



DPT: 2576 – ÖİK: 589

SEKİZİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI

ORTAÖĞRETİM: GENEL EĞİTİM, MESLEK EĞİTİMİ, TEKNİK EĞİTİM ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU RAPORU

ANKARA 2001

ISBN 975 – 19 – 2722-6. (basılı nüsha)

Bu Çalışma Devlet Planlama Teşkilatının görüşlerini yansıtmaz. Sorumluluğu yazarına aittir. Yayın ve referans olarak kullanılması Devlet Planlama Teşkilatının iznini gerektirmez; İnternet adresi belirtilerek yayın ve referans olarak kullanılabilir. Bu e-kitap, <http://ekutup.dpt.gov.tr/> adresindedir.

Bu yayın 1500 adet basılmıştır. Elektronik olarak, 1 adet pdf dosyası üretilmiştir.

Ö N S Ö Z

Devlet Planlama Teşkilatı'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkında 540 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, "İktisadi ve sosyal sektörlerde uzmanlık alanları ile ilgili konularda bilgi toplamak, araştırma yapmak, tedbirler geliştirmek ve önerilerde bulunmak amacıyla Devlet Planlama Teşkilatı'na, Kalkınma Planı çalışmalarında yardımcı olmak, Plan hazırlıklarına daha geniş kesimlerin katkısını sağlamak ve ülkemizin bütün imkan ve kaynaklarını değerlendirmek" üzere sürekli ve geçici Özel İhtisas Komisyonlarının kurulacağı hükmünü getirmektedir.

Başbakanlığın 14 Ağustos 1999 tarih ve 1999/7 sayılı Genelgesi uyarınca kurulan Özel İhtisas Komisyonlarının hazırladığı raporlar, 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlık çalışmalarına ışık tutacak ve toplumun çeşitli kesimlerinin görüşlerini Plan'a yansıtacaktır. Özel İhtisas Komisyonları çalışmalarını, 1999/7 sayılı Başbakanlık Genelgesi, 29.9.1961 tarih ve 5/1722 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulmuş olan tüzük ve Müsteşarlığımızca belirlenen Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu genel çerçeveleri dikkate alınarak tamamlamışlardır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile istikrar içinde büyümenin sağlanması, sanayileşmenin başarılması, uluslararası ticaretteki payımızın yükseltilmesi, piyasa ekonomisinin geliştirilmesi, ekonomide toplam verimliliğin artırılması, sanayi ve hizmetler ağırlıklı bir istihdam yapısına ulaşılması, işsizliğin azaltılması, sağlık hizmetlerinde kalitenin yükseltilmesi, sosyal güvenliğin yaygınlaştırılması, sonuç olarak refah düzeyinin yükseltilmesi ve yaygınlaştırılması hedeflenmekte, ülkemizin hedefleri ile uyumlu olarak yeni bin yılda Avrupa Topluluğu ve dünya ile bütünleşme amaçlanmaktadır.

8. Beş Yıllık Kalkınma Planı çalışmalarına toplumun tüm kesimlerinin katkısı, her sektörde toplam 98 Özel İhtisas Komisyonu kurularak sağlanmaya çalışılmıştır. Planların demokratik katılımcı niteliğini güçlendiren Özel İhtisas Komisyonları çalışmalarının dünya ile bütünleşen bir Türkiye hedefini gerçekleştireceğine olan inancımızla, konularında ülkemizin en yetişkin kişileri olan Komisyon Başkan ve Üyelerine, çalışmalara yaptıkları katkıları nedeniyle teşekkür eder, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın ülkemize hayırlı olmasını dilerim.


Dr. Akın İZMİRLIOĞLU
Müsteşar

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
1. GİRİŞ	1
2. MEVCUT DURUM ve SORUNLAR	2
2.1. Dünyada Ortaöğretim	2
2.2. Türkiye’de Ortaöğretimin Gelişimi	19
2.2.1. Perspektif Plân (1973-1995) Dönemindeki Gelişmeler	21
2.2.2. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı Dönemindeki Gelişmeler	27
2.3. Türkiye’de Ortaöğretim ve Sorunları	37
2.3.1. Yasal Çerçeve	37
2.3.2. Tanım, Kapsam, Amaç ve Görevler	40
2.3.3. Sistemin Yapısı ve Öğrenci Akışı	42
2.3.4. Öğretim Programları	50
2.3.5. Eğitim-İstihdam İlişkileri	54
2.3.6. Değerlendirme	62
2.3.7. Eğitim Arz ve Talebi	62
2.3.8. Projeler	69
2.3.9. Öğretmen ve Diğer Eğitim Personeli	71
2.3.10. Finansman	73
2.3.11. Eğitim Ortamları ve Teknolojileri	78
3. ULAŞILMAK İSTENİLEN AMAÇLAR	80
3.1. Kısa Dönemde (2001-2005)	80
3.1.1. Amaç ve İlkeler	80
3.1.2. Hedefler	83
3.2. Uzun Dönemde (2001-2023)	84
3.2.1. Amaç ve İlkeler	84
3.2.2. Hedefler	85

ORTAÖĞRETİM: GENEL EĞİTİM, MESLEK EĞİTİMİ, TEKNİK EĞİTİM ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU ÜYELER LİSTESİ

Başkan	İzzet ÇEVİK	EDUSER Eğitim Danışmanlık, Uzmanlık Hizmetleri Ltd. Şti.
Başkan Yrd.	Doç. Dr. Tayyip DUMAN	Gazi Üniversitesi Meslekî Yaygın Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Raportör	Mehmet Ali ADAK	MEB Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Şube Müdürü
Raportör	Aişe AKPINAR	ATHB Araştırma ve Teknik Hizmetler Birimi Müdürü
Koordinatör	Salih YURTTAŞ	Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı

ÜYELER (Soyada göre alfabetik sıra)

Prof.Dr.Ülker AKKUTAY	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Mehmet Ali ALBAYRAK	Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı
Nihat ALKAN	Ankara İl Millî Eğitim Müdürü
Zafer ALICI	İş ve İşçi Bulma Kurumu Genel Müdürlüğü
Cengiz ATAY	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
Abdülkadir ATLIOĞLU	MEB İşletmeler Daire Başkanlığı
Mustafa AYDIN	Ordu Esnaf Odaları Birliği
Erol BELCE	MEB Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
Prof.Dr.Mesut ÇAPA	KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
Tomris ÇAVDAR	Meslek Standartları Komisyonu – ATHB
Zübeyde ÇELEBİOĞLU	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
İbrahim DEMİNER	MEB Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
Fayık DEMİRTAŞ	MEB Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanı
Nurettin DERELİ	MEB Ticaret ve Turizm Öğr.Gn.Md.
Prof.Dr.Mustafa ERGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi
Hikmet GÜNEY	MEB Orta Öğretim Genel Müdürlüğü
Coşkun GÜRBOĞA	Özurlüler İdaresi Başkanlığı
Hayati İPEK	Teknik Eğitim Vakfı
Z. Abidin KARAGÖZ	Teknik Eğitim Vakfı
Medine KARAPINAR	MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Ali Fuat KARTAL	Türk Kütüphaneciler Derneği
Prof.Dr.Rüstem KAYA	Osmangazi Üniversitesi
Cansın KAVUKÇU	TEKİS-TİSK

Zehra KAYA	TESK
Prof. Dr. Mehmet KÜLAHÇI	AİBÜ Eğitim Fakültesi Dekanı
Kenan OKAN	MEB Sağlık Vakfı
Şuayip ÖZCAN	KAMU- SEN Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı
Dilek ÖZDEMİR	MSK/ATHB
Prof Dr. S: Çetin ÖZOĞLU	TÜBA Başkan Danışmanı
Şükrü ÖZTÜRK	Diyanet İşleri Başkanlığı
Mevlüt SARI	TİSK-KAMU- İŞ
Ahmet SÖNMEZ	MEB Talim Terbiye Kurulu
Nuran SENAR	TESK
Mehmet ULU	MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
Nilüfer YILDIR	MEB Kız Teknik Öğr Gn.Md.
Selçuk YILDIRIM	Bursa Müh. Mim. Odası

REDAKSİYON KOMİTESİ

M. Ali ADAK	MEB Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Şube Müdürü
Aişe AKPINAR	ATHB Araştırma ve Teknik Hizmetler Birimi Müdürü
Doç. Dr. Tayyip DUMAN	Gazi Üniversitesi Meslekî Yaygın Eğitim Fakültesi
Salih YURTTAŞ	Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı
Dr. M. Emin ZARARSIZ	Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı

1. GİRİŞ

Türkiye; 1963 yılından itibaren plânlı kalkınma dönemine girmiş; ulaşılmaması istenen ekonomik, sosyal ve kültürel hedefler ile bu hedefleri gerçekleştirmek için uygulanacak ilkeler ve izlenecek stratejiler hazırlanan beş yıllık kalkınma plânları ile belirlenmeye başlamıştır.

Birinci (1963-1967) ve İkinci (1968-1972) Beş Yıllık Kalkınma Plânları 15 yıllık (1963-1977) perspektif içerisinde hazırlanmıştır. Ancak 1970'li yılların başında o zamanki adıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu-Türkiye ilişkilerinde önemli gelişmeler sağlanmış, Türkiye'nin 1995 yılında Topluluğa tam üyeliği kabul edilmiştir. Bunun üzerine Türkiye'yi 1995 yılında bugünkü adıyla Avrupa Birliği'ne tam üye olmaya hazırlayacak olan 1973-1995 dönemi için uzun vadeli perspektif plân hazırlanması kararlaştırılmıştır. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânı, 1973-1995 dönemini kapsayan yeni stratejiler ve hedefler çerçevesinde hazırlanmıştır .

Yirmi iki yıllık perspektif plân dönemi içerisinde dört tane beş yıllık kalkınma plânı hazırlanarak uygulanmıştır. Dönem sonunda Avrupa Birliği'ne tam üyelik hedefine ulaşamamış, aday üyelik ise dönemin bitmesinden dört yıl sonra gerçekleştirilebilmiştir.

Bugün Türkiye, yine 22 yıllık bir perspektif içerisinde, Cumhuriyet'in yüzüncü yılına hazırlanmak için yeni hedef ve stratejiler belirleme çalışmasına başlamıştır. Türk milletinin ortak arzusu, Cumhuriyet'in 100'üncü yılında ulu önder Atatürk'ün gösterdiği hedefe ulaşılmasıdır. Gösterilen hedef Avrupa Birliği'nin sıradan bir üyesi olmanın çok ötesinde "**muasır medeniyet seviyesinin üzerine çıkmak**"tır. Kamuoyunda benimsendiği düşünülen bu hedefe ulaşılması 2023 yılını aşabilir. Bu süre içerisinde Türkiye Avrupa Birliği'nin önde gelen ülkeleri arasında yer alabilir. Ancak Atatürk'ün vasiyetinin gerçekleştirilmesini, O'nun ölümünün 100'üncü yılının daha ötesine ertelemeyi Türk milleti içine sindiremeyecektir. Bunun için 2023 yılına kadar izlenecek ilke, politika ve stratejiler; 2024-2038 yıllarını kapsayan yeni bir on beş yıllık dönemde Türkiye'nin "**muasır medeniyet seviyesinin üzerine çıkma**" hedefine ulaşmasının önünde engeller oluşturmayacak mahiyette olması gerekmektedir. Böyle bir bakış açısının toplumda büyük bir dinamizm yaratarak, Türkiye'nin dünya devletleri içerisinde özlediği konuma gelmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Türkiye ekonomisi modern işgücüne ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağı birden fazla dalda uzmanlaşmış nitelikli insan gücünü ön plâna çıkarmaktadır. Ülkemizde ise mevcut iş gücünün yarısından fazlası ilköğretim/ ilköğretim okulu mezunudur. Günümüzde, uygulanmakta olan piyasa ekonomisinin ihtiyaç duyacağı rekabetçi pazar taleplerini karşılayacak vasıflı ve uyumlu, motivasyonu yüksek bireylerin yetiştirilmesi, ülkemizin kalkınma hızının yükseltilmesi açısından önem taşımaktadır.

Komisyonumuz, 2023 yılında Türkiye'nin Avrupa Birliği'nin önde gelen ülkelerinden biri olma hedefine ulaşılacağı varsayımından hareketle, kendi görev alanına ilişkin amaç, hedef, ilke, politika ve stratejileri belirleme görüşünü benimsemiş çalışmalarını böyle bir bakış açısıyla yürüterek bu raporu hazırlamıştır.

2. MEVCUT DURUM ve SORUNLAR

Cumhuriyet hükümetleri, eğitimi kalkınmanın temel araçlarından biri olarak benimsemişler, bu alanda gelişmelerin sağlanabilmesi için asla küçümsenemeyecek gayretler göstermişlerdir. Cumhuriyet dönemine ilişkin eğitim istatistikleri incelendiğinde, ortaöğretimdeki okul sayısının 135, öğretmen sayısının 164, öğrenci sayısının ise 531 kat arttığı görülmektedir.

Ancak, raporun ileriki bölümlerinde açıklandığı üzere, sağlanan nitel ve nicel gelişmelerin arzu edilen düzeye ulaşmadığı da görülmektedir. Eğitimdeki temel göstergeler (okur-yazarlık oranı, kademelere göre okullaşma oranı, nüfusun ortalama eğitim süresi vb.) açısından Türkiye'nin dünyadaki alt-orta gelirli ülkeler (Dünya Bankası sınıflandırması) ortalamasının gerisinde kalması, bu sektörde ciddi sorunlar yaşandığının belirtilerinden sadece biridir.

2.1. DÜNYADA ORTAÖĞRETİM

Ülkelerin ortaöğretim sistemleri birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Uluslararası karşılaştırmaları kolaylaştırmak amacıyla UNESCO tarafından bir standart geliştirilmiştir. Bu standarda (ISCED) göre ikinci eğitim basamağı 12-18 yaş grubunun devam ettiği ve birinci basamaktaki en az dört yıllık eğitime dayalı olan genel, mesleki ya da ikisini birlikte veren ortaokul, temel eğitim ikinci kademe, lise, meslekî teknik okul gibi adlar alan eğitim kurumlarından oluşmaktadır. Bu çerçevede ortaöğretim bazı ülkelerde iki, bazı ülkelerde ise uzun süreli temel eğitim üzerine bir kademe şeklinde yapılandırılmıştır. Bazı ülkelerde ise her iki modelin birlikte uygulandığı görülmektedir.

Türkiye'de uygulanan tek kademeli model dikkate alınarak, dünyadaki ortaöğretim incelemesi ISCED-3 seviyesi (Upper secondary level) ile sınırlı tutulmuştur. Bu çerçevede ortaöğretim, okul öncesi dönemini izleyen 8-10 yıllık eğitim üzerine yapılandırılmış yüksek öğretim öncesindeki eğitim kademesi olarak tanımlanabilir.

OECD ülkelerinde zorunlu eğitim 14-18 yaş arasında tamamlanmaktadır. Bu çerçevede, bazı ülkelerde ortaöğretimin tamamı, bazı ülkelerde ise bir kısmı zorunlu eğitim kapsamındadır. Bazı ülkelerde de zorunlu eğitim ortaöğretim öncesinde tamamlanmaktadır.

Bazı ülkelerde ortaöğretim tam zamanlı olduğu hâlde, bazı ülkelerde tam zamanlıların yanında yarı zamanlı ortaöğretim kurumları da bulunmaktadır.

OECD ülkelerinin çoğunda ortaöğretim, genel eğitim ve meslekî-teknik eğitim olmak üzere iki ana bölümde yapılandırılmıştır. Genel eğitime devam edenlerin oranı yüzde 17-82 arasında değişiklik göstermektedir. Meksika, İrlanda, Portekiz ve Japonya'da genel ortaöğretime devam edenlerin oranı yüzde 70'in üzerindedir. Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Almanya, Macaristan, İtalya ve Hollanda'da ise meslekî ve teknik ortaöğretime devam edenlerin oranı yüzde 70'in üzerindedir.

OECD ülkelerinin çoğunda meslekî eğitim ortaöğretim düzeyinde verilirken, bazı ülkeler meslekî ve teknik eğitimi ağırlıklı olarak ortaöğretim sonrasına bırakmışlardır.

Okul sistemini esas alan meslekî ve teknik ortaöğretim yanında, okul ve işletmeler tarafından ortaklaşa yürütülen programları uygulayan eğitim kurumları da vardır. İtalya, Portekiz, Japonya ve Yunanistan'da sadece okulu esas alan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları bulunmaktadır. İsviçre, Almanya ve Çek Cumhuriyeti'nde ise okul ve işletmeler tarafından ortaklaşa yürütülen model daha ağırlıklıdır.

Ortaöğretim kurumları bazı ülkelerde tek, bazı ülkelerde çok kanallı olarak yapılandırılmıştır. Tek kanallı ortaöğretim modellerinde okullar arasındaki yatay ve dikey geçişler kolaydır. Çok kanallılarda ise sözü edilen geçişler ya hiç yoktur veya çok zordur. Çok kanallı modeli uygulayan ülkelerde meslekî ve teknik ortaöğretimi tamamlayan öğrencilerin, ağırlıklı olarak kendi alanlarının devamı mahiyetindeki yüksek öğretim kurumlarına devam etmeleri beklenir. Bu modellerin bazılarında yüksek öğretime geçiş hakkı vermeyen meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları da bulunmaktadır.

Bazı ülkelerde özel eğitim gerektiren bireyler için ayrı okul türü oluşturulmuştur. Bazı ülkelerde ise kaynaştırma esas alınarak farklı okul türleri minimuma indirilmektedir. Kaynaştırma uygulamasında İtalya büyük mesafeler almıştır.

OECD ülkelerinde ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranı yüzde 80'in üzerindedir (TABLO-1)

TABLO-1: OECD Ülkelerinde 15-18 Yaş Grubunda Okullaşma Oranları (1994) (%)

ÜLKELER	YAŞLAR			
	15	16	17	18
Almanya	99	97	94	84
ABD	98	90	79	56
Avustralya	98	96	94	66
Avusturya	97	94	88	62
Çek Cumhuriyeti	98	97	72	42
Danimarka	98	94	82	72
Finlandiya	99	93	90	81
Fransa	98	96	93	84
Hollanda	99	98	93	83
İngiltere	98	87	75	54
İrlanda	96	91	81	73
İspanya	94	83	75	63
İsveç	96	97	96	88
İsviçre	98	87	84	77
İzlanda		89	77	65
Kanada	98	94	79	62
Kore	93	95	90	54
Macaristan	93	88	71	46
Meksika	52	39	37	25
Norveç	100	95	90	83
Portekiz	88	73	73	55
Türkiye	48	40	26	17
Yeni Zelanda	97	100	77	57
Yunanistan	86	79	56	48
OECD (Ortalama)	93	88	79	64

Kaynak: OECD, Education at a Glance OECD Indicators 1997

TABLO 2: OECD Ülkelerinde 25-64 Yaş Grubu Nüfusun Tamamladıkları Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı (1995) (%)

ÜLKELER	İlköğretim ve daha alt	Lise	Yüksek Öğretim	En Az Lise Mezunu
Almanya	16	62	23	84
ABD	14	53	33	86
Avustralya	47	29	24	53
Avusturya	31	62	7	69
Çek Cum.	17	73	10	83
Danimarka	38	42	20	62
Finlandiya	35	45	20	62
Fransa	32	50	18	68
Hollanda	39	39	22	61
İngiltere	24	54	22	61
İrlanda	53	27	20	47
İspanya	72	12	16	28
İsveç	25	46	29	75
İsviçre	18	61	21	82
İtalya	65	27	8	35
Kanada	25	28	47	75
Kore	40	42	18	60
Lüksemburg	71	18	12	30
Norveç	19	53	28	81
Polonya	26	61	13	74
Portekiz	80	9	11	20
Türkiye	77	15	8	23
Yunanistan	57	25	18	43
OECD Ort.	40	40	20	60

Kaynak: OECD, Education at a Glance OECD Indicators, 1997

OECD ülkeleri ortaöğretimdeki yüksek okullaşma oranını yıllardır devam ettirmektedir. 25-64 yaş grubu nüfusta en az lise mezunu olanların oranının yüksekliği bu gerçeği ortaya koymaktadır. En az lise mezunu olanların yaş gruplarına göre dağılımı ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının bir süreç içerisinde değerlendirilmesini daha da kolaylaştıracaktır.

TABLO-3 : Bazı OECD Ülkelerinde Yaş Gruplarına Göre En Az Lise Mezunu Olanların Oranı (1995)(%)

ÜLKELER	YAŞ GRUPLARI			
	25-34	35-44	45-54	55-64
Almanya	89	88	84	72
Avustralya	57	54	51	43
Avusturya	81	73	66	50
Çek Cum.	91	86	73	70
Danimarka	69	65	61	47
Finlandiya	83	74	59	37
Fransa	86	74	62	42
Hollanda	70	65	56	46
İngiltere	86	80	72	59
İspanya	47	32	18	10
İsveç	88	81	69	52
İsviçre	88	85	79	73
Kanada	84	80	71	54
Kore	86	61	39	23
Norveç	88	86	79	65
Portekiz	31	24	16	9
Türkiye	26	23	20	14
Yeni Zelanda	64	64	55	47
Yunanistan	64	50	34	21
OECD (Ortalama)	71	63	53	41

Kaynak:OECD, Education at a Glance OECD Indicators 1997

OECD ülkelerinde, 25-64 yaş grubu nüfusun (ortalama) yüzde 60'ı en az lise mezunudur. Bu oran Türkiye ve İspanya'da yüzde 30'un altında; ABD, Almanya, Çek Cumhuriyeti İsviçre ve Norveç'te ise yüzde 80'in üzerindedir.

55-64 yaş grubu nüfusta en az lise mezunu olanların oranı Portekiz, İspanya ve Türkiye'de yüzde 15'in altındadır. Türkiye'de 55-64 yaş grubunda yüzde 14 olan söz konusu oran, 25-34 yaş grubunda yüzde 26'dır. Bu oranlar Portekiz'de 9 ve 31, İspanya'da 10 ve 47'dir. Kısaca, Türkiye,30 yıl önce önünde olduğu bu ülkelerin de gerisinde kalmıştır.

Dünyadaki ortaöğretimi incelerken, tam üyesi olmaya hazırlandığımız Avrupa Birliğinin bu konudaki genel durumuna bakmak faydalı olacaktır.

Avrupa Birliğine Genel Bakış

Avrupa Birliği üyeleri arasındaki en önemli işbirliği konularından biri de eğitimidir. Birlik çevresindeki eğitim alanındaki işbirliği 1971 yılında üye ülkelerin eğitim bakanlarının

ilk toplantısı ile başlamıştır. 1974'de üye ülkelerin devlet ve hükümet başkanları, Birliğin sosyal ve insancıl gelişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. 1974'de Avrupa Komisyonunca ilk öneri paketi hazırlanmıştır. Üye ülkelerin ilgili bakanları, bir yandan üye ülkelerin geleneklerine önem vermek zorunda olduklarını, bunların dışında millî eğitim yapıları ile öğretim yöntemlerinin standartlaştırılması girişimlerinin başlatılması gerektiği üzerinde durmuşlar, öte yandan da bazı alanlarda Avrupa düzeyinde iş birliğinin yararlı olacağını vurgulamışlardır.

AB Komisyonu, eğitim faaliyetlerinin temsilcilerinden oluşacak bir kurul tarafından yapılmasına karar vermiştir. Bu kurula AB Eğitim Komisyonu adı verilmiştir. Bu komisyon, AB'den yansıyan görüşleri karara bağlama ve bilgi alış verişi ile işbirliğinin sağlanması görevini üstlenmiştir. 1976 yılında Avrupa Konseyi aşağıdaki (6) maddelik Birlik kararını almıştır.

- ◆ Göçmen işçilerin ve bunların aile bireylerinin eğitim ve öğretimi,
- ◆ Başta yüksek öğretim olmak üzere ayrı ayrı eğitim sistemleri arasında yakınlaşma sağlanması,
- ◆ Birlik düzeyinde belge ve istatistiklerin derlenmesi,
- ◆ Yabancı dil öğretiminde daha üstün nitelik sağlanması
- ◆ En başta yönetsel ve sosyal engellerin ortadan kaldırılması, bir başka ülkede alınan diplomaların, orada geçirilen öğretim sürelerinin karşılıklı olarak tanınması, böylece öğretmen ve araştırmacılara daha özgür bir çalışma ortamı sağlanması,
- ◆ Birliğe üye ülkelerdeki eğitim kurumlarına girişlerde şans eşitliği.

Bu programa, aynı yılın aralık ayında, işsizlikle mücadele tedbirlerini desteklemek üzere;

- Gençlerin mesleki eğitimlerinin desteklenmesi
- Okuldan meslek yaşamına geçişlerin düzenlenmesi
- Gençlerin istihdam için tedbirlerinin alınması

maddeleri eklenmiştir.

Son yıllarda Avrupa Birliğinde eğitim ve meslek eğitimi konusuna verilen önem gittikçe artmaktadır. AB içinde kişilerin ve mesleklerin serbest dolaşımı, özellikle meslekî eğitim standartlarında uyumlaşmayı gerekli kılmıştır. Avrupa Birliğinin meslekî eğitimle ilgili olarak izlediği temel ilkeler şöyle özetlenebilir:

- ◆ Herkes için uygun ve yeterli meslekî eğitim sağlayacak koşulların hazırlanması,
- ◆ Tüm sektörlerde ihtiyaç duyulan işgücünün yetiştirilmesi için imkânlar oluşturulması,
- ◆ Yeni teknolojilere uygun beceriler kazandırılmasının sağlanması,
- ◆ Bu alanda üye devletlerle işbirliği yapılması.

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler, eğitim kalifikasyonlarının karşılıklı olarak tanınması hususunda ilerleme kaydedilmesini gerektirmiştir. Bu bağlamda, 1988 yılında

- ◆ AB'nin meslekî eğitim niteliklerinin karşılaştırılabilirliğine ilişkin 85/368/EEC sayılı Konsey Kararı,
- ◆ En az üç yıl süreli meslekî eğitim ve öğretim sonucu verilen yüksek öğretim diplomalarının tanınması için genel sisteme ilişkin 89/48/EEC sayılı Konsey Yönergesi

kabul edilmiştir. Hem işçileri hem bağımsız çalışanları kapsayan sözü edilen Yönerge, ortaöğretimden sonra üç yıl ve daha fazla eğitim görmüş olan üye devletler vatandaşlarının diğer bir üye devlette işe kabulünün teknik ve moral niteliklere sahip olma şartına bağlı olduğu iş ve mesleklerde çalışmalarını mümkün kılmaktadır. Meslekî eğitim alanında AB'de uygulanan bazı programlar şunlardır:

- ◆ **COMETT: Yeni teknolojilere yönelik meslekî eğitim alanında üniversite-işletme işbirliği programı:** Yeni teknolojilerle bağlantılı yüksek düzeyde eğitimi gerçekleştirmek üzere üniversite ve sanayi arasında işbirliğinin sağlanmasını amaçlayan bir programdır. Bu programın amaçları arasında üniversiteler ve işletmeler arasında işbirliğine bir Avrupa boyutu kazandırılması, eğitim programlarının ortaklaşa geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve eğitim düzeyinin teknolojik ve sosyal gelişmelere uygun olarak düzenlenmesi yer almaktadır.
- ◆ **ERASMUS: Gençlerin değişimine ilişkin faaliyet programı:** Üniversite öğrenimi gören gençlerin AB içinde dolaşmalarını sağlayarak diğer üye ülke üniversitelerinde eğitim görmelerine imkân tanınması, bu programın amacını oluşturmaktadır.
- ◆ **EUROTECNET: Yeni teknolojilere ilişkin meslekî eğitim projeleri ağı:** Temel ya da sürekli eğitim gören gençler ve işletme personelinin katıldığı bu programda, yeni teknolojilerle bağlantılı olarak meslekî eğitim alanındaki yeniliklerin AB içinde yayılmasının sağlanması amaçlanmaktadır.
- ◆ **PETRA: Gençlere yönelik temel meslekî eğitim:** Tam gün zorunlu eğitim dönemi sonrasında gençlere meslekî eğitim veren bu programın amacı, meslekî eğitimde Avrupa'nın birlikteliğinin geliştirilmesi, ulusal, bölgesel ve yerel düzeydeki bağlantıların güçlendirilmesidir.
- ◆ **ARION: Eğitimcileri eğitime yönelik program:** Bu programın amacı, çeşitli eğitim gezileri ile farklı eğitim sistemlerinin tanınmasına yardımcı olmaktır.
- ◆ **LİNGUA: Yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine yönelik program:** Orta ve yüksek öğretim öğrencileri ve eğitimciler ile işçilerin katıldığı bu programın amacı, üye ülkelerde dil eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamaktır.
- ◆ **IRIS: Kadınlara yönelik meslekî program:** Bu program meslekî eğitim alanında yeni projeler ağı çerçevesinde kadınların meslekî eğitime girişlerinin geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır.

- ◆ **LEONARDO DA VİNCİ:** Programının temel amacı, meslekî eğitimle ilgili farklı kuruluşları içeren uluslar arası ortakların projelerini destekleyerek üye ülkelerin bu alandaki politika ve reform şeklindeki faaliyetlerine katkıda bulunmaktadır Programın 620 milyon ECU bütçeli ve 1995-1999 yıllarını kapsayan birinci safhasından 15 üye ülkenin yanında Avrupa ekonomik alanına giren 3 ülkenin yani sıra Litvanya, Romanya, Polonya ve Slovakya da yaralamıştır. Avrupa Birliği Konseyi'nin 26 Nisan 1999 tarihli kararı ile Birliğin 2000-2006 yıllarını kapsayan programın ikinci safhasına Türkiye'nin de katılmasına imkân sağlanmıştır.
- ◆ **SOCRATES:** Eğitim alanında, ulusal sınırlar arasında bir Avrupa boyutu yaratmak amacıyla, 1995-1999 döneminde uygulanan bir programdır. Programa 15 Avrupa Birliği ülkesi yanında EFTA/EEA üyesi ülkelerden İzlanda ve Norveç de dahil edilmiştir. Orta ve Doğu Avrupa ülkelerini de kapsayacak şekilde programın uzatılması tartışılmaktadır. Soctares, değişik ülkelerdeki eğitim yöntem ve yaklaşımlarından yararlanılması fırsatı yaratan bir programdır. Programın en önemli özelliği mobilye ve karşılıklı değişimdir. Ortak ders programı hazırlama, okul projeleri geliştirme, öğretmenler ve üniversite personeli arası ziyaretler, uzaktan öğrenme modellerinin kullanımı, eğitim yöneticileri arasında bilişim ağının kurulması, başlıca çalışma alanlarıdır. Engelliler ile diğer dezavantajlı grupların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve onlara eşit fırsatların sunulması da Socrates'in temel ilgi alanları arasındadır.

BAZI OECD ÜLKELERİNİN ORTAÖĞRETİM SİSTEMLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER:

Japonya

Japonya'da 6-15 yaşları arasında 9 yıl süreli ilköğretim (ilkokul+ortaokul) zorunludur. Ortaokullarda 12-15 yaşları arasında çocuğun ilkokuldaki bilişsel ve fiziksel gelişime uygun genel eğitim verilir. Lise düzeyindeki öğretim, genel ve meslek eğitimi olarak ikiye ayrılır. Liselerde tam gün süren eğitimin yanı sıra gündüz/gece ve eşleştirme (correspondence) eğitimi verilir. Yukarıda anlatılan her üç seçenek öğrencinin lise diploması almasına olanak verir. Tam güne dayalı eğitim 3 sene sürerken, gündüz/gece ve eşleştirme yoluyla yapılan eğitim üç seneden fazladır. Gündüz/gece ve eşleştirme eğitim yaklaşımları özellikle esnek bir şekilde lise öğretimini sürdürmek isteyen öğrencilere yöneliktir. Ayrıca, ilk ve ortaöğretim düzeyinde görme, işitme ve benzeri engelli öğrenciler için özel eğitim kurumları vardır. Bunun yanı sıra, özel eğitim kurumlarınca nüfusun hızla değişen gereksinimlerini sağlamaya yönelik olarak uygulamaya dönük lise, lise sonrası düzeylerinde ve genel kurslar yoluyla farklı meslek ve teknik eğitim programları açılmıştır. Bu tip özel eğitim kurumlarından yetişenlere üniversiteye başvurma hakkı sağlanmıştır. Ayrıca yukarıda anlatılan okulların dışında, dikiş, aşılık, muhasebe, sürücülük, bilgisayar teknikleri ve benzeri üzerinde meslek eğitimi veren okullar da bulunmaktadır. Bu okullara kabul edilebilmek için en az ortaokul mezunu olmak gerekir.

Ülkede mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin sınavsız olarak üniversitelere geçişini sağlayan sistem mevcuttur. Politeknik Kolejlardan meslek yüksek okullarına oradan da üniversitelere geçişler mümkündür.

Kuruluş statüsü açısından Japon okulları

- ◆ Resmî devlet okulları
- ◆ Mahallî okullar (İl ve belediye okulları)
- ◆ Özel okullar

olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır.

Devlet, teknik öğretim ile yüksek öğretime ağırlık vermektedir. Teknik ve teknoloji kurumlarının yüzde 85'i devlet tarafından kurulmuştur. Japonya'da okul sistemi dışında gerçekleştirilen her tür eğitim faaliyetine "sosyal eğitim" denilmektedir.

Japonya'da geniş tabanlı eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Japon iş adamları bazı temel becerileri kazanmış bireyleri seçerek şirketin ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirirler. Bu nedenle okul ile sanayi arasındaki bağlar alt düzeyde kalmıştır.

Japonya'da genel eğitim akademik karakterli bir eğitim olarak düşünülmektedir. Aileler bu eğitimi yüksek öğretime geçiş için bir atlama taşı olarak görmektedirler.

