

ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU
ATATÜRK ARAŞTIRMA MERKEZİ YAYINLARI

**CUMHURİYET'İN KURULUŞUNDAN
GÜNÜMÜZE EĞİTİMDE KADEMELER
ARASI GEÇİŞ VE YENİ MODELLER
ULUSLARARASI KONGRESİ**

*INTERNATIONAL CONGRESS OF
PASSING AMONG LEVELS AND NEW
MODELS IN EDUCATION FROM THE
ESTABLISHMENT OF THE REPUBLIC TO
THE PRESENT DAY*

Yayına Hazırlayanlar

Aslı AKDOĞANBULUT İNSAN

Aynur YAVUZ AKENGİN

16 - 18 OCAK / *JANUARY* 2014 ANTALYA

5846 sayılı kanuna göre bu eserin bütün yayın, tercüme ve iktibas hakları
Atatürk Araştırma Merkezi'ne aittir.

379.561

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi (2014: Antalya)

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi, 16-18 Ocak 2014, Antalya = International congress of passing among levels and new models in education from the establishment of the republic to the present day, 16-18 January 2014, Antalya / Yay. haz.: Aslı Akdoğanbulut İnsan, Aynur Yavuz Akengin.— Antalya: AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi, 2014.

XXVI, 1003 s.: tbl., fotoğ.; 24 cm. — (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi yayını)

Kaynakça vardır.

ISBN: 978-975-16-2961-6

1. EĞİTİM — TÜRKİYE — TARİHİ — KONGRELER

I. İnsan Akdoğanbulut, Aslı, yay. haz. II. Akengin Yavuz, Aynur, yay. haz. III. e.a. IV. Seri

İNCELEYENLER : Nihat BÜYÜKBAŞ
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

KİTAP SATIŞI:

ATATÜRK ARAŞTIRMA MERKEZİ

Mağaza : Bayındır 1 Sok. Nu: 24/6 Kızılay/ANKARA
Kurum : Ziyabey Cad. Nu: 19 Balgat-Çankaya/ANKARA
Tel: 009 (0312) 285 55 12
Belgegeçer: 009 (0312) 285 65 73
e-posta : bilgi@atam.gov.tr
web : http://www.atam.gov.tr
e-mağaza : e-magaza.atam.gov.tr

ESER ADI : Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi

ISBN : 978-975-16-2961-6

İLESAM : 14.06.Y.0150-428

BASKI SAYISI : 1000 Adet

BASKI : ÜÇ S Basım Ltd. Şti.

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ

Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN..... XIII

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Atatürk Araştırma Merkezi Başkan Yardımcısı

Nihat BÜYÜKBAŞXVII

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Hayati AKYOL XXI

KONGRE KURULLARIXXV

AÇILIŞ KONFERANSI

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN 1

Eğitimde Kademelerin Oluşması ve Kademeler Arası Geçiş

Düzenlemelerine Tarihi Bakış

BİLDİRİLER

SALON I

I. OTURUM

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Uğur ÜNAL

Doç. Dr. Güray KIRPIK 45

Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun İlk Yıllarında Talim ve Terbiye Kurulunun Sınav Sistemi, Geçiş ve Denklik Meseleleri İle İlgili Aldığı Kararlar

Doç. Dr. Necdet AYKAÇ	
Öğrt. Ersin ATAR	83
Geçmişten Günümüze İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Değerlendirilmesi	

SALON II

I. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Prof. Dr. Hayati AKYOL	
Yrd. Doç. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN	
Arş. Gör. Dilek ALTUN	105
İlkokula Planlı ve Hazırlıklı Başlangıç: Türkiye ile PISA (2009) Sınavında Yüksek Başarı Gösteren Çin-Şanghay, Kore ve Finlandiya'nın Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları ve İlkokula Geçiş Süreçlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	
Yrd. Doç. Dr. D. Neslihan BAY	
Yrd. Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN	145
Anasınıfından İlkokula Geçişte Yaşanan Sorunlar ve Alternatif Uygulama Önerileri	

SALON III

I. OTURUM

Oturum Başkanı: İbrahim ER

Doç. Dr. Mustafa YAVUZ	
Arş. Gör. Deniz DERİN BAY	181
Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş İçin Bir Model Önerisi	
Doç. Dr. İsa KORKMAZ	201
Türk Eğitim Sisteminde Kademeli Geçiş için Bir Model Önerisi	

Yrd. Doç. Dr. Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK217
Ortaöğretime Geçişte Merkezî Sınav Yapmayan Ülke Örnekleri ve
Türkiye Modeli

