ek sayı 2):82-123, 2012 doi:10.5222/otd.suppl.2012.082. <https://jag.journalagent.com/eamr/pdfs/OTD-97268-REVIEW-ISIK.pdf> adresinden erişildi.

^{iv}TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

^vGFDRR. (2019). Education Sector Recovery. https://www.gfdr.org/sites/default/files/publication/EDUCATION_NOTE_01042019_web.pdf adresinden erişildi.

^{vi}Patrinos, H.A., Gajderowicz, T., Jakubowski M., (2023). Learning loss: a Covid-19 mass casualty <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/learning-loss-covid-19-mass-casualty> adresinden erişildi.

^{vii}Geneva Global Hub for Education in Emergencies (2023). EIE and Crisis-Sensitive Planning. https://eiehub.org/education-in-emergencies-and-crisis-sensitive-planning#_edn6 adresinden erişildi.

^{viii}Shidiqi, K., Di Paolo, A., Choi, A., (2022). “Earthquake exposure and schooling: impacts and Mechanisms. https://www.ub.edu/irea/working_papers/2022/202206.pdf adresinden erişildi.

^{ix}TEDMEM. (2021). Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası (TEDMEM Analiz Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

^xUNICEF (2023). Türkiye'de meydana gelen depremlerden iki ay sonra insani yardıma ihtiyaç duyan 2,5 milyon çocuk için hayli zorlu koşullar devam ediyor .<https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCitenleri/t%C3%BCrkiyede-meydana-gelen-depremlerden-iki-ay-sonra-insani-yard%C4%B1ma-ihitiya%C3%A7-duyan-25-adresinden-erişildi>.

^{xi}UNICEF (2023). A.g.e.

^{xii}Gajderowicz, T., Jakubowski, M., Patrinos H.A., Wrona, S., (2022). Capturing the Educational and Economic Impacts of School Closures in Poland. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099923212062226479/pdf/IDU01d38146204e2do4c8e0944e036eee6aed77e.pdf> adresinden erişildi.

^{xiii}TEDMEM. (2021). Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası (TEDMEM Analiz Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

^{xiv}Patrinos, H.A., Vegas, E., Carter-Rau, R. (2022). An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss. Policy Research Working Paper No. 10033, World Bank.

^{xv}Patrinos, H.A. (2023). The Longer Students Were Out of School, the Less They Learned. Policy Research Working Paper No: 10420, World Bank.

^{xvi}Tanhan, F., ve Kardaş, F. (2014). Van depremini yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin travmadan etkilenme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, U 4(1), 102-115.

^{xvii}Demir, T., Demir, D. E., Alkas, L., Copur, M., Dogangun, B., & Kayaalp, L. (2009). Some clinical characteristics of children who survived the Marmara earthquakes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(2), 125–133. doi:10.1007/s00787-009-0048-1.

^{xviii}Bal, A. (2008). Post-Traumatic Stress Disorder in Turkish Child and Adolescent Survivors Three Years after the Marmara Earthquake. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(3), 134–139. doi:10.1111/j.1475-3588.2007.00469.

^{xix}TEDMEM. (2021). Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası (TEDMEM Analiz Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

^{xx}TEDMEM. (2021). Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası (TEDMEM Analiz Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

^{xxi}MEB. (2023a). Depremzede öğrencilerin sınıf geçme notunda, iki dönemde aldıkları en yüksek puanı esas alınacak. <https://www.meb.gov.tr/depreMZede-ogrencilerin-sinif-gecme-notunda-iki-donemde-aldiklari-en-yuksek-puani-esas-alinacak/haber/29699/tr> adresinden erişildi.

^{xxii}MEB. (2023b). MEB establishes 809 dyk points in the earthquake zone for the preparation for LGS and YKS. <https://www.meb.gov.tr/meb-establishes-809-dyk-points-in-the-earthquake-zone-for-the-preparation-for-lgs-and-yks/haber/29492/en> adresinden erişildi.

^{xxiii}Kızılkaya, S. ve Bakiler, O. (2020). Okulların kapanması en çok özel gereksinimli öğrencileri etkiledi. <https://www.voaturkce.com/a/okullarin-kapanmasi-en-cok-ozel-gereksinimli-ogrencileri-etkiledi/5614209.html> adresinden erişildi.

^{xxiv}Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., Cao, X., Xia, W., Wang, Y. ve Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/ hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian J. Psychiatr.* 51, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>.

tedmem

Yeni Bir Eğitim Anlayışı Şart



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: 978-605-743 77-7-8