Fransa

Fransa'da eğitim 6-16 yaşları arasında zorunludur. 16 yaşından sonra her geçen yıl daha fazla öğrenci ortaöğretimin ikinci aşamasına , yükseköğretime veya çıraklık eğitimine yönelmektedir. Fransa'da eğitim çoğunlukla devletin kontrolünde verilmektedir. Ancak 1980'li yıllarda özellikle mesleksi eğitimde yerleşme tamamen sağlanmıştır. Ortaöğretim kurumları çok daha özerk bir yapıya kavuşmuştur. Ortaöğretimin birinci aşaması olan ortaokullar dört sene olup kolejlarda verilmektedir. İkinci aşama olan liselerdeki eğitim ise, meslek liselerinde iki ile dört yıl olarak teknik liselerde ve genel liselerde üç yıl olarak gerçekleşmektedir. Türkiye'de daha önceleri lise bitiminde uygulanmakta olan olgunluk sınavı Fransa'da halen geçerliğini korumaktadır. Meslek liselerinin 1985'den sonra olgunluk sınavını geçme oranı yükselmiştir. Olgunluk dönemini geçenlerin sayısı 1992 verilerine göre %65.5 olarak gerçekleşmiştir. Bu oranın %8,6'sı meslek eğitimi yoluyla kazananlardır. Özel öğretim kurumlarının oranı ortaöğretimin ilk yarısında %20 , meslek eğitiminin ikinci yarısında ise %22,3, genel ve teknik lise eğitiminde %21,3 ve lise eğitiminin üst sınıflarında ise %29,3 'tür. Ortaöğretimdeki özel okulların çoğu devlet ile sözleşmeli olarak kamu tarafından finanse edilmektedir.

Ortaöğretimin ilk ve ikinci yarısında öğrenciler (tekrarlama, bir üst sınıfa geçme ,yatay geçişlerle) öğretmenlerin , okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin katıldığı belirli bir düzenlemeye göre yönlendirilmektedir. Her ne kadar eğitim düzeyine göre öğretmenlerin kararı öncelik taşıyorsa da , öğrenci velileri çocuklarının aynı sınıfta eğitimi bir yıl daha yinelemesi yerine bir üst sınıfa geçmesi veya yatay geçiş yerine aynı sınıfta eğitimi bir yıl

daha yinelemesi için karşı durma (itiraz) hakkını kullanabilirler. Her okulda varolan yönlendirici danışmanların yardımıyla öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasındaki sorunlar çözümlenir.

Dört yıl süreli ortaokulun ilk iki sınıfından sonra öğrenciler genel, teknik veya meslek eğitimi alanlarından birine ayrılırlar. Bundan sonraki aşamalarda;

- ◆ Genel eğitim alanına yönelen öğrenciler liseyi tamamladıktan sonra üniversiteye geçerler,
- ◆ Meslek eğitimi alanına yönelen öğrenciler, İki yıllık temel meslekî eğitim görerek temel meslekî eğitim sertifikası (CEP) , ya da çıraklık meslek sertifikası (CPA) alırlar. Bundan sonraki aşamada ise iki yıl süreli bir eğitimden geçerek temel meslek eğitim brövesi ((BEP) , ya da 2-3 yıllık bir eğitim sonrasında meslekî yeterlilik sertifikası (CAP) alabilirler.
- ◆ Teknik alana ayrılan öğrenciler, aynı aşamalardan geçerek meslekî bakaloryaya girebilmekte ya da teknik liselere devam ederek teknik bröve alabilmektedir. Bu eğitimi tamamlayanlar yüksek teknik okullara ve meslekî uzmanlık okullarına devam edebilmektedir.

Fransa’da okul eğitiminin ağırlıklı olduğu bir meslekî eğitim sistemi vardır.

Almanya

Eğitim politikasının sorumluluğu ve planlamasına ilişkin düzenlemeler Federal düzeyde saptanır. Ortaöğretim, eyaletlere göre 4 veya 6 yıl öğrenim süresi olan ilkokula dayalı dört okul tipinden oluşmaktadır. Bunlar:

- ◆ Ortaöğretime eşdeğer olan Temel Eğitim Okulu (Hauptschule)
- ◆ Teknik ortaöğretimi içeren Ortaöğretim Okulu (Realschule)
- ◆ Akademik eğitimi içeren Lise (Gymnasium)
- ◆ Yukarıdaki okulların programlarını birlikte uygulayan Çok Amaçlı Okul (Gesamtschule)’dir.

İlkokulu bitiren öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre bu okullardan birine devam etmek zorundadırlar. Bavyera ve Berlin dışındaki eyaletlerde 5 ve 6. Sınıflar yöneltme basamağıdır. Öğrenciler bu basamağı tamamladıktan sonra yukarıda belirtilen okul türlerinden birine devam ederler.

Temel eğitim okulları (Hauptschule) meslek okullarına temel oluştururlar. Dokuzuncu sınıftan itibaren bu okulların programlarında iş bilgisi ve fen bilgisi dersleri ağırlık kazanır. İş bilgisi dersinin amacı, öğrencilere ekonomi ve iş dünyası ile ilgili temel bilgileri kazandırarak, onları meslek seçimine hazırlamaktır. Bu dersi alan öğrenciler işyerlerini ziyaret ederler ve yılda en az iki hafta işyerlerinde uygulama yaparlar. Dokuzuncu sınıfı başarıyla tamamlayan öğrenciler “**Temel Eğitim Okulu Bitirme Derecesi**” alırlar. Temel eğitim okulunun 10. sınıfı A tipi ve B tipi olmak üzere ikiye ayrılır. A tipini bitirenler meslek okullarına, B tipini iyi

dereceyle bitirenler lisenin veya çok amaçlı okulun olgunluk sınıfına devam hakkını elde ederler.

Ortaöğretim okulları (Realschule) öğrencileri ya tam gün eğitim veren meslek okullarına ya da lisenin veya çok amaçlı okulun olgunluk sınıfına hazırlar.

Liseler (Gymnasium) öğrencilerini yüksek öğretime hazırlayan ortaöğretim kurumlarıdır. Matematik ve fen bilimlerine, modern dillere ve eski dillere ağırlık veren lise tipleri vardır.

Çok amaçlı okullar (Gesamtschule), geleneksel üç parçalı ortaöğretim sistemini (Temel eğitim okulu, ortaöğretim okulu ve lise) bir çatı altında toplayan, bölümler arasında geçişleri kolaylaştıran ve programlarını bu geçişlere uyumlu hale getiren okullardır. Bu okullar geleneksel okul tipi ayrımı yapmaksızın belli yaştaki bütün öğrencileri kabul eder. Mesleğe ve yüksek öğretime hazırlayan bölümleri ve sınıfları vardır.

Meslek eğitimi pek çok farklı eğitim kurumu tarafından sürdürülmektedir. Ortaöğretimin ikinci aşamasında meslekî eğitim seçeneklerinden bazıları aşağıda özetlenmiştir:

- ◆ ikili sistem (Çıraklık eğitimi): İkili sistem Almanya'daki meslek eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Ortaöğretim çağındaki öğrencilerin %70'i bu sistemle meslek eğitimi almaktadır. Liseyi bitirenler arasından bu eğitimi seçenlerin oranı yükselmektedir.
- ◆ Tam zamanlı meslek okulu: Bu okullara en az bir yıl devam gerekmektedir. İki yıllık eğitimden sonra alınan belgeyle (bu belge aynı zamanda orta düzeyde ortaöğretim okulu belgesiyle denktir.) meslekî teknik okullara giriş hakkı kazanılır.
- ◆ Meslek geliştirme okulu: Bu okullarda tam zamanlı ya da yarı zamanlı eğitim vermektedir. Buradan verilen belge meslek yüksek okuluna giriş hakkı kazandırmaktadır.
- ◆ Özel uzmanlık eğitimine yönelik okullar: Özel uzmanlık alanlarına yönelik bu okullarda genel yükseköğretime yönelik eğitim verilmektedir.

İtalya

İtalya'da ilköğretim ve ortaöğretimin ilk aşaması olan üç yıllık ortaokul zorunludur. Bu dönemin bitiminden sonra öğrenciler üç, dört veya beş yıl sürecek bir eğitim için seçimde bulunurlar. Ortaöğretimin ikinci aşamasında yer alan okullar aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

- ◆ Klasik, bilimsel ve ilköğretim veya okul öncesi dönem için öğretmen eğitimi (klasik olarak adlandırılmaktadır.)
- ◆ Sanat eğitimi (sanatsal ve sanat okulları)
- ◆ Teknik eğitim (teknik okullar)
- ◆ Meslek eğitimi (bütün meslek okullarını kapsamaktadır.)

Klasik lise eğitimi, öğrencileri üniversite ve diğer yükseköğretim programlarına hazırlar. Toplam beş yıl süren iki ayrı dönemden oluşur. Bir-iki yıl süren başlangıç dönemi ve kalan üç yıllık lise dönemi olarak bu iki dönem uygulanır. Bilimsel lise eğitimi ,eğitimlerini bilim ve tıp alanında yükseköğretimde ve üniversitede sürdüreceklere yöneliktir. 1969'dan bu yana üniversiteye kabulde getirilen liberalleşme sonucu, bilimsel lise eğitimi de aynen klasik lise eğitimi gibi her türlü üniversite yükseköğretim programına olanak vermektedir.

Teknik eğitim 14 ile 19 yaşları arasındaki öğrencilere yöneliktir. Teknik okullar öğrencileri, tarım, endüstri ve ticaret alanlarında mesleklerini uygulamak veya teknik veya idari hizmetler vermeye yönelik olarak eğitirler. Teknik okulların eğitim programları da diğer tüm programlar da ortak olan ilk iki yıllık dönemde genel kültür derslerini içerir. Meslek okulları da 14 ile 17 yaşları arasındaki öğrencilere yöneliktir. Ancak bu süre çalışmalarını sürdürerek deneysel beş yıllık dönemlere devam etmek isteyenlere yönelik olarak 19 yaşına kadar uzatılabilmektedir.

Meslek okulları 1950'li yıllarda nitelikli başlangıç düzeyinde tekniker yetiştirilmesi amacıyla açılmıştır. Ortaöğretimin ikinci aşamasında (klasik ve sanat eğitimi sonunda) öğrencilerin okul bitirme sınavına girerek bitirme belgesi almaları gerekir. Bir önceki yılda çalışmaları olumlu olarak değerlendirenler bu sınava girme hakkı kazanır. Bitirme sınavı, iki yazılı sınav bir de Eğitim Bakanlığı tarafından atanan bir sınav komisyonu tarafından yapılan sözlü sınavından oluşur. İki ile üç yıl arasında değişen sürelerde gerçekleşen meslek eğitiminden sonra da bitirme sınavları yapılır. Ancak bu sınavlar yeterlilik sınavları olup sınav komisyonları tarafından yapılır. Bu komisyonların içerisinde genel kültür, teknik ve uygulamalı konu öğretmenleri ile iş yaşamından ve okulun çalışmalarına ilgi duyan iki dış uzman yer alır.

Sanat eğitimi de ortaöğretimin ikinci aşamasında yer alan okullarda ve üniversite dışı yükseköğretim kuruluşlarında verilir. Sanat okullarında öğrencilerin yöneticiliklerini geliştirmeye ve onları istihdam ve sanatsal yapıtların oluşturulmasına yönelik olarak geleneksel özellikleri de göz önüne alacak şekilde eğitim verilir. Bu okulların programları üçer yıllık ve ikişer yıllık birbirini izleyen iki dönemden oluşur ve toplam beş yıldır. Üç yıllık dönemin sonunda bitirme sınavı yapılarak "Sanat Diploması" verilir. Bunu izleyen iki yıllık dönemin sonunda ise "Uygulamalı Sanatlar Ortaöğretim Okul Bitirme Belgesi alınabilmesi için ulusal düzeyde bir sınav daha yapılır. Sanat eğitimi veren liseler özellikle görsel ve benzeri sanatlara yönelik genel kültür eğitimi verir. Dersler dört yıl süresince verilir. İlk iki yıllık dönemde verilen dersler ortaktır. Ancak bunu izleyen iki yıl sonunda ise bölümlere göre farklılık göstermektedir. Bu dört yılın sonunda Ortaöğretim Sanat Okulu Bitirme Belgesi alınabilmesi için ulusal düzeyde bir sınav yapılır.

Amerika Birleşik Devletleri

Anayasal olarak eğitim uygulamalarını yürütme yetkisi federal hükümete verildiği için eğitim, merkezi yapının dışında eyaletlerce yürütülmektedir. Böylece eyaletlerin kendi yapılarına uygun gördükleri eğitim sistemi Amerikan Anayasasında vurgulanan hükümlere

bağlı olarak uygulanabilmektedir. Bir veya iki yıl süren okul öncesi eğitim sonunda öğrenciler ilk 6-8 yılı ilköğretim sınıflarında geçirirler. İlköğretim sonunda iki veya üç yıllık bir dönem boyunca ortaöğretimin ilk aşamasını sürdürürler.

Öğrenciler daha sonra zorunlu eğitim kapsamı içerisinde kendi bölgelerindeki eğitim sisteminin yapısına uygun olarak ortaöğretiminin ikinci aşamasını 3 ile 6 yıl içerisinde tamamlarlar. Temel eğitim kapsamına giren program 12 sınıftan oluşur ve genel olarak 17-18 yaşlarına kadar sürer. 12. sınıfın sonuna kadar eğitim devlet okullarında parasızdır. Eyaletlerin yasal düzenlemelerinin ve yetkilendirme (akreditasyon) uygulamalarına uygun olduğu sürece her öğretim düzeyinde özel okul açabilir. Bu özel okullar amaçlarına uygun olarak devletten sınırlı yardım alırlar ve çoğunlukla finansal olarak bağımsızdırlar.

ABD’de ilk ve ortaöğretim sistemi eyaletlere göre farklılık göstermekte olup, bunları beş grupta toplamak mümkündür:

- ◆ 8+4 Modeli (Sekiz yıllık ilköğretim üzerine dört yıllık ortaöğretim gelmektedir.)
- ◆ 4+4+4 Modeli (Öğrenim süreleri dörder yıl olan ilkokul, ortaokul ve lise modeli)
- ◆ 6+2+4 Modeli (Bu modelde dört yıllık ortaöğretim, altı yıllık ilköğretim üzerindeki iki yıllık ortaokula dayalıdır.)
- ◆ 6+3+3 Modeli (Bu modelde ortaöğretim altı yıllık ilkokul üzerine üçer yıllık iki kademe şeklinde yapılandırılmıştır.)
- ◆ 6+6 Modeli (Bu modelde ortaöğretim, altı yıllık ilköğretim üzerine tek kademe şeklinde yapılandırılmıştır.)

Yukarıda özetlenenler içerisinde en yaygın uygulananı, altı yıllık ilkokul veya ilköğretim okuluna dayalı modeldir.

ABD’de meslekî eğitim ağırlıklı olarak ortaöğretim sonrasında verilmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki genel eğitim, ortaöğretim sonrası çalışmalar için gerekli temel becerileri ve akademik hazırlıkları kapsar. Meslekî eğitim ortaöğretim düzeyinde başlar ve ortaöğretim sonrası düzeyin ikinci yılı sonuna kadar devam eder. ABD’de değişik düzeylerde 400’den fazla program uygulanmaktadır. Bu programlar genel olarak; endüstri, ticaret, iş ve büro meslekleri, pazarlama ve dağıtım, ev ekonomisi, sağlık ve tarım alanlarındadır.

Meslekî ve teknik öğretim öğrencileri okula devam ederken yarı zamanlı, mezun olunca da tam zamanlı çalışmaya hazırlar. Yarı zamanlı ortaklaşa eğitim ve iş tecrübesi programları, genellikle lisenin son iki sınıfında uygulanır.

ABD’de ulusal bir mesleki ve teknik öğretim sisteminden söz edilemez. Her eyalette farklı uygulamalar vardır. Bazı meslekî eğitim kurumlarına ilişkin bilgiler aşağıda çıkartılmıştır.

Çok Programlı Liseler: Öğrencileri bir yandan yüksek öğretim kurumlarına hazırlarken, bir yandan da çeşitli meslek alanlarına hazırlamayı amaçlayan çok programlı

liselerde meslekî eğitim, genel eğitimle birlikte sunulur, öğrenciler günün bir bölümünde atelye ve laboratuvarında, kayıtlı buldukları meslek programları ile ilgili çalışırlar. Günün bir bölümünde ise akademik derslerle meslek programlarını destekleyici teorik derslerin verildiği sınıf çalışmalarına katılırlar.

Meslekî Teknik Liseler: Belirli alanlarda uzmanlaşmış bölümleri bulunan bu okullar öğrencileri belirli bir meslek alanında yetiştirirken, bir yandan da lise diplomasının gerektirdiği genel eğitimi verirler. Bu okullar her türlü olanaklarıyla çevredeki okulların öğrencilerinin yararlanmasına açıktır. Öğrencinin alacağı genel kültür ve meslek derslerini yasa ve yönetmelikler değil, öğrencinin ilgi ve yetenekleri belirler.

Bölge Meslek Merkezi: Bölge meslek merkezi adını taşıyan meslekî-teknik kurumlar uygun semtlerde çevrede yer alan çeşitli okulların öğrencilerine hizmet sunmak amacıyla kurulmuşlardır. Bir okuldaki meslekî ve teknik eğitim programlarına kayıtlı olan öğrenciler, çevredeki okulların yetkilileriyle ortaklaşa hazırlanmış olan zaman çizelgesine uygun olarak yarım günlük atelye çalışmaları için gruplar halinde merkeze giderler. Bu merkezler genellikle usta öğretmenlerin yönetiminde meslekî ve teknik eğitime ilişkin teorik ve pratik beceriler sunarlar. Öğrencinin devam ettiği okul ise genel kültür ve meslekî-teknik programları destekleyici konularda sınıf çalışmalarından sorumludurlar.

ABD’de okul ile sanayi arasında işbirliğinin ve ortaklaşa eğitim çalışmalarının yürütülmesini sağlayan çeşitli programlar vardır. Bunlar aşağıda özetlenmiştir.

- ◆ İş eğitimi programları: Bu program eğitimle beraber hayatını kazanarak sürdürmek isteyen tam zamanlı meslekî ve teknik lise öğrencilerine yardımcı olmak amacıyla düzenlenmiştir. Meslekî Eğitim Kanununa göre bu programa devam eden öğrenciler yerel eğitim kurumları ile kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda çalışırlar. Gençler bu programlarda hem para alırlar, hem temel iş alışkanlıkları ve davranışları elde ederler. Program ayrıca pek çok yoksul öğrencinin okulda kalmasına ve başarılı olmasına olanak sağlar.
- ◆ İş, Tecrübe ve Meslek Tanıma Programları: Eğitim Bakanlığı ile Çalışma Bakanlığının organize ettiği bu program, eğitimi terk etmiş 14-15 yaşlarındaki gençlere yöneliktir.
- ◆ Ortaklaşa Meslekî Eğitim Programları: Okul ile çevredeki sanayi kuruluşları arasındaki işbirliği sonucu gerçekleştirilen bu programlar, öğrencileri iş hayatına hazırlamak amacıyla düzenlenmiştir. Eğitim okul tarafından başlatılır, denetlenir ve değerlendirilir. Bu programda; okul ile işletme arasında yazılı bir anlaşma yapılır. Bu programla;
- ◆ Öğrenciler iş deneyimi kazanırlar, işe ilişkin olumlu davranışlar edinirler, bilgilerini yenilerler.
- ◆ İşletmenin yerinden ve malzemelerinden eğitim amacıyla yararlanılır.
- ◆ Okulların atölye ve laboratuvarlarındaki pahalı malzemeye olan ihtiyaç azalır.
- ◆ Okullardan daha fazla öğrenciye faydalanma fırsatı sağlanır.
- ◆ Ekonomideki değişmelere hemen uyum sağlayabilecek esneklikte programların hazırlanmasına ve öğrencilerin yetiştirilmesine olanak sağlanır.
- ◆ Gençlerin kolay iş bulmasına olanak sağlanır.

- ◆ Deneyim Temelli Meslekî Eğitim Programları: Ortaöğretimin son iki yılındaki öğrenciler çevrede bir iş yerine yerleştirilirler. Bu yolla işletmelerin iş deneyimlerinden öğrencilerin yararlanması sağlanır. Öğrenciler haftada 8 ile 30 saat arasında değişen bir süre için okuldaki sınıf, laboratuvar ve kütüphane çalışmalarına katılırlar. Geri kalan zamanda ustalarla birlikte çevredeki projeler üzerinde çalışırlar.

1980'li yılların ikinci yarısında, İngilizce konuşulan beş ülke (ABD, Avustralya, İskoçya, İngiltere ve Yeni Zelanda) meslekî eğitim sistemlerinin etkinliğini ve verimliliğini artırmak için bir dizi reform çalışması başlatmışlardır.

Söz konusu ülkelerin mesleki eğitim reformları ,1995 yılında yayınlanan ve 1996 yılında güncellenen bir araştırma raporu kapsamında ele alınmıştır. Rapor ,1989-1990 yılında sekiz OECD ülkesindeki Eğitim Öğretim Sistemleri Reformu Araştırması esas alınarak hazırlanmıştır.Tabloda görüldüğü gibi, ABD dışındaki ülkeler reformu gerçekleştirme konusunda hayli mesafe almışlardır. ABD ise 1994 yılında Okuldan İşe Fırsatlar Kanunu'nu çıkartmış olup , bu konudaki yasal alt yapıyı tamamlamaya çalışmaktadır. Bu yasal düzenlemeye göre; çıraklık eğitimine ilişkin olarak aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir.

“Zamana dayalı eğitim yaklaşımdan sonra , model haline getirilen işe dayalı öğrenme yaklaşımı, teorik eğitimi yapılandırılmış işbaşı eğitimi ile bütünleştirir; bu yaklaşım daha fazla ücret getiren iş kariyeri oluşturmada, gençleri yüksek becerilere hazırlamada, olumlu iş davranışları geliştirmede ve öğrencileri ilgi duydukları işlere yönlendirmede etkili olacaktır.”

Tablo, mesleki eğitim reformlarının temel bileşenlerini açıklaması açısından önemlidir. Sistemin bir veya birkaç parçasında bazı değişikliklere gidilerek faydalı sonuçlar alma olasılığı çok düşüktür. Bunun yerine sistemi bütün olarak ele alıp her parçayı uygun biçimde geliştirmek veya düzenlemek gerekmektedir.

TABLO-4: İngilizce Konuşulan Beş Ülkede Mesleki Eğitim Reformu

Reform Konuları	Avustralya	Yeni Zelanda	İngiltere	İskoçya	ABD
1. Ulusal standart ve sertifikasyon	*	*	*	*	#
2. Yeterliliğe Dayalı Modüler Program Program	*	*	*	*	#
3. Uluslar arası Standart/Beceri Gelişimi	*	*	*	*	#
4. Sosyal Tarafların Sorumluluklarının Geliştirilmesi	*	*	*	*	#
5. Reformlar için Sosyal Tarafların Desteklerinin Alınması	*	*	*	*	#
6. Kalite Güvencesinin Arttırılması	*	*		*	*
7. Kurumsal Duyarlılıkların Sorumlulukların Arttırılması	*	*	*	*	
8. Ön Öğrenmenin Değerlendirilmesi	*	*	*	*	#
9. Eğitim Sistemi ve Meslekler Arasında Transfer ve İlerlemenin Kolaylaştırılması	*	*	*	*	#
10. Mesleki Yeterlilikleri Oluşturmak	*	*	*	*	#
11. Karma Beceri Eğitimlerinin Geliştirilmesi	*	*	*	*	*
12. Çıraklık Eğitimi Reformları	*	*	*	*	#
13. Gençlik Eğitimi Girişimlerinin Geliştirilmesi	*	*	*	*	#
14. Öğrenci, Program ve Açık Öğretim Sistemlerinde Elektronik Teknolojisinin Kullanılması	*	*	*	*	*
15. Fon Sistemlerinin Reformu	*	*	*	*	#

* Reform süreci devam eden konular, # Tartışılan Konular

Kaynak: Major Reforms in Training Systems in Five Countries

Söz konusu reformların karakteristik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

TABLO-5: İngilizce Konuşulan Beş Ülkedeki Mesleki Eğitim Reformlarının Karakteristik Özellikleri

<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal Taraflarla İşbirliği ◆ Tarafların rollerinin yeniden tanımlanması ◆ Devletin rolünün azalması ◆ İşçi ve işveren kuruluşları ile gönüllü kuruluşların, ailelerin ve öğrencilerin kararlara katılımı • Duyarlılık Oluşturma ◆ Yeterliliklerin esnek bir yapı içerisinde, modüler programlarla sunulması, ◆ Nasıl kazanıldığına bakılmaksızın, yeterliliklerin tanınması ve değerlendirilmesi ◆ Sürekli eğitim fırsatlarının artırılması ve öğrenme kaynaklarının herkese açık hale getirilmesi ◆ Eğitim işgücü piyasasının taleplerine uygun hale getirilmesi ◆ Eğitime girişte herkese eşit fırsat tanınması ve bu fırsatların artırılması 	<ul style="list-style-type: none"> • Uygunluk ◆ Okuldan iş hayatına geçişe daha fazla önem veren iş yaşamı ve yaşama ilişkin öğrenme ◆ İş yaşamına girişi kolaylaştıracak daha güçlü genel eğitim ve yeterlilikler, • Kalite ◆ Yerel, ulusal ve uluslar arası deneyim ve araştırmalara önem verme, ◆ Öğrenenlerin, işverenlerin ve eğitimi finanse edenlerin kalite güvence girdileri, süreçleri ve çıktılarına önem verme, ◆ Uluslararası rekabete ve hareketliliğe duyarlı bir eğitimin sağlanması için uygun teknolojilerden yararlanma
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabloda dikkat çeken bir diğer nokta, mesleki eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde çıraklık eğitiminin özel bir yer tutmasıdır. Bu çalışmalar, çıraklık eğitiminin yapılmadığı ülkelerin becerili işgücü yetiştirmede çıraklık eğitiminin alternatif sistem olarak benimseme eğilimini göstermektedir. Ayrıca, çıraklık eğitimi yapılan ülkelerde, bu eğitimin bilgi çağının gereklerine göre yeniden düzenlenmesi ihtiyacı ortaya konulmaktadır. Başka bir ifadeyle, teknolojinin gelişmesi ve işlerin bilgi ağırlıklı olmaya başlaması nedeniyle 21.yüzyılda çıraklık eğitime ihtiyaç kalmayacağı görüşünün geçerli olmadığı anlaşılmaktadır.

Bahse konu ülkelerdeki çıraklık eğitimi reformu çalışmalarında ayrıca üç ortak nokta dikkati çekmektedir;

- ◆ Çıraklık eğitimin bir alt sistem haline getirmek için yasal ve hukuki alt yapı oluşturma,
- ◆ Zamana dayalı yaklaşım yerine yeterliliğe dayalı yaklaşımı benimseme. Geleneksel çıraklık eğitiminde, bireyin eğitimde bulunduğu süre esas alınmaktadır. Birey, aranan yeterlilikleri daha kısa zamanda kazansa dahi, o meslek için belirlenen çıraklık süresini tamamlamak zorundadır. Sözü edilen reformlarda benimsenen yeterliliğe dayalı yaklaşımda ise süre ön planda değildir. Önemli olan bireyin o meslek için gerekli yeterlikleri kazanmasıdır. Birey, gerekli yeterlilikleri kazandığı taktirde çıraklık eğitimi tamamlamış olmaktadır. Böylece, çıraklık eğitiminin, bireyin öğrenme hızına ve daha önce kazanılmış yeteneklerine göre düzenlenebilen esnek bir yapıya kavuşturulması hedeflenmektedir.
- ◆ Ortaöğretim seviyesinde işe dayalı beceri eğitiminin gereğinin kabul edilmesi. Bunun benimsenmesiyle, öğrencilere, ortaöğretimlerini çıraklık eğitimi yoluyla tamamlama fırsatı verilmektedir.

Söz konusu reformlar kapsamında yürütülen çalışmalar sonucunda geleneksel çıraklık eğitiminden farklı “modern çıraklık”, “hızlandırılmış çıraklık” ve “gençler için çıraklık” gibi çeşitli kavramlar geliştirilmiştir.

Modern çıraklık: İngiltere’de 1990’lı yıllarda gündeme gelmiş ve 1995 yılında “Eğitim ve Öğretim için Ulusal Amaçlar”la uyumlu olarak geliştirilen bir dizi reform çalışmasının içinde yer almıştır. Modern Çıraklık 16-24 yaş grubundaki gençlere NVQ’nun III: Düzey becerilerini üç yıl içinde işyerine dayalı olarak vermeyi amaçlayan bir çıraklık eğitimi türüdür. Bu eğitimin 25 yaşından önce bitirilmesi temel ilkedir. Modern çıraklık bazı özellikleri itibariyle geleneksel çıraklıktan ayrılmaktadır:

- ◆ Zaman bakımından daha esnektir. Yeterliliklerin kazanılması için öngörülen süre 2,5-3 yıl arasında değişmektedir.
- ◆ Çırak öğrencilere daha fazla fırsat sunulmakta ,küçük ve orta ölçekli işletmeler dahil olmak üzere bütün meslek ve sektörler kapsamaktadır.
- ◆ Önceleri sadece erkeklerin girdiği alanlara bayanların girişi de teşvik edilmektedir.
- ◆ Gençlerin (16-25 yaş grubu) ve işverenlerin ortak faydalarını gözeten ve ihtiyaçlara cevap veren bir hizmet sunulmaktadır.

Hızlandırılmış Çıraklık: İngiltere’de uygulanan bir modeldir. Bu eğitim,18-19 yaşında olup, tam zamanlı okul eğitimini tamamlayan gençlere verilmektedir. Eğitim düzeyleri dikkate alınarak, bu gençlere 18 ay içerisinde NVQ III düzeyindeki yeterlilikler kazandırılmaktadır.

Gençler İçin Çıraklık: En az 16 yaşında olan ve zorunlu eğitimini sürdürürken çıraklığın sunduğu fırsatlardan da yararlanmak isteyen gençlere yönelik bir modeldir. Kanada’da ise bu modele göre çırak olmak isteyenlerden en az 16 yaşında olmanın yanında 10. sınıfı tamamlamış olma şartı da aranmaktadır.

Bu modelde çırak gençler her dönem örgün eğitim kurumlarında belli bir krediyi tamamlamak zorundadır. Bir dönem sonunda çıraklık eğitimin bırakmak isteyen gençler, herhangi bir kayba uğramaksızın okullarına geri dönebilmektedirler.

2.2. TÜRKİYE’DE ORTAÖĞRETİMİN GELİŞİMİ

On sekizinci yüzyıla gelinceye kadar ülkemizdeki başlıca eğitim kurumları sıbyan mektepleri ile medreseler idi. XVII. Yüzyılda bunların dışında kurulan ilk çağdaş eğitim kurumlarının çeşitli türde askeri, teknik ve ihtisas okulları olduğu bilinmektedir.

Ülkenin ekonomik kalkınmasını ele almak üzere 1838 yılında kurulan Meclis-i (umur-ı) Nafia, yeni tür okulların açılmasını ve eğitime önem verilmesini önerdi. “Bu düşünceden hareketle, gerek askerî, teknik ve ihtisas okullarına öğrenci hazırlamak, gerekse devlet

kadrolarına daha yeterli memur yetiştirmek amacıyla ‘rüşt’(ergenlik) çağındaki çocukların devam edeceği rüştîye adında okulların açılmasına başlandı.”

1839 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye, isimli ilk rüştîye, ülkemizdeki ortaöğretimin başlangıcı olarak kabul edilir. “İlk sivil ve çağdaş bir eğitim kurumu olan bu okuldan sonra, yeni rüştîyelerin açılması ve bunların sayılarının giderek artmasıyla Türk orta eğitimi belirgin bir oluşum süreci içersine girmiştir.”

1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasıyla eğitim bir devlet görevi olarak kabul edilmeye başlandı. “Bu Bakanlığın görevlerini tanımlayan 3 Mart 1861 tarihli Genelgede, öğretim kurumlarının sıbyan (ilk), rüştîye (orta), mekâtib-i fûnun-u mütenevvîa(yüksek dereceli çeşitli bilim ve meslek okulları) olmak üzere üç basamağa ayrılacağı, bir üst basamaktaki bir öğretim kurumuna gidebilmek için, bir alt basamakta öğrenimini tamamlamanın zorunlu olduğu bilinmekte idi.”

XIX. yüzyılın son çeyreğinde idadilerin kurulmasıyla ortaöğretim iki kademeli hâle getirildi. İdadiler (lise) dört yıllık rüştîyelere (ortaokul) dayalı olarak üç yıllık öğretim veren kurumlar oldu.

Genel eğitim kurumları olan rüştîyeler ve idadilerin yanı sıra beceri eğitimi veren meslek okullarının açılması da Tanzimat dönemine rastlar. 1847 yılında Ziraat Mektebi, 1851’de Ticaret Mektebi, 1858’de Orman Mektebi, Maden Mektebi ve 1860’da Telgraf Memurları Mektebi, açılmıştır. Geniş yetkilerle Tuna Valiliğine atanan Mithat Paşa tarafından 1861-1864 yılları arasında önce Niş’te, sonra Sofya ve Rusçuk’ta kimsesiz ve yetim çocuklara meslek öğretmek amacıyla ıslahhaneler açılmıştır. Ayrıca 1868’e kadar çeşitli illerde Sanat Mektepleri açmıştır. Ancak 1860’da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde meslek okullarına yer verilmemiştir. XIX yüzyılın başlarına kadar genel ve mesleki eğitim kurumları birbirinden farklı çizgilerde gelişmişlerdir.

1913 yılında idadilerin amaç ve işlevleri yeniden gözden geçirilirken genel ve mesleki eğitimin sistem bütünlüğüne kavuşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede idadiler, bünyelerinde tarım, ticaret, sanat ve genel bilgi şubeleri bulunan eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür. Ancak, sınırlı uygulama fırsatı bulunan bu girişimlerden kısa süre sonra vazgeçilmiştir.

Cumhuriyet döneminde eğitim kurumları yeniden düzenlenmiştir. “ortaöğretim kurumlarının amaç ve işlevlerinin Kurtuluş Savaşı sırasında bile tasarlanmış olması ilginçtir. Gerçekten 16 Temmuz 1921’de Ankara’da toplanan Maarif Kongresinin temel konusu orta eğitim kurumları ve programları idi.”

1924 yılında çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde büyük bir reform gerçekleştirilmiştir. Tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı’nın denetimine alınarak medreseler kapatılmıştır. Türk eğitim sistemi eğitimde birlik ilkesi ile “lâik” bir nitelik kazanmıştır. Aynı yıl yapılan düzenlemeyle rüştîyeler ve idadiler, üç yıllık orta okul ve üç

yıllık lise haline getirilmiştir. Böylece ortaöğretim ilk okula dayalı üçer yıllık iki kademe şeklinde yapılandırılmıştır.

Meslek okullarının Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönetimine geçmesiyle bu kurumlarda genel ortaöğretime paralel düzenlemelere gidilmiştir. Mesleki ortaöğretimin birinci kademesi olan orta okulların öğretim süresi üç yıldır. İkinci kademenin öğrenim süresi ise okul türüne göre 2-3 yıl arasında değişmekteydi.