Eğitim Danışmanı Sefer YÜRÜK 235
Ortaöğretime Geçiş Okulu (ORGO) - Kurumlar Arası
Geçişin Yeniden Yapılandırılması İçin Bir Model Önerisi

SALON I

II. OTURUM

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

Doç. Dr. Bekir BULUÇ

Arş. Gör. Özkan ÇELİK

Arş. Gör. Elif Büşra UZUN 267
Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sisteminin Öğretmen
Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Erkan DİNÇ

Öğrt. Ceyhan UZUN

Öğrt. Okan ÇOBAN..... 291
Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Kademeler Arası Geçiş
Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM

Öğrt. Özden EKİNCİ317
Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Paydaş
Görüşleri ve Öneriler

SALON II**II. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL****Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU****Uzm. Ali YAKAR****Arş. Gör. Betül ALTAY** 345Türkiye’de Ortaokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Özel Dershaneler:
Öğrenci-Öğretmen-Veli Görüşleri (Muğla ve Aydın Örnekleri)**SALON III****II. OTURUM****Oturum Başkanı: Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK****Yrd. Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK****Okul Yön. Hakan AKSOY** 387Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf
Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)**SALON II****III. OTURUM****Oturum Başkanı: Doç. Dr. Güray KIRPIK****Doç. Dr. Erkan DİNÇ****Arş. Gör. İlker DERE****Doktora Öğr. Serkan KOLUMAN** 409

Yaşantısal Perspektiften Eğitimde Kademeler Arası Geçiş

Doç. Dr. Salih ŞAHİN 429

Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş İle Nüfusun Yaş Yapısı Arasındaki İlişkiler

SALON III

III. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ** 453
Eğitim Sistemi ile Sınav Sistemi Arasındaki Savaşlar
- Öğrt. Sevgi SABANCI** 481
Eğitim Sistemimizin PISA Sınavı Kapsamında Değerlendirilmesi

KONFERANS

- Prof. Dr. Linda R. ROBERTSON** 489
American Transitions Reflect American Values: Historical Changes and
Today's Scenarios / *Amerika'daki Kademeler Arası Geçişlerin Amerikan Sistemi*
Değerlerini Yansıtması: Tarihsel Değişimler ve Bugünün Senaryoları

SALON I

IV. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Asuman S. SARACALOĞLU

- Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN**
Eğitim Uzm. Serdar ARHAN 519
Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe Alanında Sorulan Soruların
Kapsam Geçerliliği Açısından İncelenmesi
- Dr. Deniz TONGA**..... 555
Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sosyal Bilgiler Testi Üzerine Bir Değerlendirme

SALON III**IV. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Vehbi ÇELİK****Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR****Arş. Gör. Belgin BAL**..... 567

Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin Eğitim Sistemleri Açısından Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinin Karşılaştırılması

Doktora Öğr. Dinçer BİÇER..... 603

Ortaöğretime Geçiş Sürecinin Almanya ve Rusya Örnekleriyle Karşılaştırılması ve Yaşanan Sorunlara Çözüm Önerileri

SALON I**V. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Süleyman DOĞAN****Doç. Dr. Erol DURAN****Öğrt. Betül SEZGİN**.....619

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitimde Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinin Karşılaştırılması

Yrd. Doç. Dr. Yalçın BAY..... 641

Eğitim Kademeleri Arası Geçişle İlgili Dünyadaki Farklı Ülke Uygulamaları

Yrd. Doç. Dr. Kemale ELEKBEROVA..... 665

Azerbaycan Eğitim Sistemi, Kademeler, Kademeler Arası Geçiş

Öğr. Gör. Firoz FAOZI 681

Orta Asya Türk Topluluklarında Modern Eğitim ve Öğretim Sistemi Üzerine Bir Araştırma

SALON II**V. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ**

Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU 687
Fransa, Kanada, İsviçre ve Türkiye’de Lise Düzeyinden Yükseköğretime
Geçiş Yapılarının Karşılaştırmalı İncelemesi

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR 707
Türk Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçiş Açısından
Mesleki - Teknik Eğitimin Yeri

SALON III**V. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Yüksel KAVAK**

Doç. Dr. Seher BALCI ÇELİK..... 723
Değişen Sınav Sisteminde Psikolojik Danışmanların Rolü

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

Öğr. Hülya OKUTAN 747
Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrencilerin Kademeler Arası Geçişte
Yaşadıkları Sorunların İdareci ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı
Olarak Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Öğrt. Yusuf ÖZSOY..... 777
Kademeler Üstü Bir Durum: Geçmişten Günümüze Ülkemizde
Üstün Zekâlılara Bakış ve Üstün Zekâlıların Eğitimi