Bu dönemde ortaöğretim kurumlarının çok kanallı özelliğine dikkat çekmek gerekecektir. Meselâ sanat enstitülerinin birinci kademesi olan üç yıl öğrenim süreli sanat orta okulunu bitirenler genel liselere devam edemiyordu. Sadece tamamladığı orta okul türünün devamı mahiyetindeki ortaöğretim ikinci kademe okuluna gidebiliyorlardı. Zamanla bu uygulama yumuşatılmıştır. Belli şartları yerine getiren öğrencilere, ortaöğretimin ikinci kademesinde okul türü değiştirme fırsatı tanınmıştır. Tüm okul türlerinde ortaöğretim ikinci kademedeki öğrenim süresi üç yıla çıkartılmıştır.

Perspektif Plân (1973-1995) öncesindeki ortaöğretimin genel yapısı şu şekilde özetlenebilir: Ortaöğretim beş yıllık ilkokula dayalı, öğrenim süresi üçer yıl olan iki kademedeki meydana gelmektedir. Sanat enstitülerinin birinci sınıfını tamamlayanlar arasından öğrenci alan ve öğrenim süresi dört yıl olan teknisyen okulları da vardır. Meslek orta okullarını bitirenler, bu okulların devamı mahiyetindeki okullara devam edebilmektedir. Ancak, belli şartları yerine getirenler, ortaöğretimin ikinci kademesinde okul değiştirebilmektedir. İkinci kademe meslek okulları ile teknisyen okulu mezunlarının, sadece kendi alanlarındaki yüksek okul veya akademilere devam etme hakları vardır.

2.2.1. Perspektif Plân (1973-1995) Dönemindeki Gelişmeler

Perspektif Plân ile birlikte Türk milli eğitimi yeni bir sürece girmiş, mevcut yapının aksayan yönleri belirlenerek yeni bir sistem önerisinde bulunulmuştur. Birinci ve İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı (BYKP)döneminin değerlendirmesi yapılırken vurgulanan sorunların büyük bölümünün ortaöğretimle ilgili olması dikkat çekmektedir. Bu sorunlar Plânda aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

- ◆ Eğitim sisteminin toplumun bütününden bağımsız olarak ele alınması ve gelişmesi imkânsız olduğu hâlde, plânlı dönem uygulamasında eğitim sistemi ile diğer ekonomik ve sosyal sistemler arasındaki ilişkiye gereken ağırlık verilmemiştir.
- ◆ Milli Eğitim Bakanlığı'nca başlatılan reform çalışmaları genel kalkınma plânı ile ilişki kurulmadan yürütülmektedir.
- ◆ Eğitim sisteminin büyüklüğü, niteliği, gelişme yönü ve yapısal çerçevesinin toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi plânlı dönemde ele alınmış fakat yeterince gerçekleştirilememiştir.
- ◆ Örgün ve yaygın eğitim sistemleri arasında ve bu sistemlerin kendi içinde bütünlük sağlanamamıştır. Eğitim sistemi, çalışma hayatındaki iş gücünün bilgi düzeyini yükseltici biçimde sürekliliğini sağlamaktan uzak kalmıştır.

- ◆ Ortaöğretimde, kalkınmanın gerektirdiği orta seviyeli (teknisyen) iş gücünün yetiştirilmesi esas olduğu hâlde, genel eğitimde yığılmalar olmuştur.

Bu sorunların çözümü için benimsenen ilkeler, öngörülen eğitim sistemi ve belirlenen hedefler ile bunların gerçekleşme durumu aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1.1. Öngörülen Eğitim Sistemi ve Gerçekleşme Durumu

Perspektif plânda öngörülen ortaöğretim sisteminin yapı ve işlevinin genel çerçevesi aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

İnsan Gücü Plânlaması Yaklaşımı: Kalkınma plânlarında benimsenen insan gücü talep tahminlerine ilişkin yaklaşım, eğitim sistemini ve plânlamasını etkileyen temel faktörlerden biridir. Bu konuda kullanılan başlıca yöntemler;

- ◆ Ekonomik talep yaklaşımı,
- ◆ Sosyal talep yaklaşımı
- ◆ Getiri oranları yaklaşımıdır.

Ekonomik talep yaklaşımında eğitim, ekonomik hedeflere ulaşılmasında kullanılması gereken bir araç olarak kabul edilir. Bu yaklaşıma göre eğitimin temel amacı ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirmektir. Ekonomi ile eğitim hedeflerinin bir bütünlük içinde ele alınmasını öngören bu yaklaşımda, eğitim; insan gücü piyasasındaki arz ve talebi dengeleyerek ekonominin iyi işlemlerini sağlamak amacıyla plânlanır. Ekonomik talep yaklaşımında önce ekonomi plânlanır ve plân hedeflerine ulaşılması için gerekli insan gücü hedefleri belirlenir. Eğitimcilerle de nitelik ve niceliği belirlenen insan gücü yetiştirme görevi verilir.

Sosyal talep yaklaşımında, kişilerin ve ailelerin eğitim ihtiyaç ve istekleri esas alınır. Eğitimin tüketim malı olarak kabul edildiği bu yaklaşımda; ekonomik tercihlerin insan gücünün nitelik ve niceliği dikkate alınarak belirlenmesi ile iş piyasasında oluşacak ücretlerin, kişilerin eğitim tercihini etkilemesi söz konusudur. Sosyal talep yaklaşımına göre yapılan bir plânlamada, kişilere kazandırılacak mesleki bilgi ve becerilerin farklı işlere transfer edilebilmesi ile yetişkinlerin meslek değiştirme eğitimleri büyük önem kazanmaktadır.

Getiri oranları yaklaşımı ise sosyal talep yaklaşımının tersine eğitimi bir yatırım olarak kabul eder. Bu sebeple eğitime ekonomik verimlilik ölçütlerini uygular. Eğitimin her tür ya da düzeyi için yapılan yatırım, öteki ekonomik kesimlere yapılması durumunda sağlanacak verim oranı ile karşılaştırılır. Buradan elde edilen sonuca göre eğitim kesimine yapılacak yatırım konusunda karar verilir.

Yukarıda özetlenen insan gücü talep tahmin yaklaşımlarından Türkiye'nin en fazla aşınması olduğu ekonomik talep yaklaşımıdır. 1973-1995 dönemini kapsayan uzun vadeli perspektif plânda ekonomik talep yaklaşımı kullanılmıştır. Ancak, savunucuları tarafından

dahi “statik” bulunan bu yaklaşım sürdürülememiş; Beşinci (1985-1989) Plândan itibaren Plânlarda hedefler, sosyal talep boyutları daha fazla olan bir yöntemle ele alınmıştır.

Kalkınma plânlarında kullanılan insan gücü talep tahmin yaklaşımları, ağırlıklı olarak mesleki ve teknik öğretim sisteminin yapılanmasında etkili olmaktadır.

Ekonomik talep yaklaşımının benimsendiği plânlamada hedeflerin tutturulabilmesi için öğrencilerin küçük yaşlarda mesleğe yöneltilmesi ve okul türleri arasındaki geçişin önlenmesi gerekmektedir. Nitekim, sözü edilen plânda da okullar arasındaki geçişlerin çok sınırlı tutulduğu görülmekte, bu geçişlerin insan gücü plânlarını bozacak seviyeye yükselmesinden özenle kaçınılması gerektiği ifade edilmektedir.

Perspektif Plânda, eğitim; ekonominin insan gücü ihtiyacını karşılayacak bir araç olarak görülmüş ve 1960’lı yılların gelişmiş bazı Avrupa ülkelerindeki öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı 1995 Türkiye’si için hedef gösterilmiştir.

Eğitim ile ekonominin insan gücü ihtiyacı arasındaki ilişkileri dikkate almayan bir plânlama elbette düşünülemez. Ancak Perspektif Plânda bu ilişkiler kurulurken, aşırılıklara kaçıldığı söylenebilir. Plâncıların bu yaklaşımına karşın, Millî Eğitim Şûralarında sosyal talep yaklaşımının ön plâna çıkartılmasına yönelik kararlar alındığı görülmektedir. Nitekim 1970 yılında toplanan VIII. Millî Eğitim Şûrası’nda bireyin ilgi ve yeteneklerini ön plânda tutan ders geçme ve kredi sisteminin uygulanabilme imkânının araştırılması kararı alınmıştır. 1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şûrası’nda da ortaöğretim sisteminin eleştirisi yapılarak bu öğretim kademesinin; öğrencilerin ilgi, istidat ve yeteneklerine göre toplumun ihtiyacı doğrultusunda, yatay ve dikey geçişlere imkân veren, çeşitli programlardan oluşan ve sistem bütünlüğü gösteren bir yapıya kavuşturulması kararı alınmıştır. Bunun sonucu olarak zaman içerisinde okullar arasındaki geçişler kolaylaştırılmış, meslek lisesi mezunlarına üniversite kapıları açılmıştır.

Perspektif Plândaki ortaöğretim modeli oluşturulurken öğrencilerin temel eğitimin ikinci yarısında ilgi, istek ve yeteneklerine göre yönlendirileceği varsayımından hareket edilmiştir. Orta okulların bu işlevi yerine getirememesi, ortaöğretimde ciddi sorunlar yaşanması sonucunu doğurmuştur. Plânda genel, teknik ve meslek liselerinin ilk yıllarında aynı oranda kültür programları uygulanarak, birinci yıl sonunda yanlış yapılan seçmeleri düzeltmek için okullar arasında geçişe imkân verilmesi istenmiştir. Bu model bir süre uygulamaya konulmuş, daha sonra vazgeçilmiştir.

Yeniden Yapılanma: Mesleki ve teknik lise mezunlarına kendi alanlarında yüksek öğretime devam etme imkânı sağlanmıştır. Ancak, kalkınmanın gereği becerili işgücü yetiştirilmesi olduğundan, bu okulların genel liselere paralel hale getirilmesinden önemle kaçınılarak, mesleki ve teknik nitelikleri korunmuştur.

Bu okulları bitirenlerin büyük ölçüde kendi alanlarında çalışmalarını sağlamak için çalışma koşulları, özellikle istihdam, ücret ve personel politikalarında düzeltmeler yapıldığı öngörülmüştür.

Genel, mesleki ve teknik liselerin ilk yıllarında aynı oranda kültür programları uygulanarak, birinci yıl sonunda yanlış yapılan seçmeleri düzeltmek için okullar arasında geçişlere imkân verileceği, ancak bu geçişlerin insan gücü plânlarını bozacak seviyeye yükseltilmesinden kaçınılacağı belirtilmiştir.

1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Plânda önerilen bu yapı ve işleyişin, daha güçlü yasal dayanak kazandığı görülmektedir.

Perspektif Plânda öngörülen ortaöğretim sistemi; genel, teknik ve meslek liselerinden oluşacak, temel eğitimin ikinci döneminde öğrenciler kabiliyetlerine uygun olarak bu dallara yönettileceklerdir. Öğrencilere kendi alanlarında yüksek öğretime devam etme olanağı sağlanacaktır.

Ortaöğretimin genel, teknik ve meslek olmak üzere üç temel okul türü üzerine yapılandırılması, 1970'li yıllarda, gelişmiş ülkelerde de gözlenen bir eğilimdir. Türkiye'de de bu yapının oluşturulmaya çalışılması önemli bir gelişme olarak kabul edilmelidir. Ancak, uygulamada beklenen sonuçların alındığı söylenemez.

Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması konusunda en ciddi adımın III.BYKP'ında (1973-1977) atıldığı görülmektedir. Bu Plân dönemi sonuna kadar endüstri meslek liselerinden donanımı iyi olanların teknik liselere, diğerlerinin ise endüstri pratik sanat okullarına dönüştürülmesi öngörülmüştür. Plân döneminde endüstriyel okullara ayrılan yatırım ödenekleri de teknik liseler ile endüstri pratik sanat okulları arasında eşit olarak paylaştırılmıştır. Kısaca, öngörülen sistemde endüstri pratik sanat okullarına çok önemli roller verilmiştir.

Plânda öngörülen modelde, teknik eğitim teknik liselerde, meslek eğitimi ise meslek liseleri ile pratik sanat okullarında verilecektir. Ancak, sadece endüstriyel meslekler için meslek lisesi modeli öngörülmemiştir. İç tutarlılık açısından modelin eleştirilecek en önemli aksaklığı budur. Uygulamada, plânlananın tam aksi gerçekleşmiş, endüstri meslek liseleri güçlenirken teknik liselerde beklenen gelişme sağlanamamış, açılan pratik sanat okullarının da hemen hemen tamamı kapatılmıştır.

Yaşanan gelişmelerden endüstri pratik sanat okulu modelinin Türkiye şartlarında uygulanamayacağı sonucu çıkartılmamalıdır. Bu konuda yapılan iki temel yanlışın varlığından söz edilebilir: Birincisi sanat enstitüleri (endüstri meslek liseleri) gibi geleneği oluşturmuş bir kurumun kapatılmasının bir kararla gerçekleştirilebileceğinin sanılması, ikincisi bu okulların yerine henüz işlevleri dahi net olarak ortaya konulmamış endüstri pratik sanat okullarınca ikâme edilmeye çalışılmasıdır. Nitekim uygulamada endüstri pratik sanat okullarına yer seçilirken meslek liseleri gibi düşünülmüş, sonuçta inşaatı ve donanımı tamamlanan bu okullar kısa süre sonra kursiyer bulunmadığından endüstri meslek liselerine dönüştürülmüştür. Böylece beklenenin tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ancak, alınan sonuçlar modelin değil uygulamadaki aksaklıkların bir ürünü olarak değerlendirilmelidir.

Öğretim Programları: Perspektif Plânda altı çizilen önemli noktalardan biri de meslek ve teknik lise programlarının genel lise programlarına paralel hâle getirilmesinden özenle kaçınılmasıdır. Ancak uygulamada bunu sağlamak da mümkün olmamıştır. Bu tür aksaklıkların temelinde insan gücü plânlaması yaklaşımında plâncılar ile eğitimciler arasındaki görüş farklılığının olduğu düşünülmektedir.

Kurum Çeşitliliği: 1977 yılında çıkartılan 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu ile çıraklık eğitimi Türk millî eğitim sistemi içerisindeki yerini almıştır. Bu Kanunun uygulanmasında karşılaşılan güçlükler göz önünde bulundurularak 1980'li yılların ikinci yarısında yeniden düzenleme çalışmaları başlatılmıştır. Meslekî eğitim sistemini yeniden düzenleyen 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu 1986 yılında yürürlüğe konulmuştur. Yeni düzenlemede meslekî ve teknik eğitim bir bütün olarak ele alınmış, meslek lisesi öğrencilerinin beceri eğitimlerini işyerlerinde yapmalarına imkân verilmiştir. Bu gelişmeler Perspektif Plân hedefiyle uyumlu görülmektedir.

3308 Sayılı Kanun ile yeniden düzenlenen çıraklık eğitimine işlerlik kazandırılmıştır. Aday çırak ve çırak öğrencilerin sigorta primlerinin Devletçe ödenmesi, çeşitli sebeplerle küçük yaşlarda iş hayatına atılmak zorunda kalan çocukların eğitime alınmasını kolaylaştırmıştır. Çocuk işçi çalıştırmayı yasallaştırdığı gerekçesi ile çıraklık eğitimindeki yeni düzenlemeye eleştiriler yöneltmiştir. Ancak eleştirilerde bulunanların Türkiye şartlarında uygulanabilir başka çözümler geliştiremediklerine de dikkat çekmek gerekmektedir.

Ders Geçme ve Kredi Uygulaması: 1980'li yılların sonunda ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmalarına hız verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda, 1991-1992 öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında ders geçme ve kredi uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulamanın, eğitimdeki gelişmelere paralel olduğu hâlde Perspektif Plânda öngörülen modele uygun olmadığı söylenebilir. Bu model 1994-1995 öğretim yılı sonunda uygulamadan kaldırılmıştır.

2.2.1.2. Sayısal Gelişmeler

Perspektif Plânda 1995-1996 öğretim yılında ortaöğretimdeki öğrenci sayısının 1 841 bine ulaşması ve okullaşma oranını yüzde 44,8'e yükseltilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca dönem sonunda ortaöğretimdeki öğrencilerin yüzde 35'inin genel, yüzde 65'inin ise meslekî ve teknik okullara devamı öngörülmüştür. Ancak, beşer yıllık plânlar hazırlanırken, gelişmeler ve imkânlar dikkate alınarak bu hedeflerde bazı revizeler yapılmıştır.

22 yıllık perspektif bütünlüğü içerisinde, değerlendirildiğinde gerek öğrenci sayısı gerek okullaşma oranı boyutuyla plân hedeflerinin aşıldığı görülmektedir.

TABLO-6: Perspektif Plân Döneminde Ortaöğretimdeki Gelişmeler

Öğretim Yılı	PLÂN HEDEFLERİ				GERÇEKLEŞME			
	Öğrenci Sayısı (Bin)	Okullaşma Oranı (%)			Öğrenci Sayısı (Bin)	Okullaşma Oranı (%)		
		GÖ	MTÖ	T		GÖ	MTÖ	T
1973-1974	535	13,2	7,0	21,4	499	11,2	9,0	20,2
1977-1978	667	13,4	11,5	24,9	716	14,6	10,0	26,7
1978-1979	852	14,5	14,9	29,4	902	18,0	11,8	29,8
1986-1987	1 130	15,8	19,1	34,9	1 309	20,8	19,7	40,5
1991-1992	1 487	16,0	24,4	40,4	1 581	23,0	17,6	40,6
1995-1996	1 841	15,7	29,1	44,8	2 223	31,7	23,5	55,2

Kaynak: DPT, MEB

GÖ: Genel Öğretim; **MTÖ:** Mesleki Teknik Öğretim; **T:** Toplam

Verilerde dikkat çeken husus, toplam öğrenci sayısı açısından her dönemde plân hedeflerinin aşılmış olmasıdır. Ancak, öğrencilerin genel ve meslekî-teknik okullara dağılımında plân hedeflerinin gerçekleşmediği görülmektedir. Meslekî ve teknik eğitimdeki okullaşma oranı 1986-1987 öğretim yılında plân hedeflerine yaklaşmış, daha sonraki yıllarda fark büyümüştür.

TABLO-7: Perspektif Plân Döneminde Öğrencilerin Genel ve Meslekî Teknik Liselere Dağılımı

Öğretim Yılı	PLAN HEDEFLERİ		GERÇEKLEŞME	
	Genel Öğretim	MTÖ	Genel Öğretim	MTÖ
1973-1974	61,11	38,89	55,45	44,55
1977-1978	55,25	44,75	54,68	45,32
1981-1982	50,85	49,15	60,40	39,60
1986-1987	45,20	54,80	51,36	48,64
1991-1992	39,50	60,50	56,65	43,35
1995-1996	35,00	65,00	57,43	42,57

Kaynak:DPT, MEB

2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu'na göre yürütülen çıraklık eğitimine 1979-1980 öğretim yılında 47 çırak öğrenci ile başlanmıştır. Bu kanunun yürürlükte kaldığı 1985-1986 öğretim yılı sonuna kadar çıraklık ve kalfalık eğitimine devam edenlerin sayısı 13 186'ya yükselmiştir.

3308 Sayılı Kanunun uygulamaya konulduğu ilk yılda çıraklık eğitimine devam edenlerin sayısı bir önceki yıla göre yüzde 534 artarak 83 600'e yükselmiştir. Bu artışta yeni düzenlemelerin ilgili tarafların katılım ve desteklerinin alınarak yapılmasının önemli rolü olduğu düşünülmektedir.

Çıraklık eğitimine alınan gençlerin sayısındaki hızlı yükselme uzun sürmemiş, 1990'lı yılların başında söz konusu sayı 200 bin civarına ulaşarak normal gelişme seyrine girmiştir. Bu eğitime devam eden aday çırak, çırak ve kalfaların toplamı, 1995-1996 öğretim yılında 213 720 olmuştur. Bu sayının aynı öğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına devam eden öğrenci sayısının yüzde 23'üne ulaştığına dikkat çekmek gerekmektedir.

2. 2. 2 Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı Dönemindeki Gelişmeler

VII.BYKP.öncelikli sektör olarak değerlendirilen eğitimde yapısal değişim öngörülmüş, bu amaçla tasarlanan reformun çerçevesinin oluşturulmasına çalışılmıştır. Plânda dikkat çeken önemli bir nokta da genç nüfusun gelecekte Türkiye'ye rekabet avantajı sağlayacak önemli bir kaynak haline dönüşeceğinin vurgulanmasıdır. Bu çerçevede 2030 yılına kadar Avrupa, Avrupa Birliği ve Türkiye'nin işgücü arzına ilişkin sayılar verilmiş, AB'de ortaya çıkacak işgücü açığının diğer Avrupa ülkelerince karşılanamayacağı belirtilmiştir. Bu veriler ışığında, Türkiye'nin gençlerini gelecekte kendi millî sınırları dışında da çalışacak ve iş yapacak şekilde yetiştirmek üzere eğitimde kapsamlı bir değişim programı başlatması gerekecektir. Ancak, VII. BYKP'ında oluşturulmaya çalışılan kavramsal çerçevenin böyle bir değişim programı için yeterli olduğu söylenemez.

2.2.2.1. Amaç, İlke ve Politikalar

VII.BYKP'ında eğitime verilen görev "Bilgi çağı insanını yetiştirmek" tir. Bilgi çağı insanı ise; "lâik, çoğulcu demokrasiyi özümsemiş, ulusal kültürü geliştirici, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek" kişi olarak tanımlanmıştır. Bu özelliklere haiz insanların yetiştirilmesini sağlayacak eğitim politikalarının izleneceği de Plânda belirtilmiştir.

"Bilgi çağının insanını yetiştirmek" hemen herkesin benimsediği veya benimser görüldüğü bir amaçtır. Ancak, bu amaca nasıl ulaşılacağı konusunda yeterli çalışmaların yapıldığı ve politikaların belirlendiği söylenemez. Hatta sanayi ve bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirmenin arasındaki farkın dahi yeterince anlaşılamadığı görülmektedir. Sanayi ve bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu insan tiplerinin birbirinden farklı olduğunu bilmek, aradaki farkın bilincinde olmak ve bu insan tiplerinden hangisini yetiştireceğimize karar vermek zorundayız. Bu karar verildikten sonra üzerinde düşünülmesi gereken husus bu insan tipinin nasıl yetiştirileceğidir. Nitekim, özellikle Plân döneminin son yıllarında alınan tedbirlerin çoğunun, Türk millî eğitimini sanayileşmekte olan bir toplumun ihtiyaçlarına göre revize etme amacına yönelik olduğu söylenebilir.

3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile meslekî ve teknik öğretimin plânlanmasında ve yürütülmesinde meslek kuruluşlarına görev verilmiştir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığının bürokratik yapısı, tüm yetkileri elinde tutma eğilimi, meslek kuruluşlarının ve gönüllü kuruluşların ilgilerinin yetersizliği bu çağdaş ilkenin gereği gibi uygulanmasına imkân vermemiştir. Nitekim Plânda pratik meslek eğitiminin plânlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi aşamalarında meslek kuruluşlarının ve işyerlerinin etkinliğini artırmak amacıyla, ilgili yasalarda gerekli düzenlemelerin süratle yapılacağı belirtilmiştir. Ancak, böyle bir düzenleme şimdiye kadar gerçekleştirilememiştir.

Gelişen toplumun değişen ihtiyaçları dikkate alınarak, genel eğitimin içinde ve yanında çok tutarlı ve yeni bir meslek eğitimi yapılanmasının zorunlu olduğu VII.BYKP açık şekilde ifade edilmiştir. Bu konuda Plânda yer alan şu ifadeler de önemlidir:” Meslek eğitiminin yeniden yapılanmasında temel ilke, işyeri-okul bütünlüğüne dayalı ve ehliyet kazandırıcı bir meslek eğitimi sisteminin, örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde uygulanmasını temin etmek olacaktır. Kısaca, VII. BYKP’ında; örgün-yaygın, genel-mesleki eğitim bütünlüşmesine doğru gidilmesi istenmiş, işyeri-okul bütünlüğünün önemi vurgulanmıştır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için eğitim sisteminin “hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak, bu konuda kapsamlı hiçbir çalışma yapılmamıştır. “2000’li Yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi” konusunu görüşmek üzere 13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında toplanan XV. Millî Eğitim Şûrası’nda “Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşlanması” komisyonu oluşturulmuştur. Eğitim literatürümüzde bulunmayan ve Şûra’dan sonra da kullanılmayan bu kavramın “hayat boyu öğrenme” ile benzer bir anlamı olduğu söylenebilir. Sözü edilen komisyonda hayat boyu öğrenme değil, yaygın eğitimin bir kısmı görüşülmüştür. Bu bilgilerden hareketle, hayat boyu öğrenmenin ilkeleri ve kapsamı konusunda VII. BYKP’da çizilen çerçevenin yeterince anlaşılmadığı söylenebilir.

VII. BYKP’da ortaöğretimle doğrudan ilgili hedeflerden biri de ders geçme ve kredi sisteminin yeniden düzenlenmesidir.

Ders geçme ve kredi uygulamasına son verilmesi ortaöğretimde yeni sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Uygulamanın karşısında olanların ileri sürdüğü iki temel gerekçe vardır. Birincisi fiziki yapının yetersizliği, ikincisi böyle bir uygulamaya henüz hazır olunmamasıdır.

Sanılanın aksine, ders geçme ve kredi uygulaması fiziki mekanların daha verimli kullanılmasına fırsat vermektedir. Nitekim, bu uygulama süresince ortaöğretimde yaratılan ek kapasite öğrenci sayısındaki artışın çok altında kalmıştır. Uygulamanın verdiği fırsatlardan yararlanılarak, bu açık kapatılabilmştir. Sözü edilen uygulamanın kaldırılmasından sonra, bu şekildeki fırsatlar kaybedilmiş, ortaöğretim kurumlarında büyük bir sıkışma meydana gelmiş ve öğrenci sayısındaki artış durmuştur. Daha sonraki yıllarda ortaöğretimdeki Plân hedeflerine ulaşamamasında bu yanlışın büyük payı olduğu düşünülmektedir.

XV. Millî Eğitim Şûrası hazırlık çalışmaları çerçevesinde yapılan bölge toplantılarında, bazı illerde ders geçme ve kredi uygulamasının özüne uygun çok başarılı çalışmalar yapıldığı görülmüş, toplantılara katılanların büyük çoğunluğu bazı düzenlemeler yapıldığı taktirde uygulamanın başarıyla yürütüleceği yönünde kanaat bildirmişlerdir. Karşılaşılan aksaklıkları gidererek uygulamaya devam etmek yerine ders geçme ve kredi uygulaması tamamen kaldırılarak kolay olan yol seçilmiştir. 1-2 saatlik seçmeli dersler konularak, ders saati ile kredi aynı anlamda kullanılarak, her okul türü için farklı mezuniyet kredileri belirlenerek eğitim kurumlarında ciddi kargaşalara sebep olunmuştur. Özetle uygulamaya ilişkin düzenlemelerde yapılan hatalar, sisteme mal edilmeye çalışılmıştır.

VII. BYKP’ında yer alan ve doğrudan ortaöğretimi ilgilendiren diğer amaç, ilke ve politikalar ile bunların gerçekleşme durumu aşağıda özetlenmiştir.

- ◆ Örgün ve yaygın mesleki–teknik eğitimin dünya standartlarına yükseltilmesine, meslek standartları ve sertifikasyon sisteminin kurulmasına yönelik olarak yapılan çalışmaların tamamlanması, okul ve iş hayatı ilişkilerinin geliştirilmesine, temel bilgi ve beceriler ile yeni teknolojilerin okulda verilmesine ve uygulamanın işyerlerinde yapılmasına ve hizmet içi eğitime önem verilecektir.

Raporun sonraki bölümlerinde verilen rakamlar ve yapılan tespitler, örgün ve yaygın mesleki-teknik eğitimde dünya standartlarının bir hayli gerisinde olduğumuzu ortaya koymaktadır. Hatta son 5-10 yıllık veriler gerek nicelik ve gerekse nitelik bakımından gelişme kaydetmekten öte duraklamanın daha açık bir ifade ile gerilemenin olduğu söylenebilir.

İstihdam ve eğitim arasında işlevsel bir ilişkinin kurulması, eğitimin kalite ve etkinliğinin artırılmasında önemli bir araç olan meslek standartları sınav ve belgelendirme sisteminin kurulması konusu VII Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda öngörülmüştür. Bu konu İş ve İşçi Bulma Kurumu’nca (İİBK) koordine edilen ve işçi, işveren ve devlet kesimlerince desteklenen İstihdam ve Eğitim Projesi kapsamında ele alınmıştır. Proje kapsamında yapılan ve halen devam etmekte olan teknik çalışmalar tatmin edici bulunmakla birlikte, sistemin kurulmasını ve işletilmesini sağlayacak Türk Meslek Standartları Kurumu’nun kurulması konusunda somut bir gelişme kaydedilememiştir.

Okul ve iş hayatı ilişkilerinin geliştirilmesi hususunda gelinen nokta yeterli değildir. 3308 Sayılı Kanunda meslek kuruluşları başta olmak üzere iş hayatının eğitiminin planlanması, uygulanması, finansmanı ve denetimine aktif katılım ve katkısını sağlamayı amaçlayan bazı düzenlemeler getirilmiş olmakla birlikte uygulamada meslek kuruluşlarına biçilen rol istisari olmaktan öteye götürülemediği. Bu yönde yapılması planlanan diğer yasal düzenlemeler de gerçekleştirilmemiştir.

- ◆ Örgün ve yaygın eğitim kurum ve programları arasında her aşamada yatay ve dikey geçişlere imkân veren esnek bir yapı oluşturulacaktır. Eğitim ve öğretimi tamamlayarak hayata atılan veya herhangi bir nedenle okuldan ayrılmış herkese hayatlarının her döneminde, kendi dallarında bilgi ve becerilerini geliştirme imkânları sağlanacaktır.

Örgün ve yaygın eğitim kurum ve programları arasındaki yatay ve dikey geçişler kolaylaştırılacağına, örgün eğitim kurumları arasında var olan sınırlı geçişleri bile zorlaştırma eğilimleri gözlenmektedir. İlkenin öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç haline getirilmesine ilişkin kısmında ise kayda değer bir gelişme olmadığı söylenebilir.

- ◆ Mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçilecek , müfredat programları modüler sisteme uygun hale getirilecek örgün ve yaygın eğitim alan ve aynı mesleki becerilere sahip olan kişilere eşdeğer meslek sertifikası verilerek, denklikleri sağlanacaktır.

Meslekî ve teknik eğitimin bütününde modüler program uygulamalarına geçilememiş, ancak METGE Projesi kapsamında bu konuda önemli çalışmalar yapılmıştır. Farklı eğitim türünde kazanılan bilgi ve becerilere eşdeğer meslek sertifikası verilmesi sağlanamamıştır. Ancak, bunun gerçekleştirilebilmesi için meslek standartları, sınav ve belgelendirme konusunda yürütülen çalışmalarla desteklenmesi gereğine de dikkat çekmek gerekmektedir.

- ◆ Meslek standartları tespit edilecek, bu standartlara uygun sınav ve sertifikasyon sistemi kurulacak ve Meslek Standartları Kurumu oluşturulacaktır.

Bu konudaki çalışmalar sürdürülmektedir.

2.2.2.2. Sayısal Gelişmeler

VII.BYKP eğitim hedefleri 1994-1995 öğretim yılındaki gerçekleşme dikkate alınarak belirlenmiştir.

1994-1995 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı 2 125 bin, okullaşma oranı da yüzde 52,5'tir. Öğrencilerin yüzde 42'si meslekî ve teknik, yüzde 58'i de genel liselere devam etmektedir.

VI. BYKP'ında ortaöğretimdeki öğrenci sayısının beş yılda yüzde 45 artması hedeflenmiş , söz konusu dönemdeki artış yüzde 54 olarak gerçekleşmiştir. VI. BYKP döneminde ortaöğretim için belirlenen hedeflerin aşılması ve VI. BYKP ile VII. BYKP arasındaki bir yılda okullaşma oranının yüzde 4,5 gibi yüksek bir artış göstermesi, gelecek için iyimser hedeflerin ortaya konulmasında etkili olmuştur.

VII. BYKP'ından önceki altı yılda ortaöğretimdeki okullaşma oranı 17,3 puan artarak yüzde 35,2'den yüzde 52,5'e yükselmiştir. Bu eğilimler doğrultusunda VII. BYKP dönemini kapsayan altı öğretim yılı sonunda, ortaöğretimdeki okullaşma oranının 22,5 puan artarak yüzde 52,5'ten yüzde 75'e yükseltilmesi hedeflenmiştir.

TABLO-9: VII. BYKP Döneminde Ortaöğretimde Beklenen Sayısal Gelişmeler

	1994-1995		2000-2001	
	Öğrenci Sayısı (Bin)	Okullaşma Oranı (%)	Öğrenci Sayısı (Bin)	Okullaşma Oranı (%)
Ortaöğretim	2 125	52,5	3 037	75,0
Genel	1 127	30,3	1 640	40,5
Mesleki ve Teknik	898	22,2	1 397	34,5

Kaynak: Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı

VII. BYKP döneminde ortaöğretimdeki öğrenci sayısında öngörülen artış yüzde 43'tür. Bu artışın yüzde 23,5'inin mesleki ve teknik, yüzde 19,5'inin de genel liselerde sağlanması hedeflenmiştir. Bu Plân öncesi döneme ilişkin veriler ve eğilimler göz önüne alındığında, ortaöğretim için belirlenen hedeflerin düşük tutulduğunu söylemek bile mümkündür. Buna rağmen VII. BYKP hedeflerinin çok gerisinde kalınacağına anlaşılmaması, ortaöğretimde yaşanan sorunun boyutları hakkında fikir vermektedir.

VII. BYKP döneminde, ortaöğretimdeki öğrenci sayısında hedeflenen artış 913 bindir. İlk beş yılın sonunda öngörülen hedefin sadece yüzde 19'una ulaşılabilmiş, öğrenci sayısındaki artış 178 binde kalmıştır.

1994-1995 öğretim yılında 67 bin olan açık ortaöğretimdeki öğrenci sayısı, 1999-2000 öğretim yılında 223 bine yükselmiştir. Böylece örgün ortaöğretimdeki öğrenci sayısında beş yılda meydana gelen artışın sadece 22 bin olduğu ortaya çıkmaktadır. Açık ortaöğretimin gelişmesi olumlu bulunmaktadır. Ancak bu konuda sağlanan sayısal artışın diğer okul türlerinde yaşanan sorunları gizleyecek mahiyette kullanılması doğru değildir.

TABLO-10: VII. BYKP Döneminde Ortaöğretimde Sağlanan Gelişmeler

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu (Bin)	Plan Hedefleri			Gerçekleşme		
		Öğrenci Sayısı	Okul. Oranı (%)	GE	Öğrenci Sayısı	Okul. Oranı (%)	GE
1994-95	4 049	2 125 000	52,5	100	2 124 298	52,5	100
1995-96	4 028				2 223 236	55,2	105
1996-97	4 052				2 225 342	54,9	105
1997-98	4 062				2 263 396	55,7	107
1998-99	4 067				2 296 203	56,5	108
1999-2000	4 065				2 302 685	56,6	108
2000-2001	4 049	3 037 000	75,0	143			

Not: 1999-2000 öğretim yılında diğer bakanlıklara bağlı meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısının 60 bin olduğu varsayılmıştır.

GE: Gelişme Endeksi

Çok programlı liselerin karmaşık durumu genel ortaöğretim ile meslekî ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayılarının ayrıştırılmasını güçleştirmektedir. Altı genel müdürlüğün çok programlı lisesi vardır ve bu okulların öğrenci sayılarına ilişkin veriler ilgili genel müdürlükler içerisinde gösterilmektedir. Meselâ Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 90 çok programlı lisenin 17 bin öğrencisi vardır (1999-2000). Bu öğrencilerin kaçının meslekî eğitim programlarına devam ettiğine ilişkin veriler henüz açıklanmamıştır. Bu sebeple aşağıdaki verilerde meydana gelebilecek sapmaların yüzde 1'in altında kalacağı tahmin edilmektedir.

TABLO-11: VII. BYKP Döneminde Genel Ortaöğretimde Sağlanan Gelişmeler

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu (Bin)	Plan Hedefleri			Gerçekleşme		
		Öğrenci Sayısı	Okullaş. Oranı (%)	GE	Öğrenci Sayısı	Okullaş. Oranı (%)	GE
1994-95	4 049	1 227 000	30.3	100	1 226 519	30.3	100
1995-96	4 028				1 277 115	31.7	104
1996-97	4 052				1 252 189	30.9	102
1997-98	4 062				1 313 892	32.3	107
1998-99	4 067				1 297 514	31.9	106
1999-2000	4 065				1 377 731	33,9	112
2000-2001	4 049	1 640 000	40.5	134			

Kaynak: MEB

VII. BYKP genel ortaöğretimdeki öğrenci sayısının 413 bin artarak, 2000-2001 öğretim yılında 1.640 bine ulaşması hedeflenmiştir. Plânda öngörülen artış yüzde 34'tür.

Plân döneminin ilk beş yılı sonunda genel ortaöğretimdeki öğrenci sayısındaki artış 151 binde kalmış, hedeflenen artışın yüzde 37'sine ulaşılabilmiştir. 1994-1995 öğretim yılında örgün genel ortaöğretimde 1 160 bin olan öğrenci sayısı, 1999-2000 öğretim yılında 1.175 bine ulaşmıştır. Öğrenci sayısında beş yılda meydana gelen artışın sadece 15 bin olması düşündürücüdür. Bu durumun, meslekî ve teknik öğretime önem verilmesinin doğal sonucu gibi gösterilmesi de doğru değildir.

Okul türü ölçeğinde incelendiğinde, VII. BYKP döneminde genel ortaöğretim kurumları içerisinde en büyük gelişmenin Anadolu liselerinde sağlandığı görülmektedir.

TABLO-12: VII. BYKP Döneminde Bazı Genel Ortaöğretim Kurumlarında Sağlanan Gelişmeler

Öğretim Yılı	Lise		Anadolu Lisesi		Fen Lisesi	
	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE
1994-1995	1.038.463	100	43.480	100	6.251	100
1995-1996	1.076.608	104	47.526	109	6.251	111
1996-1997	1.026.373	99	50.277	116	6.662	118
1997-1998	928.545	89	56.011	129	7.314	130
1998-1999	886.906	85	107.975	248	8.816	156
1999-2000	902.297	87	159.467	367	9.916	176

Kaynak: MEB

Fen liselerindeki gelişmeler oldukça sağlıklı görülmektedir. Ancak Anadolu liseleri için aynı şey söylenemez. Bu bilgiler Milli Eğitim Bakanlığının Anadolu liselerini geliştirme eğilimini yansıtmakta ve genel lise öğrencileri bu okullara kaydırılmaktadır.

VII. BYKP döneminde Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin öğrenci sayısı 1 458'den 3 405'e yükselmiştir. Öğrenci sayısındaki en yüksek artış 1999-2000 öğretim yılında gerçekleşmiştir.

VII. BYKP meslekî ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayısının 499 bin artarak 2000-2001 öğretim yılında 1 397 bine ulaşması hedeflenmiştir. Plân döneminde öngörülen artış yüzde 56'dır.

TABLO-13: VII. BYKP Döneminde Meslekî Ve Teknik Ortaöğretimde Sağlanan Gelişmeler

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu (Bin)	Plan Hedefleri			Gerçekleşme		
		Öğrenci sayısı	Okullaş. Oranı (%)	GE	Öğrenci Sayısı	Okullaş. Oranı (%)	GE
1994-95	4 049	897.779	22,1	100	897.779	22,2	100
1995-96	4 028				946.121	23,5	105
1996-97	4 052				973.153	24,0	108
1997-98	4 062				949.504	23,4	106
1998-99	4 067				998.689	24,6	111
1999-2000	4 065				903.864	22,2	101
2000-2001	4 049	1 397 000	34,5	156			

Kaynak: MEB

Not: 1999-2000 öğretim yılında diğer bakanlıklara bağlı meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısının 60 bin olduğu varsayılmıştır.

Plân döneminin sonunda meslekî ve teknik ortaöğretimin öğrenci sayısındaki artış 7 binde kalmış, hedeflenen artışın yüzde 2'sine bile ulaşamamıştır. Bu oranın genel ortaöğretimde yüzde 37 olduğu dikkate alındığında, meslekî ve teknik ortaöğretime önem verilme hedefleriyle uyuşmadığı ortaya çıkmaktadır. VII. BYKP döneminde meslekî ve teknik açık öğretim uygulaması başlatılmış ve bu eğitime devam eden 20 bin öğrenci yukarıdaki sayılar içerisinde gösterilmiştir. Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, VII. BYKP'nın sonunda örgün meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısının azaldığı ortaya çıkmaktadır.

4306 Sayılı Kanunun yürürlüğe konulmasından sonra imam hatip liselerindeki öğrenci sayısında önemli azalma olduğu doğrudur. Bu okulların 1994-1995 öğretim yılında 173 628 olan öğrenci sayısı, 1999-2000 öğretim yılında 134 224'e düşmüştür. Ancak, sanayide çalışacak becerili işgücü yetiştirmede kritik öneme haiz endüstri meslek liselerinin öğrenci sayısında meydana gelen azalmanın imam hatip liselerinden çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 1999 yılında Yüksek Öğretim Kurumunun kararı ile yüksek öğrenime öğrenci kabulünde getirilen yeni uygulama meslekî ve teknik eğitimdeki öğrenci sayısının düşmesinin diğer bir sebebidir. Bunun için imam hatip liseleri dışındaki meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının durumlarının ayrıca incelenmesi faydalı olacaktır.

TABLO-14: VII. BYKP Döneminde Bazı Meslekî Ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüklerine Bağlı Okullarda Sağlanan Gelişmeler

Öğretim Yılı	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü		Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü		Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü		TOPLAM	
	Öğrenci sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE
1994-1995	375 093	100	82 503	100	197 380	100	654 976	100
1995-1996	386 611	103	95 265	115	211 770	107	693 646	106
1996-1997	390 806	104	98 617	119	224 489	114	713 912	109
1997-1998	369 947	99	102 397	124	237 360	120	709 707	108
1998-1999	367 866	98	102 379	124	251 961	128	722 206	110
1999-2000	351 292	94	100 005	121	255 346	129	706 643	108

Kaynak: MEB

Üç genel müdürlüğe bağlı okulların toplam öğrenci sayısında, VII. BYKP döneminde yüzde 8'lik bir artış olmuştur. Ancak son iki öğretim yılında beliren azalma eğilimi dikkat çekici bulunmaktadır.

Üç genel müdürlüğe bağlı okullardaki öğrencilerin toplamı dikkate alındığında, şu sonuçlar çıkartılabilir: VII. BYKP döneminin ilk iki yılında yüzde 9'luk bir artış sağlanmış, daha sonraki yıllarda bu gelişme durmuş, son yılda ise azalma eğilimine girilmiştir.

İmam hatip liselerinin öğrenci sayısındaki azalmanın, diğer ortaöğretim okullarının öğrenci sayısına "artış" şeklinde yansımalarının doğal bir yönelme ve beklenen bir sonuç

olması gerekirken, gerek genel ortaöğretim, gerek diğer mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına ilişkin sayısal veriler bunun böyle olmadığını ortaya koymaktadır. Bu verilerden hareketle, ortaöğretimdeki okullaşma oranında ciddi sayılacak bir duraklama dönemine girildiği söylenebilir. Ortaöğretim sisteminde sık sık başvuru alan değişiklikler ve yüksek öğretime geçişteki yeni düzenlemenin bunda önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Sanayinin becerili işgücü ihtiyacını karşılamada Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okulların önemli bir yeri vardır. VII. BYKP döneminde, sözü edilen Genel Müdürlüğe bağlı okullardaki toplam öğrenci sayısındaki azalma yüzde 6'dır. Son dört öğretim yılındaki azalmanın yüzde 10 (40 bin öğrenci) olduğu dikkate alındığında, ortaya çıkan eğilim düşündürücü görülmektedir.

Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullardaki öğrenci sayısı VII. BYKP döneminin ilk dört yılında yüzde 28 artmıştır. Önemli bir başarı olarak kabul edilmekle beraber, hizmet sektörünün istihdamdaki payının yükseldiği dikkate alındığında, sağlanan gelişmenin yeterli kabul edilmesi mümkün bulunmamaktadır. Ayrıca son öğretim yılında sağlanan artışın düşüklüğüne de dikkat çekmektedir. Ancak, bu okulların 1999-2000 öğretim yılında, fiziki kapasite yetersizliği sebebiyle 5460 öğrencinin başvurusunu kabul edemediklerini de belirtmek gerekecektir.

Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullardaki öğrenci sayılarında 1997-1998 öğretim yılına kadar önemli sayılabilecek bir gelişme görülmüş, daha sonraki yıllarda bu gelişme durmuştur.

Gelişmelerin okul türü bazında incelenmesinde de fayda görülmektedir.

TABLO-15: VII. BYKP Döneminde Bazı Meslek Liselerinde Sağlanan Gelişmeler

Öğretim Yılı	Endüstri Meslek Lisesi		Kız Meslek Lisesi		Ticaret Meslek Lisesi		TOPLAM	
	Öğrenci sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE
1994-1995	341 349	100	74 357	100	175 137	100	590 843	100
1995-1996	351 323	103	82 552	111	185 826	106	619 801	105
1996-1997	347 538	102	83 711	113	195 092	111	626 341	106
1997-1998	319 169	94	83 609	112	202 734	116	605 512	102
1998-1999	315 338	92	81 858	110	214 263	122	611 458	103
1999-2000	299 557	88	76 501	103	217 890	124	593 948	101

Kaynak: MEB

Not: İlgili genel müdürlüklere bağlı çok programlı liseler dahildir.

Son altı yılda endüstri, kız ve ticaret meslek liselerine (çok programlı liseler dahil) devam eden öğrenci sayısında sadece 4 bin civarında bir artış olmuştur. Son beş yıldaki azalma ise 26 bindir. Öğrenci sayısındaki azalma en çok endüstri meslek liselerinde görülmekte, bunu kız meslek liseleri izlemektedir.

TABLO-16: VII. BYKP Döneminde Teknik Liselerde Sağlanan Gelişmeler

Öğretim Yılı	Teknik Lise		Anadolu Teknik Lisesi		TOPLAM	
	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE	Öğrenci Sayısı	GE
1994-1995	23 146	100	11 140	100	34 286	100
1995-1996	23 107	100	11 576	104	34 683	101
1996-1997	26 152	113	15 729	141	41 881	122
1997-1998	31 090	134	17 792	161	49 062	143
1998-1999	29 131	126	20 045	180	49 176	143
1999-2000	26 059	113	23 074	207	49 133	143

Kaynak: MEB

Teknik liselerdeki öğrenci sayısının yüzde 43 oranında artması, VII. BYKP döneminde meslekî ve teknik öğretim alanında sağlanan en önemli başarı olarak kabul edilebilir. Ancak, son yıllarda gelişmenin durduğuna ve azalma eğilimine girildiğine de dikkat çekmek gerekmektedir. Yüksek öğretime geçişte yapılan yeni düzenlemelerin bunda etkili olduğu düşünülmektedir.

VII. BYKP döneminde kızların ortaöğretime devamında bir gelişme sağlandığına dikkat çekmek gerekmektedir.

TABLO-17: Ortaöğretimdeki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

ÖĞRETİM YILI	TOPLAM		Genel Eğitim		Meslekî ve Teknik Öğretim	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
1996-1997	59,0	41,0	55,3	44,7	63,7	36,3
1997-1998	59,0	41,0	57,3	42,7	61,5	38,5
1998-1999	58,4	41,6	56,6	43,4	60,8	39,2
1999- 2000	58,0	42,0	54,8	45,2	62,5	37,5

Erkekler ve kızların okullaşma oranları arasındaki fark genel ortaöğretimde yüzde 9,6; meslekî ve teknik ortaöğretimde ise yüzde 25'tir. Bu veriler kızların meslekî ve teknik öğretime devamlarını teşvik için özel tedbirler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

VII. BYKP dönemi öncesinde çıraklık eğitiminin uygulandığı il ve meslek sayısı büyük ölçüde genişletilmiş, öğrenci sayısı ise 200 bini aşmıştır.

TABLO-18: VII. BYKP Döneminde Çıracılık Eğitiminde Sağlanan Gelişmeler

ÖĞRETİM YILI	Kapsamdaki		Öğrenci Sayısı	Gelişme Endeksi
	İl Sayısı	Meslek Sayısı		
1994-1995	79	86	202 846	100
1995-1996	79	86	213 720	105
1996-1997	80	86	195 961	96
1997-1998	80	89	267 074	131
1998-1999	80	89	228 844	112
1999-2000	80	89	140 969	69

Kaynak: MEB

1997-1998 öğretim yılında çıracılık eğitimine devam edenlerin sayısında büyük bir artış olmuş, sonraki yıllarda ise büyük bir düşüş yaşanmıştır. Kayıtların uzatılması sebebiyle, 1999-2000 öğretim yılına ilişkin verilerde bir yükselme olabilir. Bu husus dikkate alındığında dahi, çıracılık eğitiminde meslekî ve teknik ortaöğretimden daha büyük bir düşüşün olduğu söylenebilir.

2.3 TÜRKİYEDE ORTA ÖĞRETİM VE SORUNLARI

2.3.1. Yasal Çerçeve

Türk millî eğitiminin yapı ve işleyişini düzenleyen genel kurallar. Anayasa ile Tevhid-i Tedrisat Kanununda yer almaktadır.

Ortaöğretimin yapı ve işleyişi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 3308 sayılı Çıracılık ve Meslek Eğitim Kanunu'na göre belirlenmektedir. Türk millî eğitimini farklı biçimde yapılandıran bu kanunların çerçevesini açıklamak faydalı olacaktır.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, dönemindeki en son gelişmeleri yansıtan ve çağdaş yaklaşımları benimseyen bir anlayışla hazırlanmıştır. Türk millî eğitiminin ufkunu açan bu Kanunun bazı maddelerinin yeterince anlaşıldığı söylenemez.

1739 Sayılı Kanunun; 1960'lı yılların sonlarından itibaren bazı gelişmiş ülkelere benimsenip uygulamaya konulan yinelemeli (reccurent) eğitim anlayışı ile hazırlandığı görülmektedir. Ancak, aradan geçen yaklaşık 30 yıllık süre içerisinde eğitim alanında önemli gelişmeler olmuş, 1990'lı yıllarda gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerini hayat boyu öğrenme yaklaşımına göre yeniden yapılandırma ihtiyacı duymuştur. Kısaca 1970'lerin yinelemeli eğitim anlayışı yerini hayat boyu öğrenme anlayışına bırakmıştır. Bu gelişmelerin 30 yıldan daha az bir zamanda gerçekleştiği dikkate alınır, 2020'li yıllarda hayat boyu öğrenme yerine başka bir yaklaşımın hakim olacağı sonucuna varılabilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun çok iyi düzenlendiği söylenebilir. Bu kanunun ortaya koyduğu ileri hedeflere henüz ulaşamadığımız da doğrudur. Ancak 1970'li

yılların eğitim anlayışı, 2020’li yılların Türkiye’si, için ulaşılması gereken hedef olarak gösterilemez. Kısaca Millî Eğitim Temel Kanununun hayat boyu öğrenme anlayışı ile yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır.

Bu konuda ileriye sürülen görüşlerden biri de 1739 Sayılı Kanunun tam uygulaması gerçekleştirildikten sonra yeni bir düzenlemeye gidilmesidir. Buna karşı olan görüş ise, yinelemeli eğitim ile hayat boyu öğrenme yaklaşımları arasında modüler bir bağlantı olmadığına dikkat çekmektedir. Türkiye nasıl ki sanayileşmesini henüz tamamlamadan bilgi toplumunun değerleriyle tanıştıysa, yinelemeli eğitim uygulamasının neresinde olduğuna takılmadan eğitim sistemi hayat boyu öğrenme yaklaşımına göre yeniden yapılandırılabilir, denilmektedir.

Yinelemeli eğitim anlayışına uygun olarak, 1739 Sayılı Kanun, Türk millî eğitimini örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümde yapılandırmıştır. 1986 yılında yürürlüğe konulan 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunun da ise sistemin genel ve mesleki olmak üzere iki ana bölümden oluştuğu varsayımından hareket edildiği görülmektedir. Bu çerçevede sözü edilen Kanun her tür ve kademedeki mesleki eğitimi bir bütünlük içerisinde düzenlemiştir.

1739 ve 3308 sayılı Kanunların Türk Milli Eğitimini farklı biçimlerde yapılandırmalarından kaynaklanan sorunların en açık biçimde yaşandığı eğitim kademesi ortaöğretimdir. Bu kademedeki eğitim kurumları birbirinden duvarlarla ayrılmıştır. Sadece genel ve mesleki eğitim arasında değil, mesleki ve teknik öğretim kapsamındaki okul türleri arasında bile istenilen uyumlu bir ortam yaratılamamıştır.

3308 Sayılı Kanun, çıraklık ve yaygın eğitim yoluyla kazanılan mesleki bilgi ve becerileri örgün eğitime geçişte kredilendirirken, genel eğitimde böyle bir yaklaşım gözlenmemektedir. Bu durum 3308 Sayılı Kanunun çağdaş değerleri tam yansıttığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Çünkü sözü edilen kanunun mesleki ve teknik öğretimin, 1739 Sayılı Kanunun ise örgün eğitiminin bütünlüğünü gözetmektedir. Zihinlere yerleşmiş bu sınıflama örgütlenmeye ilişkin görüşleri de etkilemektedir. Meselâ her türdeki meslek ve teknik eğitimin aynı kurumda verilmesi görüşü bunlardan biridir ve 3308 Sayılı Kanun’un ruhuna uygundur.

Eğitimdeki çağdaş gelişmeler örgün-yaygın, genel-mesleki ve teknik eğitim ayrımını ortadan kaldırarak bir bütünlüğe doğru gidilmesi eğilimindedir. Bu eğilim Türk Millî eğitimine yansıtılabilmesi için sözü edilen Kanunlarda kapsamlı değişiklikler yapılması gerekmektedir.

1739 Sayılı Kanunun Türkiye’nin karma ekonomiyi benimsediği bir dönemde ve bu ekonomik tercihin gerektirdiği insan tipini yetiştirmek üzere hazırlanmıştır. Bu husus dikkate alındığında eğitimini tamamlayanların öncelikle devletten iş bekleme doğaldır. Ancak bu değişikliğin eğitim sisteminin yanlışı gibi gösterilmesi ilginçtir. Çünkü ekonomik model tercihi değişmiş, eğitimin yetiştirmeyi amaçladığı insan tipi ise aynı kalmıştır. “Nasıl bir insan yetiştirelim?” tartışması bu çalışmanın kapsamı dışındadır, ancak kamuoyunun büyük

çoğunluğa da benimsenen piyasa ekonomisinin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek üzere Millî Eğitim Temel Kanununda değişikliklere gidilmelidir.

Sık yapılan değişiklikler sebebiyle, Türk millî eğitiminin sistem olma özelliğini dahi kaybettiği bilinmektedir. Bu değişikliklerden en çok etkilenen de ortaöğretimdir. Yapılan ani değişikliklerle milyonlarca öğrencinin geleceği ile oynanmakta, yüz binlerce öğretmen ve eğitim yöneticisi şaşkına döndürülmektedir. Bu gibi durumlardan, genellikle bakanlar sorumlu tutulmaktadır. Fakat bakanlar değiştiği hâlde, geliş güzel değişiklik yapma geleneğinin sürmesine dikkat çekmek gerekir. Aslında sorun kişilerde değil, sistemden kaynaklanmaktadır.

Türk millî eğitimi çoğu farklı yorumlamaya müsait 52 maddelik Millî Eğitim Temel Kanununun hükümlerine göre yetkililerce istenildiği gibi şekillendirilebilmektedir. Aslında sözü edilen Kanunun Türk millî eğitimi düzenlemekten çok, düzenleme yetkisini Bakanlığa devreden bir yetki kanunu mahiyetinde olduğu söylenebilir.

Ayrıntıların kanunla belirlenmesi halinde eğitim sistemi için vazgeçilmez olan esnekliğin ortadan kalkacağı söylenebilmektedir. Ancak burada ayrıntıdan ne anlaşıldığının iyi açıklanmasına ihtiyaç duyulacaktır. Meselâ ders geçme ve kredi uygulamasına başlanması ve uygulamanın sonuçları görülmeden kaldırılması ayrıntı sayılabilir mi?

Adem-i merkezîyetçiliğin yükselen değer haline geldiği günümüzde, genel olarak yasaların kısaltılması ve böylece özellikle yerel yöneticilerin hareket alanının genişletilmesi görüşü hakimdir. Fakat yasalarla belirlenmesi gereken hususlar somutlaştırıldıktan sonra yapılan düzenlemelerle ayrıntıya girip girilmediği konusu netleşebilir. Meselâ İngiltere de 1996 yılında çıkartılan eğitim kanunu 586 maddedir. Bu kanun Millî Eğitim Temel Kanununun madde sayısı açısından 10, hacim açısından 20 katından fazladır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun eğitim sistemi üzerinde geliş güzel oynanmasını engelleyemediği de bir gerçektir.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığında yetkilerin taşraya devredilmesi eğiliminin güçlenmesi sevindiricidir. Ancak, yetki devrinden başarılı sonuçlar alınabilmesi için yasal çerçevenin somut biçimde ortaya konulması gerekmektedir, aksi takdirde karmaşa ortamı doğacaktır. İngilterede uygulanan eğitim kanununun uzun tutulmasının sebeplerinden biri de bu ülkede yetkilerin büyük kısmının taşraya devredilmiş olmasıdır.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile Türk millî eğitiminin bir sistem bütünlüğü içinde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. İlgili yasalar bu çerçevede ele alınarak güncelleştirilmelidir.

Reform mahiyetindeki düzenlemelerde kurumsal ve kişisel kaygıların ağır basması ihtimaline dikkat çekmek gerekecektir. Geçmişte yaşanan sorunlara bulunan yanlış çözümler, bugünkü sorunlara kaynak oluşturmuştur. Yapılacak çalışmalarda bu hususların dikkate alınması ve özetlenen sakıncaları meydana getirmeyecek biçimde oluşturulmasına azami özen gösterilmelidir.

Demokrasinin yaşam tarzına dönüştürülmesinde eğitimin önemli payı olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak, demokratikleşmeye olumlu katkıda bulunabilmesi için eğitimi düzenleyen mevzuatın hazırlanmasında ve uygulanmasında da demokratik kuralların ve tam katılımcılığın işletilmesi gerekmektedir.

2.3.2. Tanım, Kapsam, Amaç ve Görevler

4306 Sayılı Kanun ile ortaöğretimin tanımı ve kapsamında yıllardır yaşanan kargaşaya son verilmiştir. Ortaöğretim sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime dayalı, öğrenim süresi en az üç yıl olan, genel eğitim kurumları ile mesleki ve teknik eğitim kurumlarını içine alan bir eğitim basamağı olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımın örgün eğitim kurumlarıyla sınırlı olduğuna dikkat çekmek gerekmektedir.

1739 Sayılı Kanunda ortaöğretim “örgün eğitim“ başlığı altında tanımlanmıştır. Ancak, halen sürdürülen uygulamada, genel sınıflamaya göre yaygın eğitim kurumu niteliği taşıyan açık öğretim lisesi, ortaöğretim statüsüne kavuşmuştur. Sözü edilen kanuna uygun olmasa da, bu düzenleme olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Böylece ortaöğretimin kapsamı yaygın eğitimi içine alarak genişletilmiştir. Bu yaklaşım çağdaş eğilimlere de uygun düşmektedir. Fakat çıraklık eğitiminin henüz ortaöğretim kapsamı içinde görülmemesine dikkat çekmek gerekmektedir.

Açık öğretimle kıyaslandığında, çıraklık eğitimi yapısının daha formel olduğu görülmektedir. Almanya gibi becerili işgücü yetiştirmede çıraklık eğitimine öncelik veren ülkelerde, bu eğitime devam edenleri ortaöğretimdeki okullaşma içerisinde göstermektedir. Gelecekte ortaöğretimin kapsamını örgün eğitim ve tam zamanlı okullarla sınırlı tutmanın imkânı kalmayacaktır. Çalışarak eğitimini sürdürmek veya ileri yaşlarda olup yeniden okula dönmek isteyenler için yarı zamanlı ve esnek eğitim fırsatlarının hazırlanması zorunlu hale gelecektir.

Ortaöğretim teorik olarak 15-17 yaş grubundaki gençlerin eğitimini kapsamaktadır.

1739 Sayılı Kanunda ortaöğretim amaç ve görevleri şu şekilde açıklanmıştır:

“Ortaöğretimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayat ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır.”

Ortaöğretimin amaç ve görevlerini açıklayan kanun maddesinin birinci fıkrası eğitimin “iyi vatandaş yetiştirme” işleviyle ilgilidir ve genel kültür kavramı bu anlamda kullanılmıştır.

Eğitimin “iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme” işlevlerinin zorunlu eğitimde tamamlanması gerektiğine ilişkin görüşler vardır. Ancak bu görüşün çeşitli güçlükler nedeniyle zorunlu eğitim süresini özlenen düzeye yükseltememiş ülkeler için geçerli olduğu söylenemez. Türkiye bu gruptaki ülkeler arasında görülmektedir.

Son yıllarda genel kültür eğitiminin gittikçe önem kazanan farklı bir boyutuna da dikkat çekmek gerekecektir. Hızlı gelişmeler sonucunda bağımsız kabul edilen disiplinlerde üretebilecek bilginin neredeyse sonuna gelinmiştir. Meselâ makine (mekanik) ve elektronik farklı alanlardır. Bu iki alandaki bilgilerin bir araya getirilmesiyle elektro mekanik mesleği ortaya çıkmıştır.

Disiplinler arasındaki iş birliğinin artması, eğitime de yansımaktadır. Bireylerin meslekteki değişime uyum sağlayabilmeleri için, kendi alanlarıyla ilişkilendirebilecek bazı alanlardaki bilgi edinmenin yollarını da öğrenmeleri gerekmektedir. Böylece birden fazla meslek edinmenin ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını daha iyi değerlendirmenin yolları açılmış olacaktır.

Özetle, genel kültür eğitimi “iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme” işlevinin yanında, öğrenciyi kendi alanı ile ilişkilendirebilecek diğer alanlarda bilgi edinme, çalışma yöntemlerini tanıma işlevlerini de üstlenmektedir.

Ortaöğretim amaç ve görevlerini açıklayan Kanun maddesinin ikinci fıkrasında, bu kademedeki okulların ikinci temel işlevi açıklanmaktadır. Buna göre, çeşitli program ve okullarla öğrenciler;

- ◆ Yüksek öğretime
 - ◆ Hem mesleğe hem de yüksek öğretime
 - ◆ Hayata ve iş alanlarına
- hazırlanacaktır.

Kanunda “meslek” kavramının hangi anlamda kullanıldığına ve hazırlığın nasıl algılandığına dikkat çekmek gerekecektir.

Genelde hazırlık, eğitimin başlangıcı anlamında kullanılır. Buna göre mesleğe hazırlık, meslek öğrenmeye hazır olma durumudur. Nitekim bazı ülkelerde çeşitli programlarla öğrenciler meslek öğrenmeye hazır hale getirilmekte, mesleki eğitim bunun üzerine yapılmaktadır. Ancak, sözü edilen kanun maddesinde mesleğe hazırlığın mesleği öğrenmeyi de içerecek genişlikte kullanıldığı görüşü yaygındır.

Kanunda “meslek” kavramına getirilen sınırlamalar da önemlidir. Yüksek öğretim, öğrencilerine üst kademe mesleklerini kazandırır veya mesleğin üst kademelerinde görev yapabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri verir. Bu çerçevede yüksek öğretime hazırlama ile mesleğe hazırlama eş anlamlıdır. Ancak bunlar kanunda farklı şekilde ifade edilmiştir.

“Hayata ve iş alanlarına” hazırlamanın “meslek” kavramı kullanılmadan ifade edilmesi dikkat çekicidir. Bu durumdan hayatın ve iş alanlarına hazırlayan programların mesleği oluşturan modüllerden bir veya bir kaçını içerecek şekilde hazırlanması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Ayrıntı gibi görünen bu hususlara dikkat edilmeden yapılan uygulamalar sonucunda mesleki ve teknik ortaöğretim tam anlamıyla bir kargaşanın içine sürüklenmiştir.

Öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanacağı da kanunda belirtilmektedir. Bu hüküm, insan gücü plânlanmasının sadece ekonominin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılamayacağı anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim sadece ekonominin değil, insanın da hizmetinde olmalıdır.

“Toplum ihtiyaçları” kavramı Türkiye’nin dışa açılması ve küreselleşme sürecinde yeni boyutlar kazanmıştır. Artık insan gücü ihtiyacının nitelik ve niceliği belirlenirken milli sınırların dışına çıkmak zorunluluk haline gelmiştir. Başka bir ifadeyle ölçekler büyümüştür.

Genelde Türkiye’ye rekabet avantajı sağlayacak en önemli kaynağın genç nüfus olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak, bu kaynağın nasıl değerlendirileceğine, etkinlik ve verimliliğin nasıl artırılacağına ilişkin, özellikle ölçek boyutunda ciddi sorunlar vardır.

Türkiye, insan gücü kaynaklarını sadece milli sınırları içinde değil, aynı zamanda bu sınırların dışında da değerlendirmenin politikalarını oluşturmak, stratejilerini belirlemek ve bir an önce uygulamaya koymak zorundadır. Tam üyesi olmaya hazırlandığımız Avrupa Birliği ülkelerinde nüfusun giderek yaşlanması ve yakın gelecekte iktisaden faal nüfusun toplam nüfusun içindeki oranının azalma trendine gireceğinin anlaşılması, Türkiye’nin genç nüfusu için yeni fırsatlar yaratacak mahiyette görülmektedir. Ortaöğretimin bugünkü amaç ve işlevleri, gelecekte ortaya çıkacak bu tür fırsatları değerlendirmede yeterli görülmemektedir.

Sadece Avrupa Birliği’ne endeksli politikalar, Türkiye’yi Atatürk’ün gösterdiği “muasır medeniyetin üstüne çıkma” hedefine ulaştıramaz. Bu sebeple ortaöğretimin işlevleri belirtilirken, diğer ülkelerde de ortaya çıkabilecek fırsatların da dikkate alınması gerekmektedir.

2.3.3. Sistem Yapısı ve Öğrenci Akışı

Başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarca ortaöğretimin yeniden yapılanmasına ilişkin önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla Şûralar, sempozyumlar düzenlenmiş; çeşitli bilimsel çalışmalar yaptırılmıştır. Ancak, bu hususta ilgili

bütün tarafların uzlaşabildiği bir yapı üzerinde görüş birliğine varılamadığı için arayışların devam ettiği görülmektedir.

2.3.3.1 Öğrenci Kaynağı

Sekiz yıllık ilköğretimi tamamlayanlar ortaöğretim kurumlarına öğrenci olarak kabul edilmektedir. 4306 Sayılı Kanunun yürürlüğe girmesinden sonra ilköğretim okulundan mezun olanların ortaöğretim kurumlarına devam yeterliliklerinde meydana gelecek değişikliğe dikkat çekmek gerekecektir.

Türkiye’de sekiz yıllık ilköğretimde tek tip program uygulanmakta, bir üst öğrenime devam etmede mezunlar arasında herhangi bir gruplama ve ayırım gözetilmemektedir.

Zorunlu eğitim kapsamına alınan bir eğitim kademesinden mezun olanların, programın hedeflerine ulaşma açısından niteliklerinde göreceli bir gerileme olması kaçınılmazdır. Zorunlu eğitim beş yıl iken, çeşitli imkânsızlıkların yanında yeterli ilgiye sahip olmayanlar ile bedensel ve zihinsel özellikleri sebebiyle öğrenimini sürdürmeyenler örgün eğitim sisteminden ayrılmaktaydı. Yeni uygulamada çağ nüfusu içerisinde oranları yüzde 35’i bulan bu kesim de eğitimlerini sürdürecektir ve ilköğretim okulundan mezun olacaklardır.

Belirlenen yeterliliklere ulaşamayanların ilköğretim okulundan mezun edilmemesi yaklaşımı, zorunlu eğitimin amacıyla bağdaşmaz. Çünkü zorunlu eğitimde amaç öğrenciyi potansiyeli ölçüsünde geliştirmektedir. Bu ölçü ilköğretim mezunları için belirlenen standardın altında kalabilir ve bu durumdaki öğrencilere “başarısız damgası” vurulamaz. Bu sebeple yakın gelecekte ortaöğretime devam edecek öğrencilerin yeterliliklerinde bir düşme olması kaçınılmazdır.

Sorunun ortaöğretime etkisini azaltmak için Milli Eğitim Bakanlığının iki tedbir düşündüğü söylenebilir. Birincisi ilköğretimin kalitesinin yükseltilmesi, ikincisi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının yaygınlaştırılmasıdır. Eğitimin kalitesinin yükseltilmesi doğru ve gerçekçi bir çözümdür. Ancak ortaöğretime sınava endekli hale getirme çabaları için aynı şeyler söylenemez.

Türk ortaöğretimi, öğrencilerin ilköğretimde yönlendirileceği temel varsayımı üzerine kurulmuştur. Bu varsayım gerçekleşmeyince, ortaöğretim ilköğretimden kendisine yansıyan sorunların çözümüyle de uğraşmak zorunda kalmaktadır. İlgi, yetenek ve yeterlilikleri konusunda sağlıklı bilgilere sahip olmayan gençlerin, aşırı şekilde çeşitlendirilmiş ortaöğretim kurumları arasından doğru tercihte bulunabilmeleri ihtimali son derece düşüktür.

Gelişmiş ülkelerde on yılın üzerinde olan 25 ve daha yukarı yaş grubunun ortalama eğitim süresi, Türkiye’de dört yılın altındadır. Buna paralel olarak işgücünün eğitim düzeyi son derece düşüktür. Türkiye’nin rekabet şansının artırılması için bu düzeyin hızla yükseltilmesi gerekmektedir. Sorunun çözümünün sadece 15-17 yaş grubundaki nüfusun okullaşma oranının artırılmasında aranması, Türkiye’ye zaman kaybettirecektir. Bunun için

yetişkinlerin ortaöğretimden yararlanmalarını özendirerek önlemler alınması gerekecektir. Bu çerçevede ortaöğretime yeni roller verilmesi gerekecek, öğrenci kaynağı çeşitlenecektir.

Eğitimin gelecekte emek yoğun en büyük sektör olacağına kesin gözüyle bakılmaktadır. Bu sektörün uluslar arası pazardaki payı hızla yükselmektedir. Coğrafi konumu, çok yönlü siyasal ilişkileri, tarihi mirası ve kültürel değerleriyle Türkiye; uluslararası eğitim pazarlarından önemli bir pay alma potansiyeline sahiptir. Türk Cumhuriyetlerinden ve topluluklarından gelen öğrencilerle ortaöğretim sistemimiz önemli deneyimler kazanmıştır. Türkiye'nin böyle bir pazarı göz ardı edeceği düşünülmemelidir. Bu sebeple ortaöğretimin öğrenci kaynağının yakın gelecekte diğer ülkelerin gençleriyle daha da çeşitlilik kazanacaktır.

2.3.3.2 Sistem Yapısı

Türk ortaöğretiminde öğretim süresi 3 ve 4 yıl olan iki ana eğitim kurumu bulunmaktadır. Öğretim süresi, teknik liselerde 4 yıl, diğer genel ve meslek liselerde ise 3 yıldır. Ayrıca önünde hazırlık sınıfı bulunan okulların öğretim süresi bir yıl uzamaktadır.

Türk ortaöğretim modelinde hazırlık sınıflarının önemli bir yeri vardır. Ortaöğretim kurumlarından hazırlık sınıfı bulunanların isminin önüne "Anadolu" kelimesi ilâve edilmektedir. Bunun istisnaları, kamu oyunda "Süper Lise" olarak bilinen yabancı dil ağırlıklı liseler ile fen liseleridir.

Hazırlık sınıfı, diğer ülkelerde bulunmayan bir uygulamadır. 4306 Sayılı Kanundan önce hazırlık sınıfları genellikle ortaokulun başlangıcındaydı. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ortaokulların öğretim süresi üç yıl olarak belirtildiğinden, bu süreyi uzatmak, meselâ dört yıllık ortaokul kurmak mümkün değildi. Pratik bir çözüm olarak, yabancı dil öğretimi için ihtiyaç duyulan ek süre bir araya toplanarak hazırlık sınıfı oluşturuldu. Böylece, Anadolu liselerinin ilk kısmı, sistem içersinde değerlendirilmeyen hazırlık sınıfı üzerine üç yıllık ortaokullar şeklinde yapılandırıldı.

4306 Sayılı Kanunun yürürlüğe girmesi ile hazırlık sınıfları ilköğretim sonrasına kaydırılmıştır. 1739 Sayılı Kanunda ortaöğretim kurumlarının öğretim süresi en az üç yıl olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretim süresi 4, 5, 6 yıl olan ortaöğretim kurumları oluşturmanın önünde yasal engel bulunmamaktadır. Bu durumda hazırlık sınıflarının sistem içersine alınıp ortaöğretim süresine eklenmesinin tartışılması faydalı olacaktır.

Anadolu Lisesi modelinin başarılı olduğuna ilişkin yaygın bir kanaat bulunmaktadır. Bu okul mezunlarının üniversite giriş sınavlarında genel lise mezunlarına göre çok daha başarılı oldukları da doğrudur. Ancak bu başarının modelle ilişkilendirilmesi tartışmalıdır. Çünkü sözü edilen okullara sınavla ve hedef kitlenin yüzde 5'ini oluşturan öğrenci gurubu alınmaktadır. Bu okullara devam eden öğrencilere veli ilgisi göreceli olarak daha yüksektir. Ayrıca bu okulların öğretmen tayininde ve ödeneklerde kayırıldığı da bilinmektedir. Anadolu liselerini diğer liselerden daha başarılı kılacak bu kadar önemli faktör var iken, başarının modelin ürünü olduğunu savunmak mümkün görülmemektedir.

Yabancı dil öğretimi, Türk millî eğitiminin en önemli sorunlarından biridir. Türkçe ile Batı dilleri arasındaki yapısal farklılıklar sebebiyle, haftada 3-5 saatlik derslerle bir yabancı dil öğretilmeyeceği anlaşılmıştır. Hazırlık sınıfı modelinin verimliliğine ilişkin somut veriler de bulunmaktadır. Küreselleşme sürecinde birden fazla yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkacağından, soruna etkinlik ve verimlilik temeline dayalı, amaç ve aracı birbirine karıştırmayan esnek çözümler bulunması gerekmektedir.

Türk millî eğitimindeki genel ortaöğretim kurumları;

- ◆ Liseler, Anadolu liseleri, yabancı dil ağırlıklı liseler
 - ◆ Fen liseleri, Anadolu güzel sanatlar liseleri
- olmak üzere iki guruba ayrılabilir.

Birinci gruptaki okulların birinci sınıfını tamamlayan öğrenciler ikinci sınıftan itibaren alanlara ayrılmaktadır. Mevcut işleyişi ile sözü edilen okulların birinci sınıflarının, öğrencilerin kendi ilgi, istek ve yeteneklerine uygun alanlara yönelmelerine yardımcı olma işlevini de gördüğü söylenebilir.

İkinci grupta yer alan eğitim kurumları özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılandırılmıştır. Ancak özel yeteneklerin ortaya çıkma yaşları dikkate alındığında, ortaöğretim düzeyindeki kurumsal yapının bazı sakıncaları olduğu görülmektedir. Resim ve müzik yetenekleri küçük yaşlarda ortaya çıkmakta ve özenle geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir ifadeyle Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine öğrenci kaynağı oluşturan ve özel yeteneklerin gelişmesine öncelik veren alt kademe okullara ihtiyaç duyulmaktadır.

Fen yeteneği en erken 14 yaşında ortaya çıkmaktadır. Ancak öğrenciler 11-12 yaşından itibaren fen liselerine giriş yarışına başlamaktadır. Kısaca, fen liselerine giren öğrencilerin fen yetenekleri henüz belli değildir. Bu okula başladıktan sonra öğrencilerin alan değiştirme şansı da yoktur.

Özel durumu sebebiyle, Anadolu öğretmen liseleri yukarıdaki gruplamaya dahil edilmemiştir. Bu okulların birinci gruptaki okullardan farkı, ilâve olarak bazı eğitim dersleri okumalarıdır. Bilgi çağına girişte, öğrenme ve öğretmeye ilişkin temel bilgilerin hangi kademe ve nasıl kazandırılacağı önem taşımaktadır. Çünkü gelecekte öğreteceği bir şeyler olan herkes, farklı ortam, süre ve konularda da olsa, öğreticilik rolü üstlenecektir. Kısaca, öğreticilik rolünün bu işi profesyonel olarak yapmayan geniş kitlelere yaygınlaşması söz konusudur. Öğrencileri sözü edilen rollere hazırlamak amacıyla öğrenme ve öğretmeye ilişkin temel becerileri kazandırmayı amaçlayan derslerin tüm ortaöğretim kurumlarına yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulacaktır.

Çok programlı liseler, küçük yerleşim birimlerinde eğitim yatırımları ve kaynaklarından azami fayda sağlamak amacıyla, çeşitli programların bir çatı altında toplandığı bir okul türüdür. Bu yapının ayrı bir model olup olmadığı tartışılabilir. Mevcut durumuyla sözü edilen okullar farklı okullarda uygulanan programları bir çatı altında toplayarak eğitim arzını

çeşitlendirme işlevini görmektedir. Çok programlı liselerin işlevsel bir model olabilmesi için yatay ve dikey geçişlere işlerlik kazandırılması gerekmektedir.

Meslekî ve teknik öğretim kurumları;Endüstri, Kız ve Ticaret Meslek Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri, Teknik Liseler, Çok Programlı Liseler gibi aşırı bir bölünmüşlük göstermektedir. Adeta cinsiyete ve programlara göre okul türleri oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı bu bölünmüşlüğü ortadan kaldırmak için çalışmalar yapmaktadır. Önerilen modellerden birisi her tür ve kademedeki meslekî ve teknik öğretimi bir çatı altında toplayacak Meslekî Eğitim Merkezlerinin kurulmasıdır. Bu önerinin sistemin geleceği ve uygulanma şansı açısından incelenmesi gerekir.

Dünyada genel eğitim ile meslekî ve teknik eğitim birbirine yaklaşırken, Türkiye’de sözü edilen eğitim türleri arasındaki duvarları daha da kalınlaştıracak bir modele doğru gidilmesi, ileride ciddi sıkıntılar yaratacak gibi görünmektedir. Bu sebeple 1739 ve 3308 sayılı kanunlarda yapılan sınıflandırmaların aşılması, eğitim kurumları arasındaki duvarları kaldıracak yeni bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Her ne kadar Meslekî Eğitim Merkezlerinin oluşturulması, böyle bir modele geçişin bir aşaması olduğu söylenebilir de, beklenenin tam tersi sonuç verme ve sözü edilen eğitim türleri arasındaki farklılığı pekiştirme ihtimali de oldukça yüksektir. Bu sebeple sistemdeki yapısal değişikliğin daha radikal biçimde ele alınarak bir defada gerçekleştirilmesi; zaman ve kaynakların etkin kullanımını sağlayacağı gibi, değişime gösterilecek dirençlerin sürekliliğini ortadan kaldıracaktır.

1973 yılından beri meslekî ve teknik öğretim modelinde gerçekleştirilmeye çalışılan yapısal değişikliklerde başarı sağlanamadığı göz önünde tutulmalıdır. Ayrıca bu başarısızlıkların gerçek nedenlerinin de tam olarak bilindiği söylenemez.

İlköğretimi tamamlayanlar meslek liselerinin bölümlerine kayıt yaptırmaktadırlar. Bu sebeple gençler okuldan önce, aralarında geçiş imkânı bulunmayan bölümlerden birinin öğrencisidir. Meselâ elektronik bölümüne kaydolan bir öğrenci meslek lisesinin birinci veya ikinci yılından sonra aynı okuldaki başka bir bölüme yatay geçiş yapamaz. Özetle, meslek liselerinin birinci sınıfı, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusundaki mesleklere yönelmelerine yardımcı olma işlevini görmemektedir. Hatırlanacağı gibi genel lise modeli böyle bir işlevi yerine getirebilmektedir. Bu sebeple ilköğretimdeki yönelme veya yöneltme hizmetlerinin aksamasının, meslek liselerinin işleyişini genel liselere göre çok daha olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda yönlendirmelerine veya yönelmelerine yardımcı olmanın yoğunlaşacağı sınıf eğitim modelinin şekillenmesi belirlemektedir.

Türkiye’de henüz yönelme, yönlendirme ve yöneltme kavramlarından hangisinin uygulamaya konulacağı hususunda net bir tavır görülmemektedir. Nitekim, 15’inci Millî Eğitim Şûrasında İlköğretim ve Yönlendirme Komisyonu ile Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Komisyonu bu konuda farklı kavramlar kullanmış ve farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir. Her iki komisyonun görüşü de şûra kararı haline gelmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığınca “Yöneltme” ve “Yönlendirme” kavramlarının kullanıldığını belirten Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Komisyonu, bu kavramların öğrenci açısından taşıdığı edilgenliğe dikkat çekerek, öğrenci merkezli eğitim anlayışının gereği olarak “Yönelme” kavramını benimsediğini açıklar. Önerdiği modeli de bu yaklaşıma göre şekillendirir. Diğer komisyonun isminde bile “Yönlendirme” kavramı kullanılmıştır.

Konu sıradan bir ayrıntı değildir ve bu hususta verilecek kararlar ortaöğretim modelinin şekillendirilmesinde kritik öneme haizdir. Aslında her iki komisyon arasında birbirinin karşısı iki yaklaşım görülmektedir. Uygulamalarında otoriter yaklaşıma (yönlendirme) yatkın bir tavır sergileyen Millî Eğitim Bakanlığının, söylemlerinde “öğrenci merkezli eğitim”i uygulama çabası içerisinde olduğu görünümü vermesi dikkat çekmektedir.

İlköğretim düzeyinde bir türlü gerçekleştirilemeyen yönelme veya yöneltme hizmetlerinin ortaöğretimin ilk sınıfında verilmesi görüşü 15’inci Millî Eğitim Şûrasında da gündeme gelmiştir. İlk bakışta genel lise modelinin bu uygulamaya hazır olduğu görülmektedir. Ancak, 1970’li yıllarda yapılan böyle bir uygulamanın başarıya ulaşamamasının nedenlerine dikkat çekmek gerekecektir.

Çeşitli ortaöğretim kurumlarının birinci sınıfına bu işlev verildiği takdirde, her okul öğrenciyi kendi işlevlerine uygunluğu açısından değerlendirip yönlendirmeye çalışması ihtimali oldukça yüksektir. Başka bir ifadeyle okul, sadece kendi işlevlerine uygun olmadığı kanaatine vardığı öğrencileri başka okullara göndermeye çalışacaktır. Böylece amaç olması gereken öğrenci, okulun aracı haline dönüşecektir. Yönlendirme yapan veya öğrencinin yönelmesine yardımcı olan kurumun “başarılı öğrencileri bünyesinde toplama” gibi bir amacı olmamalıdır.

Ortaöğretim kurumlarının işlevleri ile öğretim süreleri arasında bir dengesizlikten söz edilebilir. Genel liseler, öğrencilerini yüksek öğretime hazırlayan ve öğretim süresi üç yıl olan okullardır. Meslek liseleri ise öğrencilerini hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlayan ve öğretim süresi yine üç yıl olan okullardır. Eğer üç yıllık sürede öğrenciler hem meslek öğreniyor hem de yüksek öğretime hazırlanabiliyorlarsa, o zaman genel liseler için üç yıllık eğitim fazladır. Eğer yüksek öğretime hazırlık için gerçekte üç yıllık süreye ihtiyaç varsa, o zaman meslek lisesi öğrencilerinin hem yüksek öğretime hazırlanmaları hem meslek öğrenmeleri yarıda kalıyor demektir. Eğitim gördükleri meslek alanlarında istihdam edilme oranları ile yüksek öğretime geçiş oranlarının düşüklüğü dikkate alındığında, ikinci ihtimalin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Teknik liseler, meslek liselerinin birinci sınıfını başarıyla tamamlayanlar arasından öğrenci alan ve öğretim süresi dört yıl olan okullardır. Öğrenim süresi dört yıl olan ortaöğretim kurumlarının öğrencilerini hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlamaları mümkün görülmektedir.

Meslek eğitimine ne zaman başlanacağına ilişkin karar, ortaöğretimdeki kurumlaşma modelinin temel belirleyicilerinden biridir. Kıta Avrupa'sında meslek eğitiminin ağırlıklı olarak ortaöğretim düzeyinde verildiği söylenebilir. ABD'de ise, bu eğitim yüksek öğretime kaydırılmıştır. Ürdün gibi bazı ülkelerin ABD modelini örnek aldığı görülmektedir. Türk ortaöğretiminde bu iki modelin birlikte uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu da birtakım karışıklıklara neden olmaktadır.

Meslek yüksek okullarıyla meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları arasındaki ilişkilerin, etkin ve verimli bir yapıya kavuşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Meslek eğitiminin, ortaöğretimde ve yüksek öğretimde birlikte yapılmasını engelleyen bir durum yoktur. Bunun için tutuculuktan ve taklitçilikten kaçınarak, Türkiye'nin şartları dikkate alınmak suretiyle bir model oluşturulabilir. Ancak mevcut yapılarıyla meslek yüksek okullarının özellikle teknik lise mezunlarına yeni bilgi ve beceriler kazandırma konusunda oldukça yetersiz kaldıklarına dikkat çekmek gerekmektedir.

Orta ve yüksek öğretim düzeyindeki meslek eğitimi arasındaki ilişkilerin program bazında oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bazı mesleklerin sekiz yıllık temel eğitimden sonra öğrenilmesi daha verimli ve etkilidir. Bazı meslekler ise 11 yıllık genel eğitimden sonra daha iyi öğrenilebilir. Bunların bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya konulması gerekmektedir.

Öğrenci Akışı

Türk millî eğitiminin en temel sorunlarından biri, öğrenci akışının çoğu zaman program ve yeterliliklerle doğrudan ilişkilendirilmemiş mevzuatla düzenlenmesidir. Bunun en bariz örneği yüksek öğretime giriş sisteminde yapılan son düzenlemelerde yaşanmıştır. Öğrenci, meslek lisesinin son sınıfında okurken, mevzuatta yapılan ani bir düzenlemeyle üniversitelere giriş hakkının sınırlandırıldığını öğrenebilmekte veya çıkartılan bir genelgeyle, bazı okulların öğrencilerine ayrıcalıklar tanınabilmektedir. Sözü edilen düzenlemeyle genel liselerin fen bilimleri alanı öğretim programlarına denk bir eğitim veren teknik lisenin bilgisayar bölümünden mezun olan bir öğrencinin bir yüksek öğretim kurumunun bilgisayar mühendisliği programına girmek istemesi halinde bilgisayar programı farklı bir alan olarak kabul edilmekte ve ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı 0,5 yerine 0,2 katsayısı ile çarpılmaktadır. Aynı durum birçok meslek programı için de geçerlidir. Sisteme güveni sarsan bu tür düzenlemelere son verilmediği sürece, eğitimden beklenenlerin sağlanması kolay olmayacaktır.

Lise mezunlarının üniversite önlerinde yığılmaları yıllardır gündemdeki bir konudur. Ancak, “Öğrenciler mi üniversite önünde yığılıyor?”, yoksa “Sistem mi öğrencileri üniversite önüne yığıyor?” sorusunun yeterince tartışıldığı söylenemez.

Meslek lisesini bitirdikten sonra çalışma hayatına atılmak isteyen öğrencilerin, meslekî yeterliliklerini geliştirmek istemesi doğaldır. Ancak tek tip uygulama ve seçmeli derslerin azlığı sebebiyle öğrencilere bu şansın verildiği söylenemez. Öğrenci kendisini yüksek öğretime hazırlayan derslerden de başarılı olmak zorundadır. Üniversite sınavlarına giriş

hakkını kazanmak zorunda olduğuna göre, bu konuda da kendisini denemesi son derece doğaldır. Kısaca, öğrencinin eğitim sürecinde kendi yolunu seçip ona göre eğitim almasına fırsat verilmemektedir. Meselâ meslek liselerinde iki farklı mezuniyet olabilir. Yüksek öğretime devam etmek isteyenler akademik dersleri ağırlıklı olarak görürler, iş hayatına atılmak isteyenler ise meslek derslerine öncelik verirler ve bu uygulamalar ikinci sınıftan itibaren farklılaşabilir. Programlar arasındaki geçişler de kolaylaştırılabilir. Böylece iş hayatına atılmak isteyenler, daha ikinci sınıftan itibaren kendilerini buna hazırlamaya başlarlar. Kendi tercihleri olduğu için sonuçta sistemi suçlama eğilimi de göstermezler. İstedikleri zaman farkları kapatmak suretiyle yüksek öğretime geçiş haklarının olduğunu bilmeleri onlara güven verir.

Yeterliliğe dayalı sağlıklı yapılar oluşturma yerine, doğruluğu tartışmalı kararlarla meslek lisesi mezunlarının yüksek öğrenim haklarının sınırlandırılması, bir yanlıştın başka bir yanlıştla düzeltilmeye çalışılması şeklinde değerlendirilmektedir. Eğer meslek okulu mezunlarının eğitim gördükleri alanlarda iş hayatına atılmaları isteniyorsa “Okulu bitirdikten sonra mesleğimde çalışmak istiyorum” kararını alan öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir. Mevcut sistem onları destekleyeceğine üniversite önlerine yığılmaktadır. Meslek liselerinde öğrenciler eğitimin kalitesini düşüren iki yönlü bir hoşgörü içerisinde bulunmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri öğrencinin yüksek öğretime gideceğini düşünerek değerlendirme toleransını yüksek tutmaktadır. Genel bilgi dersi öğretmenleri de öğrencinin iş hayatına atılacağı düşünerek değerlendirme toleransını yüksek tutmaktadır.

Genel lise mezunlarının ağırlıklı olarak yüksek öğretime devam etmeleri gerekmektedir. Ancak, kapasite yetersizliği sebebiyle bunun mümkün olmadığı bilinmektedir. Ülkemizde hizmet sektörünün gelişmesi ile genel lise mezunlarına, satış elemanlığı, bilgisayar operatörlüğü, sekreterlik gibi bazı alanlarda geniş bir istihdam fırsatı yaratılmıştır. Ancak, sözü edilen okulun ikinci veya üçüncü sınıfında üniversiteye devam etmeyip bu tür işlerde çalışma eğiliminde olan öğrencilere destek sağlanamamaktadır. Bu süre içerisinde öğrencilere sözü edilen mesleklerdeki yeterlilikleri tam olarak kazandırmak mümkün olmayabilir. Ancak, okuyacakları derslerle alanı tanıyabilirler, açılacak telafi programlarına devam ederek yeterliliklerini tamamlayabilirler.

Ortaöğretim kurumları arasında yatay geçişlerin bulunmadığı söylenebilir. Bu yapıyla ortaöğretimin, dünyadaki eğilimlerin tersine, giderek çok kanallı okullara dönüşmekte olduğu gözlenmektedir.

Ortaöğretimde öğrencilere farklı seçenekler sunulması gelecekte daha fazla önem kazanacaktır. Zorunlu eğitimde yüzde 100'lük okullaşma gerçekleştiği takdirde, ortaöğretime talep yükselecektir. Talebi karşılamak amacıyla maliyeti yüksek olmayan okullar açılacaktır. Meslek eğitimini yüksek öğretime kaydırma sorunu çözmeyecek, sadece birkaç yıl erteleyecektir.

Gelecekte öğrenci akışının iş hayatından okullara yönelme şekline dönüşmesi de beklenmelidir.

Öğrenci akışındaki düzensizliği plân hedeflerine uygun hale getirmeye yönelik çalışmaların çözeceğinden daha ciddi sorunlar ortaya çıkaracağından endişe edilmektedir.

Amaçlananlarla gerçekleştirilebilenler arasındaki farklar, eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken temel verilerdir. Eğitimin millîlik özelliği de bundan kaynaklanmaktadır. Aynı sistem iki ülkede uygulandığında, gerçekleştirmeler birbirinden farklı olacaktır. Ülkeler başarabildikleri ve başaramadıklarını dikkate alarak kendi sistemlerini geliştireceklerdir. Böylece, çıkış noktaları aynı olsa da iki ülkenin eğitim sistemleri birbirinden farklılaşarak millîlik özelliği kazanacaktır. Eğitim sistemlerini yeniden düzenlemede, o zamana kadar başarılı ve başarısız olanları dikkate almayan yaklaşımlar taklitten öteye geçemezler. Böyle bir sistemin etkin ve verimli olabileceği de iddia edilemez.

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

Türk millî eğitiminin öğrencilere; ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda yönelmeleri konusunda tatminkâr bir hizmet sunabileceğine ilişkin gelişmeler de gözlenmemektedir. Son dört yıl “yönlendirmeyi hangi sınıfta yapalım?” tartışmasıyla geçmiş, öğrencilere eğitim fırsatlarını çok genel hatlarıyla açıklayan bir kitabın hazırlanmasıyla yetinilmiştir. Bunun dışında başka bir somut gelişme sağlanamamıştır. Halbuki Türkiye 1970’li yılların başında bu konudaki kararını vermiş, fakat uygulamada başarılı olunamamıştır.

Eğer yönlendirme konusunda tatminkâr bir hizmet dahi sunulamıyorsa, sistemin bu gerçeği kabullenen bir yaklaşımla düzenlenmesi gerekmektedir. Türkiye’de başarısız olan budur ve bu yanlışın bedelini gençlerimiz ödemektedir.

Meslek okulu mezunlarının eğitimini gördükleri alanlarda çalışmamalarının veya ortaöğretimdeki alanları dışında yüksek öğretim talebinde bulunmalarının ekonomik kayıplara neden olduğu doğrudur. Ancak, sistemdeki yanlışların bedelinin öğrencilere ödetilmesine yönelik yaklaşımlar ve tedbirler, çocuk haklarının ihlâli olarak değerlendirilmektedir.

2.3.4. Öğretim Programları

Ortaöğretim okullarında uygulanan programlar; ortak genel kültür, alan (bölüm), alan (bölüm) seçmeli ve seçmeli dersler olmak üzere dört grupta toplanmaktadır.

Ortak genel kültür dersleri, birinci sınıfta ağırlıklı olmak üzere, üç sınıfta okutulmaktadır. Birinci sınıfta bu ders grubuna ayrılan süre genel olarak 28 saattir. Hazırlık sınıfı bulunan okullarda yabancı dil dersinin daha fazla olması sebebiyle bu süre artmakta, bazı meslek okullarında ise 25 saate kadar düşmektedir. Fen liselerinin birinci sınıflarında ortak genel

kültür derslerine ayrılan sürenin 37 saate çıktığı görülmektedir. Bu okulların birinci sınıfında okutulan matematik ve fen grubu derslere ayrılan süre daha fazladır. Bu durumda, sözü edilen okullarda ortak genel kültür dersleri grubunda alan derslerinin de okutulabildiği söylenebilir.

Bazı istisnalar dışında, genel ortaöğretim kurumlarının birinci sınıfları, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun alanlara yönelmelerine yardımcı olacak işlevselliğe sahiptir. Ancak program içeriklerinin bu amaca hizmet edecek yapıda olmadığı söylenebilir.

Ortaöğretim kurumlarının temel görevlerinden biri de öğrencilere ortaöğretim seviyesinde genel kültür vermektir. Bu amaca hizmet edecek derslerin “ortak genel kültür dersleri” olarak gruplandırıldığı söylenebilir. Ortaöğretim süresince bu derslere ayrılan sürenin toplamı yaklaşık bir öğretim yılına denk gelmektedir. Kısaca, 3 veya 4 yıllık ortaöğretimin bir yılının öğrencilere ortaöğretim seviyesinde genel kültür kazandırma amacına hizmet etmek üzere ayrıldığı söylenebilir.

Genel ortaöğretim kurumlarının birinci sınıfını tamamlayan öğrenciler, aşağıdaki alanlardan birini seçerek eğitimlerine devam etmektedirler:

- ◆ Türkçe-Matematik
- ◆ Fen Bilimleri
- ◆ Sosyal Bilimler
- ◆ Yabancı Dil
- ◆ Sanat (Resim)
- ◆ Sanat (Müzik)
- ◆ Spor

Özel yetenekli öğrencilerin bu yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla sanat ve spor alanlarının oluşturulması olumlu görülmektedir. Ancak, küçük yaşlarda ortaya çıkan ve erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken bu yetenekler için ortaöğretim düzeyinde alan oluşturulmasının işlevselliği tartışılabilir. Çünkü ilköğretimdeki program yapısı, bu alanlara öğrenci hazırlayacak nitelikte görülmemektedir. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin özellikle son öğretim yılında öğrenci sayısında görülen artıştan sonra, genel ortaöğretim kurumlarında müzik ve resim alanlarına ne kadar ihtiyaç olduğu tartışılmalıdır. Genel liselerde sözü edilen bölümlere kaç öğrencinin devam ettiğine ilişkin bilgiler, bu konuda daha sağlıklı kararlar verilmesine yardımcı olacaktır.

Genel ortaöğretim kurumlarının temel görevi yüksek öğretime öğrenci hazırlamaktır. Bu sebeple oluşturulacak alanların yüksek öğretim programlarıyla paralellik göstermesi beklenir. Bu konuda ciddi sıkıntıların olduğu söylenebilir. Meselâ yüksek öğretimdeki kapasitenin yaklaşık yarısı ekonomi, yönetim gibi iktisadî ve idari bilimler alanındadır. Ancak, öğrencileri bu kontenjanlara doğrudan hazırlayacak alanların ortaöğretim kurumlarında bulunmaması dikkat çekmektedir.

Genel ortaöğretim kurumlarının amacını yüksek öğretime öğrenci hazırlama şeklinde sınırlandırmak, Türkiye'nin gerçekleriyle bağdaşmamaktadır. Bu okullardan mezun olan

gençlerin büyük bölümünün yüksek öğretime devam edemediği ve bir şekilde iş hayatına atıldıkları bilinmektedir. Ancak, genel-meslekî eğitim ayrımının, bu okullarda öğrencilerinin iş hayatında başarılı olmalarına destek verecek programları uygulanmasını engellediği söylenebilir.

Alan dersleri ile alan seçmeli derslerine ayrılan süreler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun seçim yapmalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmiştir. Genelde, alan seçmeli derslerin alan derslerinin yarısı kadar olduğu söylenebilir. Bazı alanlarda ise alan seçmeli derslerinin alan derslerinden daha fazla olduğu da görülmektedir. Bu yapının sisteme esneklik kazandırdığı söylenebilir. Ancak, üniversite giriş sınav sorularının hazırlanmasında benimsenen yaklaşım bu esnekliğin işlevselliğini azaltmaktadır. Öğrenciler istedikleri dersleri seçme yerine, sözü edilen sınavlarda, kendi alan sorularının hazırlanmasında hangi dersten kaç soru çıkacağını hesaplayarak seçim yapmaktadırlar. Bu durum üniversite giriş sınavlarına endeksli ortaöğretim yapısının doğal sonucu olarak görülmektedir.

Seçmeli derslerin süresi haftada 2-4 saat arasında değişmektedir. Bunların ders çizelgelerinde belirtilmiş olması, öğrencilerin ilgi duydukları herhangi bir alanı tanıma fırsatlarını sınırlandırmaktadır. Ayrıca bu sürenin azlığına da dikkat çekmek gerekir.

Meslek liselerinde ortak genel kültür dersleri birinci sınıfta yoğunlaştırılmıştır. Bu yapı, telafi programlarıyla, dönem kaybetmeden, genel ve meslek liselerinin birinci sınıfından sonra yatay geçişlere fırsat vermektedir. Ancak, öğrenci akışına ilişkin düzenlemeler, bu fırsatların kullanılmasını engellemektedir.

Meslekî ve teknik liselerde bölüm seçmeli derslerin neredeyse sembolik mahiyette tutulması dikkat çekmektedir. Bu durumun mesleğin temel bilgi ve becerilerinin kazandırılmasına yeterli zaman ayırma gereğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda sözü edilen okullardaki programların öğrencilere mesleğin sadece temel becerilerini kazandırmak için düzenlendiğinin kabulü gerekecektir. İşlerin giderek ihtisaslaştığı günümüzde, sadece temel becerileri kazandırmaya yönelik programlarla öğrencilerin iş hayatına ne derece hazırlanmış olacağı konusu tartışılmalıdır.

Meslekî ve teknik liselerin görevlerini temel becerileri kazandırmakla sınırlandırmak ve ilerisini işletmelere bırakmak, tutarlı ve çağdaş eğilimlere uygun bir yaklaşımdır. Ancak, bu durumda sözü edilen liselerden mezun olanların yeterli istihdam fırsatı bulamamalarının sorumluluğunu sadece okullarda aramak doğru olmayacaktır.

Sorunun temelinde süre yetersizliğinin olduğu söylenebilir. Meslek liselerinin üç yıllık öğretim süresinin bir yılı ortak genel kültür derslerine ayrılmaktadır. Geriye kalan iki yıllık sürede, geniş alanda öğrencinin mesleğin temel becerilerinden daha fazlasını kazanması kolay görülmemektedir. Bu hususun dikkate alınarak, sözü edilen okullar için dar alanlarda eğitim programları hazırlama eğiliminin güçlendiği söylenebilir.

Dünyadaki genel eğilim meslekî eğitim programlarının geniş tabanlı olarak başlatılması ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak ihtisaslaşmaya doğru gidilmesidir. Mesleklerdeki

değişim süreci dikkate alındığında bunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü ileride bireyler mesleklerini değiştirmek zorunda kalacaklardır. Bunun kolaylaştırılması için geniş tabanlı meslek eğitimi gereklidir. Ancak, üç yıllık sürede (aslında iki yıl) hem geniş tabanlı yaklaşımla temel becerilerin kazandırılması, hem öğrencinin iş hayatına hazırlanması kolay görülmemektedir.

Okullar arasında geçişlerin program boyutuyla düzenlenmesinde teknik liseler ile meslek liseleri arasında oluşturulan yapının iyi bir örnek olduğu düşünülmektedir.

Meslekî teknik programların iş hayatının ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap vermesi gerekir. Ancak mevcut programların istihdam edilebilme becerilerinde meydana gelen değişime uyum sağladığını söylemek mümkün görülmemektedir. Eskiden işi fiilen yapmak istihdam için yeterli görülmekteydi. Ancak, günümüzde istihdam edilebilme becerileri oldukça değişmiştir. Meselâ, iş aramayı bilmeyen, iş arkadaşlarıyla uyumlu çalışamayan kişiler çok iyi meslek bilgisine sahip olsalar da istihdam imkânı bulamamaktadırlar. Bunun sonucu olarak mesleği kazandırmaya yönelik programlar ile bireyi istihdama hazırlamaya yönelik programlar farklılaşmıştır.

Nitekim, ülkemizde yapılan bir çalışmanın bulgularına göre, sanayi yöneticileri, gençlere verilen eğitimde aşağıda sıralanan üç eksiği görmekte ve beş istekte bulunmaktadır.

Üç eksik şunlardır:

- ◆ Ekonomik çevreyi anlama yetersizliği
- ◆ İş yapma ve iş bitirme yetersizliği
- ◆ Kâr etme kavramı yetersizliği

Beş istek şunlardır:

- ◆ İletişim yeteneğinin geliştirilmesi
- ◆ Ekip halinde çalışma yeteneğinin geliştirilmesi
- ◆ Karşılaşılan sorunları çözme yeteneğinin geliştirilmesi,
- ◆ Öğrenmeyi öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi,
- ◆ Yabancı dil.

Aslında bu taleplerin çoğunun evrensel olduğu söylenebilir. Meselâ ABD’de hazırlanan bir seri meslekî eğitim programında, her meslekte konuların yarıya yakını istihdam edilebilme becerilerine ayrılmıştır. Bu konular şu başlıklar altında toplanmıştır: Meslekî gelişme, karar verme ve problem çözme, iş ahlâkı, iş arama yetenekleri, işi elde tutma yetenekleri, işte ilerleme, işyerinde teknoloji, yaşam boyu öğrenme, ekonomik eğitim, iş ve aileyi dengeleme, işyerine mensubiyet şuuru, liderlik, girişimcilik.

Mesleki ve teknik lise programlarında dikkat çeken diğer bir husus, öğrencilere istihdam edilebilme becerilerini kazandıracak konuların çok yetersiz olmasıdır. Bu durumun istihdamı güçleştirdiği söylenebilir. Öğrenci kendisine verilen işi yapabilecek yeterlilikte olsa da,

istihdam edilebilme becerilerindeki yetersizlikleri sebebiyle iş bulamamakta veya çalıştığı işi elinde tutamamaktadır.

2.3.5. Eğitim-İstihdam İlişkileri

İnsan gücünün en iyi şekilde yetiştirilmesi ve eğitilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün örgün ve yaygın eğitim imkanlarının kullanıldığı bir süreç sonucu gerçekleşmektedir. Türk eğitim sistemi, ilköğretim seviyesinde iyi insan iyi vatandaş yetiştirmeyi hedeflerken, ilköğretim üzerinde verilecek ortaöğretim ve yükseköğretimde ise iyi insan, iyi vatandaş olma vasıflarını destekleyen ve kişiyi hayata hazırlamayı, onun hayatını idame ettirmesine ve toplum içinde üretken ve saygın bir birey olarak yaşamasını sağlayacak bir meslek kazandırmayı amaçlamıştır.

Dünya ekonomisi ile bütünleşme çabası içinde olan Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasında hak ettiği yeri alması için gelişen teknolojiyi takip etmesi, bunu mal ve hizmet üretimine yansıtması, teknoloji üreten ve satan bir ülke konumuna yükselmesi gerekmektedir. Bunun için nitelikli işgücüne sahip olması şarttır. Raporun 2.1. bölümünde Dünyada Ortaöğretim başlığı altında çeşitli OECD ülkelerinde değişik yaş gruplarına göre lise mezuniyet oranları verilmiştir. Ancak, konunun istihdama boyutu ile ilgili verilere de ihtiyaç duyulmaktadır.

OECD ülkelerinde 25-64 yaş grubu nüfusta eğitim düzeylerine göre işgücüne katılma oranları TABLO 19'da gösterilmiştir.

TABLO-19'da yer alan bilgiler oldukça düşündürücüdür. Türkiye'de üniversite mezunlarının işgücüne katılma oranları yüzde 77'dir. Bu oranın OECD ortalaması ise yüzde 89'dur. Ortaöğretim mezunlarının işgücüne katılma oranları ise Türkiye'de yüzde 68, OECD (ortalama)'de ise yüzde 80'dir. Kısaca Türkiye'de eğitilmiş kesimin işgücüne katılma oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca tablo, diğer ülkelerin aksine, Türkiye'de eğitim düzeyinin yükselmesinin işgücüne katılma oranını fazlaca etkilemediği de görülmektedir.

TABLO-19: Bazı OECD Ülkelerinde 25-64 Yaş Grubu Nüfusta Eğitim Düzeylerine Göre İşgücüne Katılma Oranları (%) (1995)

ÜLKELER	İlköğretim ve daha altı	Orta Öğretim	Üniversite dışı yüksek öğretim	Üniversite	TOPLAM
Almanya	57	77	87	90	75
Avustralya	66	81	84	89	75
Avusturya	59	79	86	91	74
Çek Cum.	60	84	-	93	81
Danimarka	72	88	92	93	82
Finlandiya	69	85	85	92	80
Fransa	60	83	89	87	77
Hollanda	57	78	-	86	71
İngiltere	62	82	86	91	79
İspanya	58	80	88	87	66
İsveç	86	91	92	94	91
Kanada	61	79	84	89	78
Kore	72	72	-	82	74
Norveç	65	84	88	93	82
Portekiz	72	82	88	94	75
Türkiye	67	68	-	77	68
Yeni Zelanda	68	85	81	89	77
Yunanistan	60	68	84	87	67
OECD Ort.	63	80	87	89	75

Kaynak: OECD

İşsizliğin eğitim düzeyine göre dağılımı da konunun başka bir boyutu hakkında fikir vermektedir.

TABLO-20: Bazı OECD Ülkelerinde 25-64 Yaş Grubundaki İşsizlerin Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı (%) (1995)

ÜLKELER	İlköğretim ve daha altı	Orta Öğretim	Üniversite dışı yüksek öğretim	Üniversite	TOPLAM
Almanya	13.3	7.9	5.2	4.7	8.1
Avustralya	8.5	6.2	5.1	3.3	6.6
Avusturya	5.7	2.9	1.4	2.1	3.5
Çek Cum.	7.7	2.1		0.7	2.7
Danimarka	14.6	8.3	5.3	4.3	10.0
Finlandiya	21.6	16.1	9.7	6.2	15.8
Fransa	14.0	8.9	5.9	7.0	9.7
Hollanda	7.9	4.8		4.1	5.6
İngiltere	12.2	7.4	4.1	3.5	7.4
İspanya	20.6	18.5	16.6	13.8	19.0
İsveç	10.1	8.7	4.8	4.2	7.8
Kanada	13.0	8.6	7.5	4.6	8.3
Kore	1.0	1.6		2.0	1.4
Norveç	6.5	4.0	3.4	1.7	3.9
Portekiz	6.2	6.4	3.1	3.3	5.8
Türkiye	4.8	6.9		3.3	5.0
Yeni Zelanda	6.7	3.3	3.6	2.6	4.5
Yunanistan	6.3	9.0	10.1	7.1	7.4
OECD Ort.	10.1	7.0	5.6	4.0	7.3

Kaynak: OECD

Ortaöğretim mezunları arasındaki işsizlik oranı açısından Türkiye, OECD ülkeleri ortalaması civarındadır, ancak daha alt eğitim düzeyinde sözü edilen oranın daha düşük olduğuna dikkat çekmek gerekmektedir.

Uluslararası Çalışma Örgütü'nün yayınladığı Dünya çalışma Raporuna göre, işsizlik evrensel bir sorun haline gelmiştir. Türkiye'de çalışabilir nüfusun gizli işsizlerle birlikte yüzde 27'sinin (6 milyon) işsiz olduğu tahmin edilmektedir. Genç nüfusa sahip olan Türkiye'de açık ya da gizli işsizlerin yarısından fazlasının 29 ve daha alt yaş grubundadır.

Almanya'da (Gesamtmetall) yapılan araştırmalardan; yüksek nitelikteki işgücü maliyetinin istihdam ve rekabet gücünü azalttığı sonucu çıkmıştır. Gelişmekte olan ülkelerin işgücü maliyetiyle karşılaştırıldığında, Türkiye'nin işgücü maliyetinin Macaristan, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Tayland, Malezya, Bulgaristan, Romanya, Rusya ve Çin'den fazla olduğu görülmektedir.

Türkiye'de işgücüne katılma oranı yüzde 50,4 olup, bu oran gelişmiş ülkelerdekinden daha azdır. Lise ve daha fazla eğitim almış kadınların işgücüne katılma oranları erkeklerden daha düşüktür.

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve niteliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi sürecinde gerek içerik, gerek bütün eğitim süreci içindeki yeri, konumu ve gerekse hedef kitlesi bakımından en önemli rol ortaöğretime düşmektedir. Türk eğitim sisteminde ortaöğretime, temel eğitimi bitiren nüfusun iş yaşamına ve üniversiteye hazırlanması şeklinde tanımlanabilecek ikili bir işlev yüklenmiştir. Bu anlamda ortaöğretimin bir yandan üniversiteye gidecek milyonlarca genci cevapladıkları soru sayısına göre sıralayan bir sınava hazırlarken öte yandan, ortaöğretimini bitirdikten sonra iş yaşamına atılacak gençlere istihdam imkanı verecek mesleki bilgi ve beceriler kazandırmak zorundadır. Bu bakımdan ortaöğretime, hem çok zor ve aynı zamanda kritik önem taşıyan bir rol yüklenmiştir. Mevcut ortaöğretim sisteminin başarısı ölçülürken yukarıda bahsedilen iki işlevi ne ölçüde yerine getirdiği üzerinde durulmasında yarar vardır. Bu hususta yapılacak değerlendirmelerin bir sonuca ulaşabilmesi için bu kademedeki sunulan eğitim ve öğretimin kalite ve etkinliğine bakmak gerekecektir.

Mevcut ortaöğretiminin her iki işlev bakımından da kalite ve etkinliğinin arzu edilen düzeyde olduğunu söyleyebilmek oldukça güçtür. Ortaöğretimin öğrencileri üniversiteye hazırlama işlevi değerlendirilirken birkaç hususun altının çizilmesinde yarar görülmektedir. Birincisi, ortaöğretimin gençleri üniversiteye hazırlaması işlevi içerik olarak uygulamada büyük değişime uğramıştır. Ortaöğretim sürecinde gençlere verilen bilgi ve beceriler, üniversite eğitiminde ihtiyaç duyacakları temel akademik bilgi ve beceriler olmaktan ziyade, girecekleri sınav yarışında daha fazla soru yanıtlayarak istedikleri bir yükseköğretim programına girmelerini sağlama amacına dönüşmüştür. İkinci husus, mevcut yapı ve işleyişi ile ortaöğretimin değişen bu işlevini dahi yerine getirebildiğini söylemek güçtür. Bugün milyonlarca gencin binlerce dershaneyi doldurması, okuldan daha çok dershaneden medet umması ortaöğretimin gençleri üniversiteye hazırlama işlevini yerine getirememesinin bir sonucudur. Bu istenmeyen amaçlanmayan işlev değişiminde üniversiteye giriş sisteminin büyük rolü olduğunu kabul etmek gerekir. Mesleki yönlendirme eksikliği, meslek eğitiminin toplumda yeterince tanınmaması ve itibar görmemesi, bu yönde uygulanan politikaların eksiklikleri sonucu ortaöğretimden mezun olanların tamamına yakını üniversiteye gitmek istemektedir. Oysa yüksek öğretimin mevcut kapasitesi orta öğretimden mezun olanların sadece %30'unu almaya imkan tanımaktadır. Bu durumda üniversite sınavları gençleri ilgi, istek ve yeteneklerine göre bir yükseköğretim programa yerleştirmekten ziyade onları yarıştıran ve belli bir puanın altında alanları başarısız addeden bir yapıya bürünmüştür. Talepteki dengesiz ve aşırı yığılma ortaöğretimi, gençleri üniversiteye hazırlama işlevini yerine getiremez hale sokmuştur.

Ortaöğretimin gençleri iş yaşamına hazırlama işlevine gelince bu konuda da istenilen kalite ve etkinlik düzeyine ulaşılabildiğini söylemek oldukça güçtür. Ortaöğretimin gençleri iş yaşamına hazırlama işlevinde yaşanan sıkıntılar yeni olmamakla birlikte son 10-15 yıldır daha açık ve ciddi düzeyde tartışılmaktadır. Bunun temel sebeplerinden birisi, dünyanın kaçınılmaz biçimde bütünleşme sürecine girmesi, başta iletişim ve ulaşım olmak üzere her alanda sağlanan hızlı teknolojik yenilikler ve bütün bunların sonucu olarak ulusal ve uluslararası pazarların nitelikli insan gücüne daha fazla ihtiyaç duyması ve insangücü profilinin değişmesidir. Ulusal ve işletmelerarası ilişkilerin çok arttığı dünya piyasasında ülkeler, sadece

ulusal pazarda değil uluslararası pazarda da rekabet edecek insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. İşletmelerarası ilişkilerin artması, uluslararası şirket evlilikleri ulusal ve uluslararası piyasaların ihtiyaç duyduğu insan gücü profillerini birbirine yaklaştırmaktadır. Bu sebeple işletmeler istihdam ettikleri ve edecekleri insan gücünde belirli ve sürekli değişip gelişen evrensel nitelikler aramaktadırlar. Bu ise “nitelikli insan gücü” kavramını değiştirmiş, yeni boyutlar kazandırmıştır. Ülkeler, eğitim sistemlerini oluştururken artık daha evrensel düşünmek, küreselleşen dünya pazarlarında rekabet edebilecek “nitelikli insanı” yetiştirmek zorundadırlar. Gerek ulusal ve gerekse uluslararası pazarlarda rekabet etmek zorunda olan ve bu zorunluluğu ağır bir biçimde hissedilen iş yaşamı, eğitim kesimini sorgulamakta ve ihtiyaçlarına daha fazla duyarlı olmaya zorlanmaktadır. Bugün eğitim kurumlarının, ekonomik ihtiyaçlarını dikkate alarak nitelikli işgücü yetiştirmede başarılı olduklarını söylemek oldukça güçtür. Bunun temel sebebi, istihdam ile eğitim arasında işlevsel bir ilişkinin kurulmasında halen ciddi engellerin bulunmasıdır.

Genel olarak eğitim ve özel olarak ortaöğretim sistemi ile istihdam arasındaki etkileşimin olumlu sonuçlar verecek şekilde güçlendirilmesinde üç önemli sorun bulunmaktadır:

Birincisi, mesleki eğitim başta olmak üzere ortaöğretim sisteminin işgücü piyasasının taleplerine yeterli duyarlılığı göstermeyen statik yapısı;

İkincisi işgücünün sahip olması gereken niteliklerin iş yaşamınca hazırlanacak meslek standartları ile eğitim programlarına hızla ve sürekli aktarılamaması ve bu sebeple eğitimin iş yaşamının ihtiyaçlarına gerektiği biçimde duyarlılık gösterememesi,

Üçüncüsü ise eğitim sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin iş yaşamınca kabul ve saygı gören bir sınav ve belgelendirme sistemi ile desteklenememesidir.

Bu engeller ortadan kaldırılmadığı sürece ülkemizde halihazırda olduğu gibi eğitilmiş ancak iş yaşamının ihtiyaçlarını karşılayamayan işgücünün oranı her geçen gün artacaktır.

Eğitim konusundaki arayışlar bütün dünyada devam etmektedir. Henüz dünyanın hiç bir ülkesinde ideal eğitim sistemi oluşturulamamış olmakla birlikte, başarılı bir eğitim sisteminin üç faktöre bağlı olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır. Bunlar;

- ◆ güçlü bir eğitim temeli,
- ◆ eğitim önceliklerinin gerçek ekonomik taleplerden kaynaklanması,
- ◆ Devlet–işçi–işveren kesimlerinin işbirliği, performans ve etkinliğinin artırılması,

şeklinde özetlenmektedir.

İş yaşamının işgücü talebinin tam, gerçekçi ve güvenilir biçimde tespit edilememesi, eğitim arzının tahminlere dayalı olarak yapılması sonucunu doğurmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, belli mesleklerde eleman yetiştirmek amacıyla önemli bir eğitim kapasitesi yaratmıştır. Ancak bu kapasite ülkenin işgücü ihtiyacı ile tam olarak örtüşmemektedir.

İhtiyaca göre öğrenci yetiştirmek yerine, mevcut kapasiteleri kullanma politikası sonucu, mezun olanların büyük bir bölümü eğitim gördükleri alanda iş bulamamaktadır. METARGEM tarafından Ankara ilinde yapılan bir araştırma, 1991-92 öğretim yılında endüstriyel mesleki teknik eğitim kurumlarından mezun olanlardan istihdam imkanı bulanların %48'inin aldıkları eğitim ile ilişkisi olmayan işlerde çalıştıklarını ortaya koymuştur. Bir yandan mezun olan gençler eğitim aldıkları alanlarda istihdam imkanı bulamazken öte yandan bazı alanlarda kalifiye işgücü ihtiyacı had safhadadır. Bu ise eğitim arzının, işgücü talepleri ile örtüşmemesinin doğal ancak çok tehlikeli bir sonucudur.

Bugün ülkemizde başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere çeşitli kamu ve özel kuruluşlar eğitim arz etmektedirler. Verilen eğitim kalite ve etkinlik bakımından işgücü piyasasının ihtiyacını karşılamaktan uzaktır. Bunun sonucu olarak, işgücü piyasasında bir yandan niteliksiz işgücü artarken, öte yandan ekonominin ve süratle gelişen teknolojinin gerektirdiği nitelikli işgücü talepleri karşılanamamaktadır. Aşağıda sunulan tabloda, DİE'nün 1999 Nisan ayı HİA sonuçlarına göre istihdam edilenlerin eğitim durumları görülmektedir.

TABLO-21: İstihdam Edilenlerin Eğitim Durumu

EĞİTİM DÜZEYLERİ	İSTİHDAM EDİLENLER (Bin kişi)			
	Erkek	Kadın	Toplam	%
Okur-yazar olmayanlar	684	1.492	2.176	9.87
Okur-yazar olup bir okulu bitirmeyenler	584	279	863	3.91
İlkokul mezunu	8.709	3.606	12.315	55.85
Ortaokul mezunu	1.837	314	2.151	9.76
Orta Dengi Meslek Okul Mezunu	39	1	40	0.18
Lise Mezunu	1.564	528	2.092	9.49
Lise Dengi Meslek Okul Mezunu	650	158	808	3.66
Yüksek Okul, Fakülte Mezunu	1.099	505	1.604	7.27
Toplam	15.167	6.882	22.049	100,00

Kaynak: DİE Hanehalkı İşgücü Anketi Nisan 1999 Geçici Sonuçları

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında insan gücünün eğitim düzeyinin uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak yukarıdaki tabloda mevcut çalışanların eğitim düzeyi görülmektedir. Mevcut çalışanların yüzde 69.63'ünün ilkokul ve altı eğitim, yüzde 79.57'sinin ortaokul ve altı, yüzde 92.72'sinin lise ve altı eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Mevcut çalışanların sadece yüzde 13.48'i lise mezunudur.

Bütün bu veriler eğitim düzeyi ile işgücüne katılma oranları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. OECD tarafından hazırlanan bir rapora göre (Education At A Glance, 1997) genel eğilimin dışında olarak, Türkiye'de erkeklerin ve Kore'de kadınların eğitim düzeyi lisenin altında olanlarının işgücüne katılma oranları üniversite mezunlarından daha yüksektir. Raporda bu özel durumun her iki ülkede de tarım sektöründe çalışanların

oranının yüksek olması ile ilintili olabileceğini ifade etmekte ve ekonomideki gelişmelere paralel olarak istisnai bu durumun ortadan kalması beklenmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise işsizlerin eğitim durumları görülmektedir. Eğitim düzeyinin düşüklüğü işgücü verimliliğindeki azaltmanın yanında işsizliği de ciddi bir sorun haline getirmektedir. İşsizliğin tek nedeninin eğitim düzeyinin düşüklüğü olduğunu söylemek mümkün değildir. Böyle bir varsayım, özellikle kentlerde yoğunlaşan eğitilmiş genç işsizliğini açıklamaya yetmemektedir. Eğitilmiş nüfusun işsizliğini ayrı olarak ele almak ve yorumlamak ihtiyacı vardır.

Eğitimin istihdam edilmede en önemli faktör olduğu doğrudur. Ancak Türkiye’de istihdam yaratacak yatırımların kapasitesinin işgücü arzındaki artışı karşılamaya yetecek düzeyde olmadığı, çarpık ve hızlı kentleşmenin halen artarak devam eden bir sorun olduğu, alınan eğitiminin istihdam edilmeye yetmediği vb. hususların varlığı da gerçektir. Bu durumda Türkiye, bir yandan gençlerine daha fazla eğitim imkanı sağlayarak onları en az lise mezunu düzeyine getirmeye çalışırken mevcut işgücünün 15 milyonundan daha fazlasını yaşam boyu eğitim felsefesine dayalı olarak yaygın mesleki eğitim yoluyla (iş başı eğitimi, hizmet içi eğitimi, geliştirme eğitimi vb.) yetiştirmek ve mesleki niteliklerini sürekli olarak geliştirmek zorundadır.

TABLO-22: İşsizlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

EĞİTİM DÜZEYLERİ	İŞSİZLER (Bin kişi)			
	Erkek	Kadın	Toplam	%
Okur-yazar olmayanlar	35	12	47	2.72
Okur-yazar olup bir okul bitirmeyenler	33	7	40	2.31
İlkokul mezunu	614	146	760	43.98
Ortaokul mezunu	181	46	227	13.14
Orta dengi meslek okul mezunu	7	2	9	0.52
Lise mezunu	248	155	403	23.32
Lise dengi meslek okul mezunu	76	54	130	7.52
Yüksek okul, fakülte mezunu	64	48	112	6.48
Toplam	1.259	471	1.730	100

Kaynak: DİE Hanehalkı İşgücü Anketi Nisan 1999 Geçici Sonuçları

Türkiye’de eğitilmiş kesimdeki işsizlik oranının eğitimsizlere göre daha yüksek olması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Ancak, bu sorun sadece eğitimle çözülecek gibi de görülmemektedir. İstihdam fırsatları dikkate alınmadan açılan programlardan mezun olan gençlerin işsiz kalması doğaldır ve bu tür sorunlardan eğitim sorumlu tutulabilir. Fakat, iş dünyasının büyük bir çoğunluğunda nitelikli eleman çalıştırma eğiliminin yüksek olmadığı da bir gerçektir. Dış pazarlara açılan firmaların bu yanlışı gördükleri ve nitelikli eleman

çalıştırma eğilimlerinin güçlendiği söylenebilir. Uluslararası pazarlarda rekabet edebilmenin başka yolu da yoktur. Niteliksiz işgücü ve düşük ücretin yüksek maliyet anlamına geldiği gerçeği iş dünyasınca daha iyi anlaşıldığı takdirde, eğitimin yarattığı ekonomik fayda büyüyecek ve eğitilmiş bireylerin işsizlik oranları azalacaktır.

Devlet İstatistik Enstitüsü, Hanehalkı İşgücü Anketi verilerine göre, işsizler arasında benzer eğitim durumuna sahip olanlarda da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Toplam işsiz kadınların yüzde 54.56'sını lise ve daha fazla eğitim görmüş olanlar oluştururken, erkeklerde bu oran yüzde 30.8'dir. Bu veriler eğitim düzeyi yüksek erkeklerin aynı eğitim düzeyindeki kadınlara göre daha kolay iş bulduklarını göstermektedir. Yüksekokul veya fakülte mezunlarına ait oranlar da aynı yargıyı pekiştirmektedir. Yüksek öğrenimli kadınların toplam işsiz kadınlar içindeki payı yüzde 10.19 iken, aynı oran erkeklerde yüzde 5.08'dir.

İş ve İşçi Bulma Kurumu'na kayıtlı işsizlerin ise yaklaşık yüzde 59.10'u ortaokul ve altı düzeyde eğitim görmüş olanlardır. İlkokul düzeyinde eğitim görmüş işsizlerin oranı ise yüzde 40.85'dir. Türkiye'de işsizliğin öncelikle gençleri etkileyen bir sorun olduğu ortadadır. Ortaokul ve altı düzeyde eğitim almış gençler arasında işsizlik oranı daha da yüksektir. Gerek eğitim düzeylerinin yükselişi, gerek ekonomik koşullar ve hanede daha fazla kişinin çalışma ihtiyacı gibi nedenlerle daha çok sayıda genç kadın çalışma hayatına katılmak isterken, işgücü piyasası onlara daha az şans tanımaktadır.

Türkiye'nin son işsizlik verileri genç işsizliğin ciddi boyutlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitilmiş gençlerde görülen bu yüksek işsizlik oranı, ülkenin geleceği bakımından ciddi bir tehlikenin işareti olarak kabul edilmelidir. Mesleki eğitime verilen önem ve meslek okulu sayılarının hızla artırılmasına rağmen lise eğitimine yönelik talep devam etmektedir. Yüksek öğretim kontenjanlarındaki sınırlılık ise, lise mezunu gençlerin, hiçbir mesleki altyapıya sahip olmaksızın emek piyasasına akmasına ve ciddi bir işsizlik sorunu ile karşı karşıya kalmalarına yol açmaktadır. Ülke genelinde yüzde 7.3 olan işsizliğin yaklaşık 4 katı olan genç işsizliğini, yürürlükte olan eğitim politikalarından bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. "Eğitilmiş genç" in tanımı, lise ve üstü eğitim kurumlarından mezun olandır. İşsizlerin çoğunluğunu ise, lise mezunları oluşturmaktadır. Bu durumda ortaöğretimin istihdama hazırlama işlevinin yeniden incelenmesi, alınması gereken önlemlerin acilen plânlanması ve hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'de eğitim-istihdam ilişkilerinin sadece meslekî ve teknik öğretimle ilgili bir konu olarak ele alınması, sözü edilen ilişkilerin sağlıklı gelişmesinin önündeki engellerden biridir. Birçok Avrupa ülkesi okul-ış hayatı ilişkilerinin güçlendirilmesi için ilkökul düzeyinde bir yapı oluşturma çabası içerisine girmişlerdir. Bu amaçla projeler hazırlanmakta, öğrenciler daha küçük yaşlarda işletmelere götürülerek iş hayatı ile tanıştırılmaktadırlar. Böylece okul hayatın bir parçası haline getirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de ise okul, öğrenciyi hayata hazırlama işlevini üstlenmiş görünmektedir. Bu yaklaşım, okulu hayattan koparıp ayrı bir dünya oluşturmaya zorlamaktadır. Kısaca, Türkiye'de meslekî ve teknik öğretim kurumları iş hayatından ne kadar kopuksa, genel eğitim kurumları da hayattan o kadar kopuktur. Bu yapının değiştirilmesine, her tür ve kademedeki eğitim ile iş hayatı arasında ilişkilerin kurulup güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bunun

sağlanmasıyla, eğitim-istihdam ilişkilerinde gözlenen aksaklıkların büyük bölümünün çözüleceği düşünülmektedir.

2.3.6. Değerlendirme

Ortaöğretimdeki iç değerlendirmede ciddi sıkıntılar olduğu bilinmektedir. Bir öğrencinin bilgi ve beceri düzeyleri farklı okullarda farklı notlarla değerlendirilebilmektedir. Kısaca, öğrencilerin aldıkları notlar eğitimi farklı okullardaki eğitim düzeylerinin karşılaştırılması açısından fazla anlamlı bulunmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının okul, ilçe ve il düzeyinde aynı sorularla sınav yaparak sağlıklı verilere ulaşma çabaları ise henüz istenilen düzeye ulaşmamıştır.

Değerlendirmeye değer olan şeyin bilinmesi eğitimde çok önemlidir. Ortaöğretim kurumlarımızda genellikle programlarda amaçlanan tutum ve davranışlar ölçülmektedir. Ancak bunların gerçek hayatta ne kadar anlamlı olduğu tartışılabilir. Bu sebeple eğitimde dış değerlendirme ve uluslar arası standartlar ön plâna çıkmaktadır.

ÖSS sınavları ortaöğretimin öğrencileri yüksek öğretime hazırlama işlevinin değerlendirilmesi açısından önemli bir dış değerlendirme kriteri olarak görülebilir. Ancak, özel kursların bu sınavlara etkileri de dikkate alınmalıdır. Sözü edilen sınavlarda öğrencilerin doğru cevapladıkları soru sayısı, ortaöğretimde ciddi bir nitelik sorunu yaşandığını ortaya koymaktadır.

Meslekî ve teknik liselerdeki eğitimin dış değerlendirmesinin önemli bir kriteri de mezunların istihdam edilme oranlarıdır. Bu oranların beklenen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Ancak sorunun verilen eğitimin niteliği yanında, programların iş hayatının beklentilerine uygun olmamasından kaynaklanan boyutuna da dikkat çekmek gerekmektedir. Öğrenci programa göre çok iyi eğitim almış olabilir, ancak kazandığı bilgi ve beceriler iş hayatında aranan bilgi ve beceriler değilse, istihdam imkânı düşük olacaktır. Ayrıca, kazandırılan bilgi ve becerilerin iş hayatındaki standartların üzerinde olmasının da istihdamda güçlükler yarattığına dikkat çekmek gerekmektedir.

OECD istatistikleri incelendiğinde, eğitimin niteliğine ilişkin göstergelerde Türkiye'nin yer almaması üzücüdür. Türkiye, eğitimin niteliğine ilişkin uluslar arası karşılaştırmalar yapılacak nitelikte ölçme ve değerlendirmeler yapmak zorundadır.

Düşünen, sorgulayan ve yaratıcı bireyler yetiştirme ilkesinin eğitime yansıtılmasını temel yöntemlerinde bir de, sonuç yerine süreci değerlendiren bir yaklaşımın benimsenmesidir. Bu konudaki çalışmaların yakından izlenmesine ve ortaöğretim sistemimize yansıtılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.7. Eğitim Arz ve Talebi

Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4'üncü maddesinde eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamayacağı kesin bir ifadeyle belirtilirken; aynı Kanunun

7'inci maddesinde ilköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşların ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanacakları hükmüne yer verilmektedir. Bu çerçevede, ortaöğretim düzeyindeki eğitim fırsatlarından yararlanmada bireyin ilgi, istidat ve kabiliyetleri dışında herhangi bir sınırlamanın getirilmesi yasal değildir. Başka bir ifadeyle okullar, toplumda var olan eşitsizliğin artırılmasının aracı haline getirilemez. Bu yasal hükümlere ne derecede uyulduğunun ortaya konulabilmesi için eğitim arzının nitelik ve niceliği ile eğitim fırsatlarından faydalanacaklarda aranılan formel ve informel şartların incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim Arzı ve Özellikleri: Ortaöğretim kurumlarının ülke geneline dağılımında bölgeler arasında dengesizliklerin olduğu doğrudur. Ancak bu dengesizlikler, eğitim talebinin oluşmasındaki bölgeler arası farklılıkların ortaya çıkardığı doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması halinde, talebin henüz yeterince ortaya çıkmadığı bölgelerde daha yoğun bir eğitim arzı ortaya çıkacaktır.

Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının ülke genelinde dağılımında da sorun yok gibi görülmektedir. Ancak bu dağılımın kurum türünden ziyade program çeşitliliği açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Herhangi bir genel ortaöğretim kurumunda liseler için oluşturulmuş alanların çoğu bulunmakta ve öğrenciler bunlar arasında seçim yapabilmektedirler. Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında ise yüzü aşkın meslekî eğitim programı uygulanmakta olduğu halde birçok meslek lisesinde sadece birkaç bölüm bulunmaktadır. Okul türü ölçeğinde değerlendirildiğinde birkaç bölümlü meslek liselerinin bulunduğu küçük yerleşim birimlerinde yaşayan gençlere meslekî ve teknik eğitim fırsatları sunulmuş sanılmakta, bu fırsatların çok sınırlı sayıdaki mesleklerde olduğu gerçeği göz ardı edilmektedir.

Küçük yerleşim birimlerinde yaşayan gençlere, kapsamlı bir yatılılık ve bursluluk programı olmaksızın yüzü aşkın meslekte eğitim fırsatı sunmanın imkansız olduğu bilinmektedir. Sorun, bu tür eşitsizliklerin var olmasından ziyade, ileri eğitim fırsatlarından yararlanmaya ilişkin düzenlemeler yapılırken böylesi eşitsizliklerin yok sayılmasıdır.

Küçük yerleşim birimlerindeki meslekî ve teknik ortaöğretim arzının, kısa sürede, orada yaşayan gençler için dezavantaja dönüştüğüne de dikkat çekmek gerekmektedir. 4-5 bin nüfuslu bir ilçedeki endüstri meslek lisesinin tesviye bölümünü düşünelim. Bu bölümden 2-3 dönemde mezun olacak öğrenciler, ilçenin onlarca yılda ihtiyaç duyacağı tesviyeciyi yetiştirebilir. Gençlerin bir kısmının çalışmak üzere başka yerlere gideceği düşünülse dahi, en fazla beş yılda bu meslekteki eğitim arzına ihtiyaç kalmayacaktır. Ancak bina, donanım ve personel bulunduğu için, bu mesleğe öğrenci kaydına devam edilmektedir. Başka bir ifadeyle insan gücü ihtiyacı olmadığı halde var olan eğitim arzı için talep yaratılmaya çalışılmaktadır. Kısaca ihtiyacın ve talebin arzı belirlemesi gerekirken, yaratılan arza göre ekonomik ve sosyal getirisi çok düşük talep yaratılmaya çalışılmaktadır. Ne insan gücü ihtiyacı ne de gençlerin ilgi ve istekleri dikkate alınmamakta; sadece bölüme öğrenci aranmaktadır. Okul öğrencilere değil, öğrenciler okulun varlığını sürdürmesine hizmet etmektedir. Böylesi eğitim arzı meslekî ve teknik öğretimin etkinlik ve verimliliğinin azalmasında önemli rol oynamaktadır.

Ortaöğretim kademesindeki eğitim fırsatlarından yararlanmada hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmadığı söylenebilir. Ancak, eğitim arzının niteliğinin bu konuda ciddi sorunlar yaratacak boyutlara ulaştığına dikkat çekmek gerekecektir.

Eğitim arzının niteliği hakkında fikir veren temel göstergelerden biri de öğrenci başına yapılan harcamalardır. Türkiye'nin Kişi Başına Gayri Safi Millî Hasılası, eğitime ayırdığı pay ve ekonomik güçlükleri dikkate alındığında, ortaöğretimdeki öğrenci başına yapılan kamu harcamasının Dolar cinsinden OECD ülkeleriyle karşılaştırılması anlamlı görülmeyebilir. Ancak sorunu gözler önüne serecek başka bir ölçüt vardır.

TABLO-23'de OECD ülkelerince, eğitim kademelerine göre kamu kaynaklarından her öğrenci için yapılan harcamalar verilmiştir. Tablo hazırlanırken, ülkenin ilköğretimdeki bir öğrenci için harcadığı miktar 100 olarak alınmış, diğer kademelerdeki öğrenci maliyetleri buna oranlanmıştır. Bu sebeple, tablodaki bilgilerin ülkelerin gelir düzeyleri ve eğitime ayırdıkları kaynak miktarı ile ilgisi bulunmamaktadır. Kaynakların eğitim kademelerine göre nasıl dağıldığı gösterilmektedir.

TABLO-23'ün incelenmesinden anlaşılacağı gibi, OECD ülkeleri arasında ortaöğretimdeki öğrenci maliyetini, ilköğretimdeki öğrenci maliyetinin altına indiren tek ülke Türkiye'dir. Bu verilerin 1994 yılına ait olduğu ve 1997 yılında çıkartılan 4306 Sayılı Kanun ile sağlanan gelirlerin tamamının ilköğretime harcadığı dikkate alındığında, sözü edilen dengesizliğin daha da büyüdüğü sonucuna varılabilir.

Almanya, Belçika ve Fransa gibi becerili işgücünü ortaöğretim düzeyinde yetiştirmeye öncelik veren ülkelerde, ortaöğretim ile yüksek öğretimdeki öğrenci maliyetlerinin birbirine yakın olması dikkat çekmektedir. Türkiye gibi becerili işgücünü ortaöğretim düzeyindeki örgün eğitim kurumlarında yetiştirmeye öncelik veren İtalya'da ise ortaöğretimdeki öğrenci maliyeti yüksek öğretimden daha fazladır.

Bu verilerin ortaya koyduğu somut gerçek, Türkiye'de ortaöğretimin kabul edilemez ölçüde ihmal edildiğidir. Bu ihmal sadece mesleki ve teknik öğretimde değil, aynı zamanda genel ortaöğretim için de söz konusudur.

Orta öğretimin bu derecedeki ihmali, dar gelirli ailelerin çocuklarının yüksek öğretime geçişlerinin engellenmesi anlamına gelmektedir. Çünkü öğrenciler, yüksek öğretime devam edebilmek için felç hâline gelmiş orta öğretim kurumlarında kazanamadıkları bilgileri özel kurslarla tamamlamak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, yılda bir milyar liraya varan kurs ücretini ödeyemeyecek ailelerin çocuklarının üniversiteye girişlerinin engellenmesi anlamına gelmektedir. Üniversitelere girişte ortaöğretim başarı puanının etkisinin artırılması ise özel kurslara olan ihtiyacı daha uzun bir zaman dilimine yayarak artırmıştır.

TABLO-23: OECD Ülkelerinde Kamu Kaynaklarından Her Öğrenci İçin Yapılan Eğitim Harcamaları (1994)

ÜLKELER	İlköğretim	Orta öğretim	Yüksek Öğretim
Amerika Birleşik Devletleri	100	126	293
Almanya	100	184	250
Avusturya	100	130	159
Avustralya	100	161	329
Belçika	100	173	191
Çek Cumhuriyeti	100	148	293
Danimarka	100	128	172
Finlandiya	100	116	154
Fransa	100	177	183
Hollanda	100	135	284
İngiltere	100	132	226
İrlanda	100	162	363
İsviçre	100	124	270
İtalya	100	118	110
Kore	100	115	242
Meksika	100	187	548
Japonya	100	112	216
Türkiye	100	72	490
OECD (Ortalama)	100	141	297

Kaynak: OECD

NOT: Her ülke için ilköğretimdeki öğrenci maliyeti 100 birim olarak alınmış, diğer kademelerdeki öğrenci maliyetleri buna göre oranlanmıştır.

Özel kurslardaki eğitim arzı okuldaki eğitimin tamamlayıcısı olmaktan çıkmış, onun yerine ikâme edilir hâle gelmiştir. Lise son sınıf öğrencilerinin, yönetmeliklerin tanıdığı her esnekliği kullanarak okul yerine kurslara devam etme çabaları bunun en belirgin kanıtıdır. Kısaca öğrenciler sadece formaliteyi tamamlayıp diploma almak için okula devam etmekte, kendilerini üniversitelere hazırlama işlevini kurslardan beklemektedirler.

Eğitim hizmetlerinin sosyal farklılıklara göre sunulmasında özel okulların önemli yeri bulunmaktadır. Özel okullar, genelde, malî durumu iyi olan ailelerin çocuklarına hizmet sunarlar ve sosyal farklılaşmanın göstergesi olarak algılanırlar. Sınıf farklılıklarını sosyal bütünleşme ile yumuşatma çabasındaki ülkeler, malî durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel okullara girişlerini kolaylaştırılacak tedbirler almaktadırlar. Özel okulların kâr amaçsız kuruluşlar tarafından işletilmesi, bu tedbirlerin başında gelmektedir. Ancak, son yıllarda Türkiye’de bunun tam tersi olmuş, kâr amacı gütmeyen kuruluşların okul açmaları zorlaştırılmıştır.

Devletin resmi politikası, öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde ağırlıklı olarak mesleki ve teknik okullara devam etmeleri ve bu okulu tamamlayanların büyük kısmının iş hayatına atılmalarıdır. Ancak uygun nitelik ve nicelikte eğitim arzı oluşturulamadığından, sözü edilen politika uygulamada başarılı olamamıştır. Meslekî ve teknik eğitim kurumlarına yeterli talep oluşturulamamış, bazı bölümlere olan talep karşılanamamış, sözü edilen okul mezunlarının eğitim gördükleri alanlarda istihdamları sağlanamamıştır. Yetkiler bu olumsuzluklardan;

- ◆ çocuklarını meslek okullarına yönlendirmedikleri için velileri,
- ◆ meslek okulu mezunlarını istihdam etmedikleri için işverenleri

sorumlu tutmaktadırlar. Eğitim arzından kaynaklanan sorunların görülmesini engelleyen bu yaklaşımın çağdaş eğitim açısından izahı mümkün değildir. Yetkililer bu tutumlarıyla hammadde sıkıntısı çekmeyen, ürettiklerini de istediği fiyata satmaya alışmış iş adamlarına benzemektedirler. Başka bir ifadeyle eğitime KİT zihniyetinin hakim olduğu söylenebilir. Yöneticiler meslek okullarını öğrenciler için cazip hâle getirmenin de, onları işverenlerin istihdam edecekleri kişilerde aradıkları yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmelerinin de kendi görevleri olduğunu unutmuş görünmektedirler. Sorunun bu yönüne kısaca temas etmek faydalı olacaktır:

Türkiye, becerili iş gücünü yetiştirmede örgün eğitimi benimsemiş bir ülkedir. Bu tercihin doğruluğu elbette tartışılabilir, ancak örgün eğitimle becerili iş gücü yetiştirmenin çok pahalı olduğu, tartışılmaya gerek duyulmadan herkesin kabul ettiği bir gerçektir. Türkiye, böyle bir tercihte bulunmuşsa, bedelini de ödemek zorundadır. Başka bir ifadeyle, meslekî ve teknik öğretime bu tercihin gereği olan yatırımı yapmak zorundadır.

Aynı tercihte bulunan ülkelerden bir de İtalya'dır. İtalya öğrencilerinin yüzde 65'inden fazlasını meslekî ve teknik öğretime yönlendirmeyi başarmıştır. Türkiye'nin resmî politikası da böyle bir sonucun elde edilmesi yönündedir. İtalya'da orta öğrenimdeki öğrenci maliyeti, yüksek öğretimdeki öğrenci maliyetinden yüzde 7 daha fazladır. Türkiye'de ise orta öğretimdeki öğrenci maliyeti, yüksek öğretimdeki öğrenci maliyetinin 1/7'si kadardır (TABLO-23). Bu durumda Türkiye'deki meslek okullarında yeterli bir meslek eğitiminin verildiğini söylemek mümkün değildir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaptırdığı bir araştırmada, meslek liselerinde öğrenci başına yapılan genel giderlerin yılda 50 Dolar civarında olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama yapabilmek için ihtiyaç duyulan temrinlik malzemelerin bu kalemden harcandığı dikkate alındığında öğrencilerin yeterli temrin dahi yapmadan meslek liselerinden mezun olma durumu ile karşı karşıya buldukları söylenebilir.

3308 sayılı Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile meslek lisesi öğrencilerinin beceri eğitimlerini yapmaları amacıyla oldukça kapsamlı bir eğitim arzı yaratılmıştır. Sözü edilen kanunun 18'inci maddesiyle 50 ve daha fazla işçi çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları işçi (personel) sayısının yüzde beşinden az, yüzde onundan fazla olmamak üzere, meslek lisesi

öğrencilerine beceri eğitimi yaptırmakla yükümlü kılınmışlardır. Böylece büyük işletmelere, meslek lisesi öğrencilerine beceri eğitimi yaptırmaya işlevi verilmiştir.

İşletmeler kâr amaçlı kuruluşlardır. Amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını belirlerler ve sağladıkları kâr üzerinden vergi öderler. Kendi amaçlarına uygun gördükleri sosyal işlevleri de yerine getirebilirler. İşletmelere kanunla sosyal işlevler yüklemek, geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde görülen, ancak hiçbir zaman başarılı olamamış politikalarıdır. Çünkü birbirini desteklemeyen işlevleri yerine getirmeye çalıştıkları taktirde verimlilikleri düşer. Bundan sadece işletme değil, vergi geliri düşeceği için devlet de zarar görür. Bu durumda olan işletmelerin işlevlerinden birini diğerinin aracı haline getirme eğilimi yüksektir. Bazı işletmelerin beceri eğitimi yaptırmak üzere aldıkları öğrencileri ucuz işgücü gibi değerlendirmeye çalışmalarının sebebi budur. Bunlardan en fazla zarar görenler de öğrencilerdir.

İşletmelerin öğrencinin yetişmesinde katkıda bulunmaları doğrudur. Türkiye’de işletmelerin bu konuda yeterli sorumluluk almadıkları da doğrudur. Ancak, bunu sağlamak için işletmeleri asıl amaçları (kâr) dışındaki işlevlere zorlamak yanlıştır. Öğrencilere beceri eğitimi vermenin işletmenin çıkarına olduğu da söylenebilir, ancak işletmelerin bu konudaki kararı kanun zoruyla veya yetkililerin baskısıyla değil, kendi iradesiyle alması gerekir. Böyle işletildiği taktirde, gerçek anlamda eğitim arzı yaratılmış olacaktır. Şimdiye kadar yapılan uygulamalardan alınan sonuçlar da bu görüşü doğrulamaktadır.

Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı’nın yeterli desteği bulamaması sebebiyle meslek lisesi öğrencilerine işletmelerde beceri eğitiminin arzu edilen düzeyde gerçekleştirmediği söylenebilir. Sözü edilen model meslek liselerinin bina ve donatıma ilişkin ihtiyaç programlarında önemli değişiklikler meydana getirecektir. Beceri eğitimlerinin önemli bölümü işletmelerde verileceği için okulların tüm becerileri kazandırmaya yönelik atelye donanımlarının standartları değişecektir. Teorik ve beceri eğitimi oranları değişeceğinden, okul binalarındaki atelye/derslik oranları da değişecektir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı’nda bu ve benzeri hususlar dikkate alınarak okul ihtiyaç programlarının işletmelerde beceri eğitimi uygulaması çerçevesinde yeniden belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Eğitim Talebi ve Özellikleri: Gelişmiş ülkelerle mukayese edildiğinde, Türkiye’deki ortaöğretim talebinin düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın ortaöğretimdeki öğrenci sayısının bazı dönemlerde plân hedeflerini aştığına dikkat çekmek gerekmektedir. Bu hususlar dikkate alındığında, gerçekte düşük olan talebin bile plân hedeflerinin üzerinde olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, plânlarda ortaöğretim talebinin düşürülmeye çalışıldığından söz edilebilir.

Üniversite önlerinde meydana gelen yığılmaların, ortaöğretim talebini düşürmeye yönelik politikaların destek bulmasına sebep olduğu düşünülmektedir. “Ortaöğretimdeki daha fazla öğrenci, üniversite kapılarında bekleyen daha fazla genç” olarak görüldüğü sürece, bu yanlış düzeltilmesi mümkün olmayacaktır.

Türkiye’de 25-64 yaş grubu nüfusun sadece yüzde 8’i yüksek öğretimini tamamlamış olup, bu oran OECD ülkeleri içerisindeki en düşük orandır. Türkiye, gerçekten çağdaş uygarlık düzeyine yükselmek istiyorsa, bu oranı en kısa zamanda yüzde 30’lara yükseltmek zorundadır. Bu açıdan bakıldığında, üniversite önlerinde bekleyen gençler ortaöğretimin yarattığı bir sorun değil, kapasite yetersizliği sebebiyle üniversitenin çözemediği bir sorundur. Çözüm zaten düşük olan ortaöğretimdeki okullaşma oranını azaltmakta değil, yüksek öğretimdeki kapasiteyi artırmakta aranmalıdır. Eğer gençlerin eğitim talebini azaltacak politikalar uygulanırsa, ileride telafisi imkânsız sonuçlar meydana gelecektir.

Ortaöğretimi bitiren gençlerin hemen hemen tamamının yüksek öğretime girebilmek için başvuruda bulunmasından genellikle şikayet edilir. Burada sorun gençlerin yüksek öğretim talebinin aşırılığı değil, ortaöğretim sisteminin gençlerde bu yönde bir talep yaratılmasını teşvik etmesidir. Sistem, liseyi tamamladıktan sonra bir şekilde iş hayatına atılmak isteyen gençleri bile yüksek öğretime hazırlama çabası içerisinde. Meselâ liseyi bitirdikten sonra babasının bakkal dükkanını işletmek isteyen gence sistemin önerdiği herhangi bir etkin çözüm yoktur. Sistem bu genci de yüksek öğretimi amaçlayan arkadaşlarıyla aynı yeterliliğe ulaştırmaya çalışmakta, bazı derslerden muaf tutmamaktadır. Bu yönlendirmenin ve zorlamanın sonucunda diploma almaya hak kazanan gencin yüksek öğretime başvurması da doğal karşılanmalıdır. Açıklanan sebeplerle, ortaöğretim sisteminin gençleri yüksek öğretime devama zorladığı söylenebilir.

Yüksek öğretim talebini artırmaya yönelik politikaların yanlış olduğu söylenemez. Bazı ülkeler bu tür politikaları başarıyla uygulamaktadırlar. Meselâ Kanada’da 25-64 yaş grubu nüfusta en az lise mezunu olanların yüzde 63’ü yüksek öğrenimini tamamlamıştır. Başka bir ifadeyle, Kanada ortaöğretimdeki gençlerini yüksek öğretim yapmaya teşvik etmektedir. Ancak, Türkiye’de ortaöğretim sistemi böyle bir işlevi yerine getirecek şekilde işletildiği halde, gençlerin yüksek öğretim talebinden şikayetçi olmak anlamlı bulunmamaktadır. Yüksek öğretime talebin azaltılması için ortaöğretimdeki okullaşma oranının düşürülmesi değil, sistemin bu talebi teşvik etmeyecek yapıya kavuşturulması gerekmektedir.

Türkiye’nin de aralarında bulunduğu birçok OECD ülkesinde, 25-64 yaş grubu nüfusta en az lise mezunu olanlardan yüksek öğrenimini tamamlamış olanların oranı yüzde 35 civarındadır. Avusturya, Çek Cumhuriyeti ve İtalya gibi meslekî ve teknik ortaöğretime ağırlık veren ülkelerde ise sözü edilen oran yüzde 25’in altına düşmektedir. Türkiye’nin sorunu meslekî ve teknik ortaöğretime öncelik veren politikalar uygulamaya çalıştığı halde, yüksek öğretim talebini bu politikalarla uygun düzeyde tutamamasıdır. Başka bir ifadeyle meslek ve teknik lise mezunlarının yüksek öğretim talebinin beklenenin üzerinde oluşmasıdır. Sözü edilen okullardaki eğitimin niteliği yükseltilip iş hayatının ihtiyaçlarına cevap verecek yapıya kavuşturulmadığı sürece, sorunun çözüme kavuşturulamayacağı söylenebilir. Son 30 yıldaki uygulamalar dikkate alındığında, öğrencilerin yüksek öğrenim haklarını sınırlama gibi tedbirlerin sonuç vermeyeceği de görülecektir.

Türkiye’de ortaöğretim talebinin, plân hedeflerinin aksine, genel eğitimde yoğunlaştığı görülmektedir. Talebin meslekî ve teknik öğretimde yoğunlaştırılması için 40 yıldır

uygulanan politikaların ve izlenen stratejilerin beklenen düzeyde başarılı olduğu söylenemez. Ortaöğretimde çözüm aranması gereken temel sorunlardan biri de budur. Çünkü hiçbir eğitim sistemi talebi dikkate almadan yapılandırılmaz. Eğer meslekî ve teknik öğretimin teşviki için gerekli tedbirler noksansız alındığı halde böyle bir sonuçla karşılaşılırsa, o zaman genel ortaöğretimin esas alındığı bir yapılanmaya gidilmesi gerekecektir. Eğer, meslekî ve teknik öğretimi güçlendirmeye yönelik politikalar yüzeysel bir kabullenmeyle uygulanmaya çalışılmışsa, o zaman bu yanlış düzeltilecektir.

Yakın gelecekte ortaöğretim talebinin genel eğitimde daha da yoğunlaşması sonucunu doğuracak iki hususa dikkat çekmek gerekmektedir.

Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla ortaöğretim talebi artacaktır. Artan talebi karşılayabilmek için genel liselerin hızla çoğaltılması zorunluluk haline gelecektir. Mesleki ve teknik lise mezunlarının yüksek öğretime girişlerine getirilen sınırlamalar da dikkate alındığında, genel ortaöğretimdeki yığılmaların daha da yoğunlaşacağı söylenebilir.

Eğitim sistemi talebi dikkate almadan yapılandırılmaz. Eğer meslekî ve teknik öğretimin teşviki için gerekli tedbirler noksansız alındığı halde böyle bir sonuçla karşılaşılırsa, o zaman genel ortaöğretimin esas alındığı bir yapılanmaya gidilmesi gerekecektir. Eğer, meslekî ve teknik öğretimi güçlendirmeye yönelik politikalar yüzeysel bir kabullenmeyle uygulanmaya çalışılmışsa, o zaman bu yanlış düzeltilecektir.

Yakın gelecekte ortaöğretim talebinin genel eğitimde daha da yoğunlaşması sonucunu doğuracak iki hususa dikkat çekmek gerekmektedir.

2.3.8. Projeler

Eğitim sisteminin iyileştirilmesi, kalite ve etkinliğinin artırılması amacıyla geliştirilen önerilerin sisteme uygun olup olmadığını test edilmesi, sistemde yapılması düşünülen değişiklik veya eklemelerin sonuçlarının denenmesi, bu tür yenilik ve değişikliklerin sistemin tümüne yansıtılıp yansıtılmayacağına karar verilmesi amacıyla projeler oluşturulmakta ve uygulanmaktadır. Eğitim sistemi içinde ortaöğretimin geliştirilmesi, kalite ve etkinliğinin artırılması amacıyla, birçok proje uygulanmış ve uygulanmaktadır.

Türkiye’de eğitime ayrılan kaynakların kıtlığının yanı sıra bu kaynakların etkin ve verimli kullanılmasını büyük ölçüde etkilenmektedir. Söz konusu projeler çoğunlukla yurt dışından temin edilen kaynaklardan finanse edilmektedir. Bu kaynaklar uluslararası işbirliği amaçlı hibe yardımları olabileceği gibi, büyük bir kısmı ödenmek üzere alınan krediler şeklindedir.

Ortaöğretimin kalite ve etkinliğinin artırılmasına yönelik uygulanmış ya da halen uygulanmakta olan veya planlanan projelerin sonuçlarının ve sisteme sağladıkları katkıların değerlendirilmesi bu raporun konusu dışındadır. Ancak, mevcut sistemlerin geliştirilmesi veya yeni sistemlerin uygulanmaya konulması girişimlerinde, sıkça başvurulan, proje geliştirme ve uygulama yönteminin genel mahiyette ele alınmasında yarar görülmektedir.

Yeni fikirlerin ve sistem önerilerinin tüm sisteme yaygınlaştırılmadan önce, proje kapsamında sınırlı bir kesimde ve alanda denenmesi, sistemin tümünü söz konusu yeniliğin ya da değişikliğin olumsuz etkilerden korumak bakımından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, proje koşullarında denenilen yenilik veya değişikliklerin elde edilecek sonuçlar ve edinilen tecrübeler ışığında yeniden ele alınması ve ülke koşullarına daha uygun hale getirilmesi proje uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Türkiye gibi coğrafyası geniş nüfusu genç, merkezi sistem ağırlıklı ve kaynakların kıt yada yeterli olmadığı bir ülkede sistemin tümünde bir değişiklik yapmadan veya yeni bir sistemi tüm ülke sathında uygulamaya koymadan önce proje kapsamında denemek ve elde edilen sonuçlara göre hareket etmek her bakımdan en doğru yaklaşım olacaktır.

Ancak ülkemizde uygulanmış ya da uygulanmakta olan projelerin çoğunda bu temel yaklaşım göz ardı edilmiştir. Projelere ayrılan kaynaklar , Projelerin kapsamı, hedefleri, tanınan ve sonra defalarca uzatılan süreler yukarıda anlatılan proje oluşturma ve uygulamanın temel ilkeleriyle uyumlanmamaktadır. Bu manada birçok proje, yeni düşüncelerin ve yaklaşımların denenmesinden ziyade, mevzuat düzenlemeleri, bürokratik engeller ve kaynak yetersizliği sebebiyle mevcut sistem içinde yapılması mümkün olmayan çalışmaların yapılma yolu olarak görülmüştür. Aksi taktirde yurt dışı kaynaklardan kredi olarak alınan milyonlarca Doların, okulların donatımı için harcanmasının yeni bir fikrin denemesi ya da sistem geliştirme ile açıklanması oldukça zor görünmektedir.

Proje uygulamaları, yukarıda anlatılan çerçevede olmak kaydıyla eğitimin her kademesindeki sistemlerin geliştirilmesi için bundan sonra da izlenmesi gereken yollardan birisi olmalıdır. Proje uygulamaları için kullanılan kaynaklar yurt dışından ve üstelik kredi olarak sağlanıyorsa bunun çok pahalı bir kaynak kullanım yolu olduğunun unutulmaması miktarı, kullanım biçimi vb. hususlarında ayrıca hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir.

Proje geliştirme ve uygulama konusunda ülkemizde sıkça rastlanan bir yanlış anlaşılmanın altının çizilmesinde de yarar görülmektedir. Proje geliştirmek ve uygulamak, kaynak bulmak veya yaratmaktan ziyade, uygulama şansı yüksek olan, mevcut sistemi geliştiren veya sorunların çözümüne ışık tutan yeni ve değişik fikir üretme ve bunu deneme yoludur. Oysa ülkemizde proje denilince, yabancı kaynaklardan hibe veya kredi olarak temin edilmiş olan bir miktar paranın belli bir amaç için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bugün dahi, geliştirilen fikir veya önerilere göre değil, bulunan kaynağa göre şekillendirilmiş veya şekillendirilen projeler mevcuttur. Ancak projeler konusunda yukarıda anlatılanların sadece orta öğretime mahsus bir durum olduğu düşünülmemelidir. Bu durum, proje oluşturma ve uygulama anlayışımızla ilgili, genellikle bütün projelerde karşımıza çıkan ortak bir durumdur.

Diğer taraftan mevcut proje yaklaşımımızın yeniden değerlendirilmesine ve proje oluşturma fikrinin sadece yöneticilerin başvurduğu bir yöntem olmaktan çıkarılarak bütün ortaöğretim sürecindeki öğrencilere kazandırılması gereken bir araştırma, sorun çözme, bilgi toplama ve kullanma yöntemidir.

2.3.9. Öğretmen ve Diğer Eğitim Personeli

Eğitimin en önemli unsuru öğretmendir. Okulların fonksiyonlarını yerine getirmesinde öğretmenin rolü ve önemi tartışılmaz. Okulların fonksiyonunu daha iyi icra edebilmesi için öğretmenin yanında diğer eğitim personeline de ihtiyaç duyulmaktadır. XI. Milli Eğitim Şurasında öğretmene yardımcı personel, eğitim yöneticisi, eğitim denetmeni (müfettiş) eğitim plânlama uzmanı, program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, eğitim teknolojisi uzmanı, rehberlik uzmanı (okul danışmanı), özel eğitim uzmanı ve halk eğitim uzmanı ve beslenme uzmanı olarak belirtilmiştir.

Ülkemizde öğretmen, 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak ilk öğretmen okulu, köy enstitüsü, eğitim enstitüsü, erkek teknik, kız teknik, ticaret turizm yüksek öğretmen okulu ve yüksek öğretmen okulu gibi kurumlarda yetiştirilmiştir.

Bilindiği gibi öğretmen yetiştirme görevi 1982’de, Milli Eğitim Bakanlığında üniversitelere devredilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirme sistemi, yeni bir yapı statü ve işleyişe kavuşmuştur. Bu tarihten itibaren öğretmen üniversitede, okul öncesi kurum öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri iki yıllık programlarda, ortaöğretim öğretmenleri de 4 yıllık programlarda, eğitim yüksek okulu ile eğitim,mesleki eğitim, teknik eğitim fakültelerinde yetiştirilmeye başlanmıştır.

1982’den sonra da öğretmen yetiştirme sistemimizde önemli değişiklikler olmuştur. 1992’de çıkarılan 3837 sayılı kanun ile, okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Fakat öğretmen yetiştirmede son önemli değişiklik 1998’de gerçekleştirilerek, eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılanmada bölümler ve öğretmenlik programları Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen ve diğer eğitim personeli ihtiyacı dikkate alınarak aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

İlköğretim Bölümü: Okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği,

Türkçe Eğitim Bölümü: Türkçe öğretmenliği,

Yabancı Diller Eğitim Bölümü: İngilizce, Almanca, Fransızca, Arap’ça ve Japonca öğretmenlikleri,

Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü: Müzik, Resim-iş öğretmenliği,

Beden Eğitimi ve Spor Bölümü: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği,

Özel Eğitim Bölümü: İşitme engelliler, Zihin engelliler, Görme engelliler, Çok engelliler ve Üstün zekalı öğretmenlikler,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Bölümü: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği

Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü: Matematik, Fizik ,Kimya ve Biyoloji öğretmenlikleri (3.5+1.5 ve 4+1.5)

Ortaöğretimin Sosyal Alanlar Eğitim Bölümü: Tarih, Coğrafya, Felsefe gurubu, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlikleri (3.5+1.5 ve 4+1.5)

Eğitim Bilimleri Bölümü: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.

Görüldüğü gibi bu düzenlemede öğretmenlik programları Eğitim Fakülteleri şemsiyesi altında ve ilgili bölümlerde toplanmıştır. Düzenleme yapılırken de, öğretmenlerin istihdam alanları ve özellikle ilköğretim okullarının öğretmen ihtiyacı dikkate alınmıştır. Bu düzenlemenin en ayırt edici yanı, fen-matematik ve sosyal alan öğretmenlik programlarını, alan fakültelerinin 7 ve 8. yarıyıl öğrencilerine açarak, hizmet öncesi öğretmenlik eğitimini (3.5+1.5 ve 4+1.5) şeklinde tezsiz yüksek lisans düzeyine çıkarmış olması ve eğitim bilimleri bölümüne lisans düzeyinde, eğitimde psikolojik hizmetler ana bilim dalı dışında öğrenci alınmasına son verilmesidir.

Eğitim fakülteleri bugünkü yapısı ile ilköğretim bölümünde görüldüğü gibi okullara göre ilgili öğretmenlik programlarını belli bir bölümde toplaması, bazı öğretmenlik programlarının öğretim süresini lisans üstüne çekerek, öğretmenlik mesleğinin kapısını alan fakültelerinin başarılı öğrencilerine de açması yönünden olumlu görülebilir.

Ancak bu yapılanmanın bazı olumsuz yönleri de yok değildir. Bunlardan en önemlisi, bazı öğretmenlik alanları için de olsa, alan fakültelerinden alınacak öğrencilerin, bir buçuk yılda öğretmen olarak yetiştirilebileceğinin düşünülmüş olmasıdır. Bütün meslekler liseden sonra seçilerek yüksek öğretim kurumlarının birinci sınıfından itibaren yetiştirilmeye başlandığı halde, ortaöğretimdeki bazı öğretmenlik dalları için, bu işe fakültenin son yarı yılında başlanılmasını anlamak mümkün değildir. Bu uygulama öğrenciyi daha fakülte birinci sınıftan itibaren öğretmenliğe motive etmediği gibi, öğretmeliği fakülte son sınıfına gelen ve iş bulamama korkusuna kapılan öğrencilerin seçeceği bir meslek durumuna düşürecek ve ayrıca aynı okulda yanı görevi yapan öğretmenlerin öğrenim düzeylerinde farklılaşmalara yol açacaktır.

Eğitim fakültelerindeki yeni düzenlemenin getirdiği bir diğer önemli sorun da eğitim bilimleri bölümü içerisinde yer alan eğitimde psikolojik program dışındaki diğer programlara lisans düzeyinde öğrenci alınmamasıdır. Bu durumda okullarda eğitim ve öğretime yardımcı olacak nitelikli bir eğitim için öğretmen kadar gerekli XI'inci Milli Eğitim Şurası'nda belirlenen uzman personeli yetiştirmek nerede ve nasıl mümkün olacaktır sorusu cevapsız kalmaktadır.

Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacı meslekî eğitim, meslekî yaygın eğitim, teknik eğitim, ticaret ve turizm eğitimi fakültelerinde yetiştirilmektedir. Bu fakültelerin öğretmen yetiştirme sistemindeki yeni yapılanmada yerlerinin ne olacağı ve nasıl yapılandırılacakları bilinmemektedir. Ancak, mevcut durumda dahi öğretmen yetiştirme

programlarıyla ortaöğretimdeki meslekî ve teknik programları arasında uyumsuzluklar bulunduğuna dikkat çekmek gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirmede uygulanmaya başlanan yeni modelin Türk millî eğitimine neler kazandıracığı konusunda söylenenlerin şimdilik birer varsayım olduğu düşünülmektedir. Ancak, ortaöğretim açısından diğer bazı sorunları da dile getirmek mümkündür.

Okullarda istihdam edilecek öğretmen dışındaki diğer eğitim personeli konusunda temel politikalar oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. ABD’de sözü edilen personelin toplam personel içerisindeki oranı oldukça yüksektir. Fransa’da ise çok düşüktür. Bu konuda doğru veya yanlış değil, sisteme uygun politika önem taşımaktadır.

Eğitim bilimlerinin giderek geliştiği düşünüldüğünde, bu gelişmelerin sisteme aktarılması için tüm sorumluluğu öğretmene vermenin etkin bir çözüm olup olmayacağı tartışılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenin eğitim bilimlerine ilişkin dalların tamamında uzman olabileceğini sanmak oldukça güçtür. Öğretmenlerin sorumluluğunu başarabilecekleriyle sınırlandırmak ve ona uzman desteği sağlamak daha etkin bir çözüm olarak görülmektedir.

Türk millî eğitiminde eğitim uzmanlarından yararlanılmasına yönelik, şimdiye kadar yapılan çalışmalardan pek de başarılı sonuç alınabildiği söylenemez. Ancak, ortaya çıkan sorunların, özellikle kurumlarda meydana gelen yetki çatışmalarının sebeplerini somut biçimde ortaya koyan yeterli çalışma olmadığına da dikkat çekmek gerekir.

Ortaöğretimde program çeşitliliğinin öngörülmesi halinde, eğitim uzmanlarına duyulacak ihtiyacın daha fazlalaşacağı söylenebilir.

Ortaöğretimde personel istihdam politikaları da sistemin işleyişini büyük ölçüde etkilemektedir. Kadrolu personel istihdamı, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun alan, bölüm veya dersleri seçmesini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Öğrenci, seçmek istedikleri yerine kadrolu öğretmenlerin okutabileceği dersleri almak zorunda kalmaktadır. Ayrıca, bugün dahi her dersin branş öğretmeni olmadığı bilinmektedir. Gelecekte bu farklılaşmanın daha da belirgin hale gelmesi kaçınılmaz gibi görülmektedir. Talebin yoğun ve ülke geneline yayılmadığı alanlarda kadrolu personel istihdamının, verimliliği (öğretmenlerin okutacağı dersin olmaması) düşürdüğü de bilinmektedir.

2.3.10. Finansman

1960-1980 yılları arasında Gayri Safi Millî Hasıladan eğitime ayrılan payı; gelişmiş ülkeler yüzde 4’ten yüzde 6’ya, gelişmekte olan ülkeler ise yüzde 2,5’ten yüzde 4’e yükseltmişlerdir. Bu dönemde, ortalama olarak GSMH’nın gelişmiş ülkeler yüzde 5,3’ünü, gelişmekte olan ülkeler ise yüzde 3,2’sini eğitime harcamışlardır. Aynı dönemde Türkiye’nin GSMH’dan eğitime ayırdığı payın ortalama olarak yüzde 2,5 civarında olduğu dikkate alındığında, bugün yaşanan sorunların tesadüfen ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'nin 1989-2000 yılları arasında konsolide bütçeden eğitime ayırdığı ödenekler ve bunların GSMH içindeki payları da aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

TABLO-24: OECD Ülkelerinde Eğitime Yapılan Kamu Harcamalarını Gayri Safi Milli Hasıla İçerisindeki Oranı (%)

ÜLKELER	1970	1975	1980	1985	1990	1994
Almanya	3,7	5,1	4,8	4,6	4,1	4,7
ABD	6,0	5,7	4,9	4,6	5,2	4,9
Avustralya	4,6	6,2	5,6	5,4	4,6	5,3
Avusturya	4,6	5,7	5,7	5,8	5,4	5,4
Danimarka		6,9	7,4	6,2	6,3	8,0
Finlandiya			5,8	5,7	6,0	7,3
Fransa		5,6	5,1	5,7	5,1	5,9
Hollanda	7,5	7,4	7,1	6,6	5,7	5,2
İngiltere	6,2	6,8	5,7	4,9	4,9	5,2
İrlanda	6,2	6,5	6,4	6,0	5,0	5,5
İspanya				3,6	4,4	4,9
İsveç	7,9	7,1	8,5	7,0	5,6	7,7
İsviçre	3,9	5,3	5,2	5,1	5,2	5,7
İtalya		4,8	4,5	5,0	5,2	4,8
Japonya					3,6	3,8
Kanada	10,2	8,5	7,7	6,9	6,2	6,7
Meksika	2,4	3,9	4,6	3,8	4,0	4,6
Norveç		6,4	5,8	5,6		8,1
Portekiz		3,3	3,7	4,0	4,3	5,5
Yeni Zellanda		6,5	6,7	5,1		6,4
Yunanistan	2,8	3,4	3,2	4,0		2,4

Kaynak: OECD

TABLO-25: Gayri Safi Millî Hasıladan Eğitime Ayrılan Paylar

Yıllar	Gayri Safi Millî Hasıla (Milyon TL)	Eğitim Bütçesi (Milyon TL)	Eğitim Bütçesinin GSMH İçindeki Payı (%)			
			MEB	YÖK	Yurt-Kur	Toplam
1989	230 369 900	4 126 841	1,29	0,46	0,05	1,79
1990	397 177 500	11 265 055	2,14	0,63	0,06	2,84
1991	634 392 800	20 075 530	2,36	0,74	0,07	3,16
1992	1 103 604 900	40 380 105	2,75	0,83	0,08	3,66
1993	1 997 322 600	76 076 485	2,88	0,83	0,10	3,81
1994	3 887 902 900	128 693 410	2,41	0,80	0,09	3,31
1995	7 854 887 200	187 956 045	1,73	0,58	0,07	2,38
1996	14 978 067 300	363 075 900	1,71	0,61	0,09	2,41
1997	29 054 455 000	742 286 445	1,76	0,79	0,11	2,66
1998	49 078 785 000	1 682 284 899	2,53	0,80	0,10	3,43
1999	78 806 000 000	2 880 208 000	2,70	0,84	0,10	3,64
2000	124 967 000 000	4 543 940 700	2,70	0,84	0,12	3,65

Kaynak: MEB

Yukarıdaki tabloda yer alan bilgiler OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında, Türk millî eğitiminde ciddi bir kaynak sıkıntısı olduğu görülmektedir. Türkiye yıllardır eğitimi ihmâl etmiş, bu sektöre gereken yatırımı yapmada, gelişmekte olan ülkelerin dahi arkasında kalmıştır.

Konsolide bütçeden eğitime ayrılan payın azlığı, sorunun sadece bir yönüdür. Bu kaynakların eğitim kademeleri ve harcama kalemlerine göre dengesiz dağılımı ve etkin kullanılmaması da diğer yönleridir.

Aşağıdaki tabloda bazı OECD ülkelerinde eğitim kademelerine göre her öğrenci için yapılan kamu harcamaları Dolar cinsinden gösterilmiştir.

TABLO-26: OECD Ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre Her Öğrenci İçin Yapılan Kamu Harcamaları (1994) (USA \$)

ÜLKELER	İlköğretim	Ortaöğretim	Yüksek Öğretim
Almanya	3 350	6 160	8 380
ABD	5 300	6 680	15 510
Çek Cumhuriyeti	1 810	2 690	5 320
Hollanda	3 010	4 060	8 540
İngiltere	3 360	4 430	7 600
İspanya	2 580	3 270	4 030
İtalya	4 430	5 220	4 850
Türkiye	710	510	3 460
OECD Ortalaması	2 980	3 310	4 340

Kaynak: OECD

Yukarıdaki tablonun incelenmesinden anlaşılacağı gibi Türkiye'nin yüksek öğretimdeki her öğrencisi için yaptığı kamu harcaması Dolar cinsinden OECD ülkeleri ortalamasının yüzde 80'i kadardır. Bu oran ortaöğretim için sadece yüzde 15'tir. Ortaöğretimin ne kadar ihmal edildiğini açıkça ortaya koyan bu rakamlar düşündürücüdür.

Ortaöğretimde öğrencilerden eğitime katkı payı alınması, finansman yetersizliğinden kaynaklanan sorunların çözümü için, zaman zaman gündeme getirilen konulardan biridir. İlk bakışta gerçekçi görülen bu önerinin ortaöğretime ilişkin politikaların bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ülkeler, zorunlu eğitim sürelerini kaynakları ile beklentilerini dengeleyerek belirlerler. Çünkü zorunlu eğitimde zorunluluk derecesi öğrenci ve veli için değildir. Konuya ilişkin kararıyla devlet, belirlenen süredeki eğitim bütün vatandaşları için erişebilir kılmayı ve hizmeti ücretsiz sunmayı taahhüt etmiş sayılır.

Özellikle gelişmekte olan ülkeler, kaynak yetersizliği sebebiyle zorunlu eğitim süresini istedikleri süreye çıkarmamaktadırlar. Mesela Türkiye'de zorunlu eğitim süresi 8 yıldır, ancak sürenin 12 yıla çıkartılması yönünde kamuoyu oluşturmaktadır. Bu gibi durumlarda politikaların zorunlu eğitim süresinin uzatılmasını engellemeyecek şekilde oluşturulması gerekmektedir.

Zorunlu eğitim süresinin 8 yılın üzerine çıkartılması isteniyorsa, ortaöğretime eğitime katkı payı almak bir çözüm olarak görülemez. 15'inci Milli Eğitim Şurasında konuya ilişkin alınan kararda getirilen sınırlıklar dikkate değer görülmektedir. Karar şöyledir:

“Kaynakların etkin kullanımı ve kamu eğitim bütçesinin artırılmasına karşın, kaynakların eğitim gereksinimini karşılayamaması durumunda ailelerin eğitim giderlerine Katılımı (zorunlu eğitim dışında) gündeme getirilmeli”

Kamu eğitim bütçesi artırılamamış, kaynakları verimli kullanımı sağlanamamış, bunlara karşın zorunlu eğitim kapsamına alınması düşünülen ortaöğretimde eğitim giderlerine katılım payı gündeme getirilmiştir.

Ailelerden eğitime katılım payı istenmesinin destek bulmasının başlıca sebebi, eğitim maliyeti konusundaki bazı gerekçelerin yeterince bilinmemesidir. Eğitim maliyetinin en önemli kalemlerinden biri vazgeçme maliyetidir. Aile çocuğunu ortaöğretim kurumuna gönderirken, onun çalışmak suretiyle sağlayacağı gelirden vazgeçmiş sayılır. İlköğretim düzeyinde vazgeçme maliyetinin düşük olduğu söylenebilir. Ancak, çalışma yaşına gelmiş çocukların okula gönderilmesiyle ailenin katlandığı gelir kaybı için aynı şeyler söylenemez. Basit bir hesaplamayla ailenin vazgeçme maliyetinin öğrenci için yapılan kamu harcamasından çok yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, çeşitli ihtiyaçların karşılanması için ailelerin gönüllü bağış adı altında kaynak sağladığı da bilinen bir gerçektir. Özetle, ortaöğretim finansmanı, için ailelerin katlandığı maliyet, sanılanın aksine çok yüksektir. Bunun daha da artırılmaya çalışılması, dar ve orta gelirli aile çocuklarının eğitimini güçleştirecektir.

Türkiye’de eğitimin finansmanına ilişkin konuların duygusal boyutta ele alındığı ve fayda-maliyet analizlerine dayalı bir finansman yapısı oluşturulamadığı görülmektedir. Her tür ve kademedeki eğitimin “*kamu hizmeti*” olarak kabul edilip giderlerinin tümünün kamu kaynaklarından karşılanması ciddi sakıncalar meydana getirebilir. Bu yaklaşım verilen hizmetin kalitesinin düşmesine de sebep olabilmektedir.

Her eğitimin topluma, bireye ve işletmelere fayda sağladığı kabul edilmektedir. Ancak eğitimin tür ve kademesi ile ülkenin durumuna göre, tarafların eğitimin faydasını tüketme oranları değişebilmektedir. Zorunlu eğitimin faydası yüksek olduğundan, bu eğitimin paralı olması düşünülemez. “*Bir çocuğun eğitilmesinden elde edilen, yalnızca çocuk ve ana-babası için değil, toplumun öteki üyeleri için de bir kazanımdır. Benim çocuğumun eğitimi, istikrarlı ve demokratik bir toplumun ilerlemesini sağlayarak sizin refahınıza katkıda bulunur. Bundan yararlanan belli bireyleri (ya da aileleri) saptamak mümkün olmadığından, verilen hizmetler için ücret talep edilemez*”

1980’li yıllardan itibaren eğitime kaynak sağlamak amacıyla fonların oluşturulması önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Ancak fon kaynaklarının kullanımında ciddi aksamaların olduğuna da dikkat çekmek gerekmektedir.

TABLO-27: Çıraklık, Meslekî ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonundan Genel Bütçeye Aktarılan Miktar**(Milyon TL)**

YILLAR	Fon Gelirleri	Genel ve Katma Bütçeye Aktarma	
		Miktar	Yüzde
1987	17 645		
1988	44 672	12 533	28
1989	118 218	35 370	30
1990	228 650	83 860	37
1991	388 061	188 551	49
1992	447 772	326 452	73
1993	1 055 610	753 010	71
1994	1 699 557	1 373 321	81
1995	3 046 405	2 513 720	83
1996	5 929 909	5 032 424	85
1997	11 371 744	9 376 812	82

Kaynak: MEB

3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile önemli gelirleri olan bir Fon kurulmuş ve Fon kaynaklarının hangi hizmetlerde kullanılacağı kanunda madde madde sayılmıştır. Ancak uygulamada, Fon gelirlerinin Millî Eğitim Bakanlığına aktarılmasında aksamalar olmuş, Fon kaynakları Genel Bütçeye aktarılmıştır. 3308 Sayılı kanun ile kurulan Fon gelirlerinin Genel Bütçeye aktarılan miktarları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Sözü edilen Fon gelirlerinin yüzde 80'inden fazlasının genel ve katma bütçeye aktarılması önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Devletin meslekî ve teknik öğretimin geliştirilmesi için kullanacağını söyleyerek topladığı gelirleri bu hizmetlere tahsis etmemesi kabul edilebilir bir tutum değildir. Bu gibi yanlış uygulamalar sürdükçe, eğitime katkı sağlaması için kişi, kurum ve kuruluşları ikna etmek mümkün olmayacaktır.

2.3.11. Eğitim Ortamları ve Teknolojileri

Nitelikli eğitimin gereği olan ortamların hazırlanması konusunda ciddi gayretler gözlenmektedir. Ancak hazırlanan ortamların etkin kullanımının sağlanamadığı söylenebilir.

Genel ortaöğretim kurumlarının çoğunda laboratuvar bulunmamakta, mevcut laboratuvarların önemli bir bölümü de etkin kullanılamamaktadır. Özellikle ayniyat mevzuatı ve sarf malzemeleri için yeterli ödenek olmaması, bu olumsuzlukta önemli rol oynamaktadır. Ayrıca laboratuvarların sürekli hizmete hazır bulundurulmasına yönelik düzenlemelerde de sıkıntılar bulunmaktadır. Bu durumda sözü edilen kurumlarda ağırlıklı olarak sözlü anlatıma dayalı bir öğretim yapıldığı söylenebilir.

Genel ortaöğretim kurumlarında ders kitabı sıkıntısı olmadığı görülmektedir. Ancak, bunların niteliğinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Sözü edilen kurumlarda bilgisayar laboratuvarlarının kurulması sevindiricidir. Bunların yaygınlaştırılması ve etkin kullanımları için gerekli önlemlerin acilen alınması gerekmektedir.

Meslekî ve teknik liselerin inşaat ve donanımları uzun sürmekte, bu okulların binalarına ait onarım işleri ödenek yetersizliği sebebiyle zamanında yapılamamaktadır.

Yaşanan hızlı gelişmelerin sonucu olarak, meslekî ve teknik lise atölyeleri kısa sürede teknolojinin gerisinde kalmaktadır. Bu atölyeleri sürekli yenilemenin maliyeti ise çok yüksektir.

Eğitimde bilgisayar kullanmaya erken başlayan meslekî ve teknik liseler, erken başlamanın dezavantajlarını yaşamaya başlamışlardır. Bu okullardaki bilgisayar laboratuvarlarının önemli bir bölümü artık üretimden kaldırılan modellerle doludur.

Meslekî ve teknik liselerde ders kitabı sıkıntısı çekilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının genel eğitim kurumlarını esas alarak oluşturduğu ders kitabı modeli ve politikalarının sözü edilen okullar için ne derecede uygun olduğu tartışılmaktadır.

Program çeşitliliği sebebiyle meslekî ve teknik liseler için hazırlanacak ders kitaplarının hedef kitlesi küçülmektedir. Bu sebeple özel sektör sözü edilen okullar için ders kitabı hazırlamaya yanaşmamaktadır.

Ortaöğretimde öğrenci/derslik, öğrenci/öğretmen oranlarında bir iyileşme görülmektedir. Ancak bu iyileşmede özellikle Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde ortaöğretimdeki öğrenci sayısında beklenen gelişmelerinin önemli rolüne dikkat çekmek gerekecektir.

3. ULAŞILMAK İSTENEN AMAÇ ve HEDEFLER

3.1. KISA DÖNEMDE (2001-2005)

3.1.1. Amaç ve İlkeler

- Türk millî eğitimi “herkes için hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla ve sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmelidir. Bu çerçevede;
- Ortaöğretim sistemi içerisindeki tutarsızlıklar kaldırılmalıdır.
- Ortaöğretim, örgün-yaygın, genel, mesleki, teknik ve çıraklık eğitimini kapsayacak şekilde bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden tanımlanmalıdır.
- Ortaöğretim düzeyindeki genel ve meslekî eğitim kurumları birbirine yakınlaştırılacak; örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi kurumları arasındaki yatay ve dikey geçişlerin önündeki tüm engeller kaldırılacaktır. Yatay ve dikey geçişlerde sadece devam edilecek programı izleyebilme yeterliliği aranmalıdır.
- Ortaöğretimde genel eğitim de dahil olmak üzere, okul ile iş hayatı arasındaki işbirliğinin daha da gelişmesi sağlanmalıdır.
- Ortaöğretimin yapı, işleyiş ve donatımı; toplam kalite yönetimi ilkelerine göre şekillendirilmelidir.
- Ortaöğretim, uygulayanların ve yararlananların taleplerine duyarlı hale getirilecektir. Taleplerin sisteme yansıtılmasını sürekli hale getirmek amacıyla, mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda yönelmelerine yardımcı olacak hizmetler yeterli düzeye yükseltilecek, ortaöğretim süresince programlar arasında yatay geçişlere işlerlik kazandırılmalıdır.
- Öğrencilere öğrenme hızları ve derinliklerine uygun programları seçme esnekliği tanınmalıdır.
- Öğrencilere, kayıtlı oldukları okulun dışındaki ortaöğretim kurumlarından ders alarak programlardan mezun olma fırsatı verilmelidir.
- Öğrencilerin özel kurslarda veya kayıtlı oldukları okulun dışındaki eğitim kurumlarından aldıkları dersler değerlendirilmelidir.
- Okuldan iş hayatına ve iş hayatından okula geçişler kolaylaştırılmalıdır.
- Ortaöğretim, okul türü yerine program türüne göre yeniden yapılandırılmalıdır.

- Ortaöğretim, üniversite giriş sistemini şekillendirecek bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- Program gerekliliği esas alınmak ve en az üç yıl olmak üzere, ortaöğretim kurumları farklı sürelerde eğitim verebilmelidirler.
- Ortaöğretimini tamamlamış gençlerin istihdamına yardımcı olmak üzere düzenlenecek ek eğitim fırsatları sistemin bir parçası haline getirilmelidir.
- Meslek yüksek okulları ile meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünü esas alan bir iş bölümü ve işbirliği sağlanmalıdır.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin normal akranlarıyla birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okulları, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterli düzeyde cevap verecek yapı, donanım, personel ve program esnekliğine kavuşturulmalıdır.
- Ortaöğretim kurumlarında lise mezuniyetine denk olmakla beraber sadece ön lisans programlarına geçişe imkan veren programlar oluşturulmalıdır.
- Meslekî ve teknik öğretim programlarının hazırlanmasında meslek standartları esas alınmalıdır.
- Ortaöğretim programları gelişmiş ülkelerin aynı kademe ve türdeki programları ile uyumlu hale getirilmelidir.
- Ortaöğretimde Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları ile dil ve tarih birliğinin sağlanması amacıyla ortak Türkçe, Dil Bilgisi, Tarih ve Coğrafya programları geliştirilmelidir.
- Meslekî ve teknik öğretim programları, istihdam edilebilme becerilerine öncelik ve ağırlık verilecek şekilde yeniden hazırlanmalıdır.
- Genel ortaöğretim kurumlarında öğrencilere istihdam edilebilme genel bilgi ve becerileri kazandırılmalıdır.
- Meslekî ve teknik öğretim programları modüler yapıda ve geniş tabanlı olarak yapılandırılmalıdır.
- Genel ortaöğretim kurumlarında uygulanan programlar, yüksek nitelikli işgücü gerektiren meslek alanları gruplandırılmak suretiyle yeniden düzenlenmelidir.
- Ortaöğretim programlarında öğrencilere teknoloji kültürü kazandırmak amacıyla teknoloji eğitimi verilmelidir.
- Ortaöğretim kurumlarının ulusal ve uluslar arası düzeyde benzer kurumlarla işbirliği kurmaları teşvik edilmelidir.

- Eğitim bir yatırım olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçevede, ortaöğretime ayrılan kaynakların dağılımında eğitimin sağladığı bireysel ve toplumsal getiri ile maliyetine dayalı analiz yöntemleri geliştirilerek uygulamaya konulmalıdır.
- Meslekî ve teknik öğretim arzı, istihdamın yapısında meydana gelen değişime uyum sağlayacak esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- Eğitim ortamlarının sürekli hizmete hazır bulundurulmasını sağlamak amacıyla eğitim kurumları için esnek bir finansman kullanım yapısı oluşturulmalıdır.
- 4306 Sayılı Kanunda gerekli düzenlemeler yapılarak, fon kaynaklarına süreklilik kazandırılmalı ve bu kaynakların ortaöğretimin nitelik ve niceliğinin geliştirilmesinde kullanılması sağlanmalıdır.
- Eğitime katkı amacıyla oluşturulan fon gelirleri toplanma amacı dışında kullanılmamalıdır.
- Ortaöğretim mezunlarına kendi işlerini kurmayı kolaylaştırmak amacıyla ucuz kredi, vergi muafiyeti vb. teşvikler sağlanmalıdır.
- Yeterli kaynak ayrılmak suretiyle eğitimdeki araştırma ve geliştirme faaliyetleri desteklenmelidir.
- Eğitim giderleri kendisi ve ülkesince karşılanan yabancı öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar, sağladıkları getirilerle orantılı biçimde teşvik edilmelidir.
- Yabancı dil öğrenme fırsatları çeşitlendirilerek bireye maliyeti düşürülmelidir.
- Ortaöğretimdeki tarafların (eğitim, yönetim, denetim ve diğer personel ile gönüllü kuruluşlar, öğrenci, veli vb.) rolleri ile yetki ve sorumlulukları sistemin diğer unsurlarına paralel olarak yeniden tanımlanmalıdır.
- Ortaöğretimdeki insan ve insan dışı kaynakların işlevleri ve kullanım amaçları tanımlanmalıdır.
- Ortaöğretimde sözleşmeli eğitim personeli istihdamı teşvik edilmelidir.
- Eğitim sistemindeki insan kaynaklarının hizmet içi eğitimleri, özlük haklarına yansıtılarak etkin hâle getirilmelidir.
- Eğitim personelinin sendikalaşma hakkını düzenleyecek olan kanun çıkartılmalıdır.
- Ortaöğretim kurumlarının başarı değerlendirmesi için performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilmelidir.

- Eğitim ortamlarının sürekli hizmet vermelerine yardımcı olmak amacıyla esnek bir finansman yapısı oluşturulmalıdır.
- Ortaöğretim kurumlarının bina yapım ve onarımı ile donanımlarının plânlanan sürede tamamlanabilmesi için ödeneklerin zamanında serbest bırakılması sağlanmalıdır.
- Eğitimde insan ve insan dışı kaynakların etkin ve verimli kullanılmasını kolaylaştırmak amacıyla ilgili mevzuatta gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.
- Öğretimde öğrenci başarısının ölçülmesinde süreç değerlendirme yönteminin uygulanabilmesi için gerekli çalışmalar başlatılmalıdır.
- Eğitimin nitelik ve niceliğine ilişkin veriler, OECD göstergeleri esas alınarak toplanmalıdır.
- Ortaöğretimin dış verimliliğinin ölçülmesini sürekli hale getirmek amacıyla bir model geliştirilecek ve uygulamaya konulmalıdır.

3.1.2. Hedefler

- 15, 16 ve 17 yaşındaki gençlerin okullaşma oranı yüzde 80'e yükseltilmelidir. Plan dönemi sonunda ortaöğretimdeki öğrenci sayısı (15-17 yaş grubundaki) 3 170 bine ulaşmalı, bu öğrencilerin 1 744 bini genel ortaöğretim, 1 426 bini mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmelidir.
- Ortaöğretimdeki öğrenciler içerisinde kızların oranı yüzde 45'in üzerine çıkarılmalıdır. Kızların meslekî ve teknik ortaöğretim programlarına katılmalarını özendirerek tedbirler alınmalıdır.
- Ortaöğretim kurumlarına devam eden ve eğitim giderleri kendisi veya ülkesi tarafından karşılanan öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısının binde 5'ine ulaşmalıdır.
- Ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimi vermek üzere 50 kurum, bu eğitimin başarıyla yürütülmesi için gerekli yapı, işleyiş ve donanıma kavuşturulup yeterli personel ile desteklenmelidir.
- Gayri Safi Millî Hasıladan eğitime ayrılan pay, OECD ülkeleri ortalamasının bir puan üzerinde olmalıdır.
- Eğitim bütçesinden ortaöğretime ayrılan pay OECD ülkelerindeki oranlara eşdeğer hale getirilmelidir.

3.2. UZUN DÖNEMDE (2001-2023)

3.2.1. Amaç ve İlkeler

- Ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.
- Gençlere sunulan ortaöğretimde eğitim ve öğretim fırsatlarının nitelik ve niceliği, gelişmiş ülkelerle rekabette onlara avantaj sağlayacak düzeye yükseltilmelidir.
- Gençlerimiz, iş yaşamlarını sadece Türkiye’de değil, aynı zamanda tam üyesi olmaya çalıştığımız Avrupa Birliği ülkeleri ile diğer ülkelerde de sürdürebilecek şekilde yetiştirilmelidir.
- Ortaöğretim, öğrencileri yetişkinlik dönemlerinde ülkemizin kaynakları ile küreselleşmenin sunacağı fırsatları değerlendirebilecek ve sorumluluk yüklenebilecek nitelikte yetiştirilmelidir.
- Ortaöğretimin yapı ve işleyişi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına göre düzenlenmelidir.
- Ortaöğretim sistemimiz diğer ülkelerin gençlerine de hizmet verebilecek nitelik, yapı ve işleyişe kavuşturulmalıdır.
- Eğitim ve öğretim hizmetlerinde bilgiye ulaşmada zaman ve mekan sınırlamaları asgari düzeye indirilecek, ve bilgiye ulaşmanın yolları çeşitlendirilerek maliyeti düşürülmelidir.
- Ortaöğretimin yapı, işleyiş ve finansmanı; gencimizin(tüm dezavantajlı gruplar dahil) yetenekleri çerçevesinde ulaşabilecekleri yaşam standardına erişmelerine imkan verecek şekilde oluşturulmalıdır.
- Genel ve mesleki ortaöğretim, yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla iş dünyasının da katkı ve katılımı alınarak, herkese ulaşan ve herkes tarafından erişilebilir bir yapıya kavuşturularak; öğrenen, düşünen, bilimsel ölçütlere dayalı olarak sorgulayan, kendine güvenen, yaratıcı, bilinçli, milli kültürünü özümsemiş ve evrensel düzeyde farklı kültürleri yorumlayabilen toplumun oluşmasına katkı sağlayacak bireyleri yetiştirmeyi amaçlamalıdır.
- Yukarıda belirtilen kurumsal ve sistematik yapıyı gerçekleştirebilmek için, 1739, 3308, 3797, 4359, 3418, 4306 ve 2547 sayılı kanunlarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Genel ve mesleki eğitim, hızlı gelişim ve erişim teknolojileri ortamında, klasik kalıplardan sıyrılarak bilmeyi, yapmayı ve birlikte başarmayı öğreten evrensel bir yapıya kavuşturulmalıdır.

3.2.2. Hedefler

- 25 ve daha yukarı yaş grubundaki nüfusun ortalama eğitim süresi 10 yılın üzerine çıkartılmalıdır.
- Ortaöğretimdeki gençlerin matematik ve fen başarısında Türkiye, dünyanın ilk üç ülkesi arasına girmelidir.
- Ortaöğretimdeki gençlerin kültür, sanat ve beceri başarı sıralamasında Türkiye dünyanın ilk üç ülkesinden biri haline getirilmelidir.
- Ortaöğretimin nitelik ve niceliğine ilişkin temel göstergelerde Türkiye, OECD ülkeleri arasında ilk üçe girmelidir.
- Ortaöğretim kurumlarına devam eden ve eğitim giderleri kendisi veya ülkesi tarafından karşılanan yabancı öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısının yüzde 5'ine ulaşmalıdır.
- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci-derslik, öğrenci-öğretmen oranları OECD ülkeleri ortalaması ile eşdeğer hale getirilmelidir.

DPT VIII BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI ORTAÖĞRETİM ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU RAPORUNA KARŞI GÖRÜŞ VE ÖNERİLER

Prof. Dr. S. Çetin Özoğlu

Eğitim sistemlerindeki düzeylere dayalı gruplamada (Secondary Education) ikinci düzeydeki eğitim, bizim sistemimizde Ortaöğretim olarak isimlendirilmiştir. Ortaöğretim olarak isimlendirmede temel kasıt "Ortaeğitim" olmak durumundadır. Bu düzeyde yapılan etkinlikler yalnız öğretim, öğretme etkinlikleri olarak sınırlı olmamak durumundadır. Ortaöğretim (Ortaeğitim) genelde ergenlik döneminde bulunan gençlerin-bireylerin gelişmelerinin sağlanmasına yönelik çeşitli eğitim etkinliklerini kapsar.

Tüm vatandaşlarını ortaöğretimden geçirmeyi ve böylece çağdaş yaşama hazırlamayı amaçlayan ve hedefler belirleyen Milli Eğitim Sistemimizin bugünkü işleyişinden farklı bir duruma ve statüye kavuşturulmasının gereği ortadadır. 16. Milli Eğitim Şurasında, ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalarda ve alınan kararlarda bir deyiş dikkati çekmektedir. "Öğrenci Merkezli Eğitim" "Öğrenciye Yönelik Eğitim" Milli Eğitim Bakanlarının beyanatlarında, bazı resmi raporlarda bu söylemin yer aldığını görmekteyiz. Çağdaş yaklaşımı bir ölçüde tanımlayan bu söylemi esas alırsak 2023 yılı hedefine yönelik Ortaöğretim yapı ve uygulamalarını nasıl biçimlendirebiliriz? Bu sorunun yanıtlarına ilişkin görüşler şöyle özetlenebilir:

- Ortaöğretimin parçalı yapıdan kurtarılarak, eğitim bütünlüğü ve birlikteliği içinde, Öğretim Birliği Yasasına uygun olarak, çeşitliliği yansıtan, kaynak kullanımında verimliliği getiren, yeteneğe ve yeterliliğe dayalı çok amaçlı bir yapılanmaya dönüştürülmelidir. Okul türleri yerine, farklı amaçlara göre düzenlenmiş program çeşitliliğine ve türlerine dayalı ortaöğretim kurumu oluşturmalıdır.*
- Öğrenci merkezli ve öğrenciye yönelik çağdaş, demokratik, laik ve Atatürkçü düşünce doğrultusundaki ortaöğretim uygulamalarının kapsamında; öğrencilerin sistem içinde çağdaş ve bilimsel yaklaşımlarla yönlendirilmeleri, bir diğer deyişle yönlendirmelerine olanak sağlanması temel bir gerekliliktir. Yönlendirme, temelde öğrencinin eğitim süreci içinde bireysel ve toplumsal gereksinimleri çerçevesinde yönelmesine yardımcı olmak, kendisini bütünlüğü içinde tanımaya, meslek gelişimine ilişkin davranışları kazanmasına, kararlar vermesine ve geleceğini planlamasına yönelik bilimsel hizmetleri, süreklilik içinde öğrenciye vermek amacıyla düzenlenen etkinliklerin tümü olarak kabul edilmelidir. Bu anlamda yönlendirme, öğrenci merkezli eğitimin temel işlevi olmaktadır. Yönlendirme bir süreç olarak, öğrenci hakkında öğrenimi boyunca yapılacak sürekli gündem, iletişim ve etkilerin ve değerlendirmelerin birikimine göre öğrenciyi merkeze alan yaklaşım ve uygulama olarak yapılır.*
- Ortaöğretimde yönlendirmeyi sağlayıcı hizmetler, temelde öğrencinin kendisini tanımaya yardımcı olan her türlü ölçme ve değerlendirme, eğitim programları, okulda, meslekler ve iş dünyası hakkında bilgi iletişimi, eğitsel ve mesleksel rehberlik, danışmanlık hizmetleri olarak kavramlaştırılır.*

- d) Yönlendirmeyi sağlamada kullanılacak yöntemlerden birisi 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim programını izleyen programlar olup, ortaöğretimde birden çok program uygulayan bir eğitim kurumunu gerekli kılmaktadır. Böyle bir ortaöğretim kurumu, birden çok programın bir mekanda ve tek yönetim altında veya bir kampüs anlayışı ve havası içinde değişik mekanlarda ve tek yönetim altında değişik programlardan oluşur. Bu kurumda programlardan herhangi birine giren öğrenimin bir programdan diğerine geçişi (yatay geçiş) sağlanır, programlanır.
- e) Öğrenci merkezli ortaöğretim kurumunda yönlendirmeyi sağlamada kullanılacak diğer yöntem Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleriyle yönlendirme olmaktadır. Bu hizmetler bu alanda yetişmiş ve kendi kadrolarında görevlendirilmiş elemanlar tarafından (okul psikoloğu, psikolojik danışman, rehberlik uzmanı gibi) öğrenciyi tanıma, öğrencinin kendisini tanımasına yardım ile bilgi vermek olarak gruplandırılabilir. Bilgi verme hizmetleri, uzun veya kısa süreli psikolojik danışma yardımı ile tamamlanma durumundadır.
- f) Yönlendirmede kullanılması gereken araçların başında psikolojik ölçme araçları gelmektedir. Bu araçların geliştirileceği bir Psikolojik Ölçme Araçları Geliştirme Merkezinin kurulması gerekmektedir. Ayrıca bilgisayar ve internet programları ile Mesleki Rehberlik programlarının geliştirilerek uygulanması söz konusudur.
- g) Ortaöğretim kurumu, çok programlı bir kurum olarak ve öğrencinin yönlendirmesini sağlamayı amaçlayan etkinliklerini gerçekleştirmesi için sistem içinde öğrenci akışını ve gelişmesini "sınıf düzeni" yerine, yönlendirmenin ve öğrenci merkezli yaklaşımın ayrılmaz bir parçası olan "ders geçme ve kredi toplama" düzenini uygulamak durumundadır.
- h) Öngörülen ortaöğretim sistemi kavramsal düzeyde, yakın bir gelecekte gerçekleştirilmesi düşünülen 11-12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması dikkate alınarak planlanmalıdır. Mevcut MEB merkez ve taşra teşkilatı, ortaöğretimde bu yeni yaklaşımı yansıtabilecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Tüm bu düzenlemeler için, mevcut yasa ve yönetmelikler yeniden gözden geçirilerek gerekli uyarlamalar sağlanmalıdır. Örneğin; Öğrenci Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Psikolojik Ölçme Araçları Geliştirme Merkezi, Metargem vb. hizmete yönelik birimler kurularak örgüt yapısı oluşturulmalıdır. Yönlendirme hizmetlerinin gerekli kıldığı personel, (eğitim uzmanları), öğretmenlerin yanı sıra, yetiştirilerek ve ayrı kadroları oluşturularak istihdam edilmelidirler.
- i) Sanayi Sonrası Toplumun, genelde eğitim kurumunu, özelde ortaöğretim ve yaygın eğitim uygulamalarının resminin belli başlı özellikleri şöyle sıralanabilir:
- Öğretmenliğe üstün yetenekli kimseleri çekecek, plan, program, yatırım ve uygulamalara yer vermek.
 - Öğretim ve eğitim için çevre-ortam değişimini sağlamak.
 - Okul sistemi bürokratik otoriteye dayalı olmaktan çıkarılarak, otorite öğretmenin ve eğitim uzmanının profesyonel kapasitesinden oluşturulmalıdır.
 - Öğretmenler ve eğitim uzmanları performanslarını artırmak uğraşısı içinde ve profesyonel meslek adamları gibi çalışmalıdırlar.
 - Eğitim yatırımlarında artan maliyet, artan öğrenci performansı ile karşılanacaktır.

- *Öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının örgütlenmesi ve mesleğin standartlarının oluşturulması ve yükseltilmesi sağlanacaktır. (Emeğin örgütlenmesi - sendika, mesleğin örgütlenmesi-meslek odası)*
- *Profesyonel otonomi, özerklik temel koşul olmaktadır. Eğer eğitim (okul) tıp, mimarlık, muhasebe, işletme gibi alanlarda eleman için yarışacak ise, toplumda öğretmenler ve eğitim uzmanları yaptıkları iş, verdikleri hizmet konularında benzer otorite ve yetkiye sahip olmalıdırlar.*
- *Örneğin; Öğretim yöntem ve donanımı, kadrolara atama, okul süresini organize etme, öğrencileri yönlendirme, sınıflandırma; danışmanları ve uzmanları kullanma, okula ayrılan kaynakları kullanma gibi konularda yetki ve otoriteye sahip olmalıdırlar.*
- *Milli Eğitim sisteminin ve uygulamalarının bilimsel ve eğitsel hazırlıklarını yapma ve kararlar üretme durumunda olan Talim ve Terbiye Kurulu'nun özerk ve bazı kurum ve bilim insanlarının da üye olarak katılacağı bir "Eğitim Konseyi" olarak yeniden yapılandırılması sağlanmalıdır.*