SALON I**VI. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Selahattin TURAN****Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL****Arş. Gör. Dr. Akan Deniz YAZGAN****Arş. Gör. Dr. Osman Yılmaz KARTAL** 795

Eğitim Fakültelerine Öğrenci Seçimine Yönelik Alternatif Bir Model Önerisi

Doç. Dr. Mehmet TURAN 827

Yükseköğretime Yerleştirmede Yaşanan Aksaklıklar (Sınıf Öğretmenliği Örneği)

Öğrt. Fatma KALKAN**Öğrt. Emine DAĞLI****Öğrt. Adem ÇİLEK****Öğrt. İbrahim YAVUZ****Öğrt. Mustafa SOYSAL** 837

Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasının Değerlendirilmesi

SALON II**VI. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Cemal YILDIZ****Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM** 849

Yükseköğretime Geçişin Kritiği

Yrd. Doç. Dr. Yalçın BAY 895

Ortaöğretimden Üniversiteye Geçişte Bir Model Uygulaması: LCC Early College

Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN**Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD** 887Türkiye ve İran'da Yükseköğretime Geçiş Sisteminin
Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

SALON III**VI. OTURUM****Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatih TÖREMEN****Okul Yön. Refik TURAN****Öğrt. Adem ÇİLEK****Öğrt. İbrahim YAVUZ 905**

Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sisteminin Ortaöğretim Sistemi Üzerindeki Etkileri ve Çözüm Önerileri

KONFERANS**Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN 931**The Promotion of Students in U.S. Schools: Historical Patterns and Current Case Study Findings- Issues for 21st Century Policy and Practice *Amerikan Okullarında Kademeler Arası Geçiş: Tarihsel Süreç ve Güncel Örnek Olay Bulguları - 21. Yüzyıl Politikası ve Uygulaması Açısından Sorunlar***SALON II****VII. OTURUM****Oturum Başkanı: Doç. Dr. Mustafa YAVUZ****Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN 977**

Türkiye’de Yükseköğretime Geçişte Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Öneriler

FOTOĞRAFLAR..... 997

SUNUŞ

Eğitim; toplum bireylerinin bilgi ve beceri sahibi olmaları, kişiliklerinin inşası için gerekli bir faaliyet alanıdır. Beşeriyet tarihinin bilinen en eski devirlerinden günümüze eğitim, toplumların en önemli içlerinden biri olagelmiftir. Zira toplumların oluşumunda en büyük katkıyı eğitim faaliyetleri sağlar; çünkü vatan ve millet sevgisi; bireyin aidiyet duygusu, birlikte yaşama becerileri, yetişmiş insan gücü, eğitim ile elde edilir.

Eğitim faaliyetlerinin başlıca iki önemli hedefi vardır: Birinci hedefi, bilgi sahibi insanların yetiştirilmesidir. Eğitimi bireylerin oluşturduğu toplumların geleceği ancak bu şekilde sağlanır. İkinci hedefi, toplumun ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünün hazırlanmasıdır. Devletin yönetim birimlerinde görev yapacak her kademede yöneticilerin; bilim alanlarında araştırmalarıyla, ürettikleri bilgileriyle, çağın gerektirdiği gücün elde edilmesine katkı sağlayan bilim insanlarının yetiştirilmesidir. Bu iki hedefe vardığı takdirde eğitim, üstüne düşen görevi hakkıyla ifa etmiş olur.

Tarihimizin parlak sayfaları; eğitimin parlak olduğu dönemlere aittir. Bugünkü Avrupa, sahip olduğu teknolojik altyapısını, kültür coğrafyamızın önemli bir alanını teşkil eden Endülüs'e borçludur. İber Yarımadası'nda kurulan ve sekiz yüzyıl gibi medeniyet ve devletler tarihi açısından fevkalade uzun bir zamana hükmeden Endülüs Devleti, sağlam ve özgün eğitim kurumlarına sahipti. Kurtuba Şehri, sadece İslam dünyasında değil, dünyada; Bağdat ve Kahire'den sonra üçüncü büyük ilim, kültür ve sanat merkezi idi. Avrupa'dan gelen gençler, Endülüs eğitim kurumlarında öğrenim gördüler. Edindikleri bilgileri ülkelerine taşıdılar; taşımakla kalmadılar, Batı edebiyatına, sanatına katkı sundular; tabii bilimlerin inkişafına öncü oldular. Avrupa Ortaçağı'nın sonunu getiren Rönesans'ı başlattılar.

Selçuklular, Anadolu Selçukluları; hâkim oldukları coğrafyada kurdukları medreselerle, devrin ilim dünyasına öncülük ettiler. Bağdat, Sivas, Kayseri, Konya belli başlı ilim merkezleri oldu. Bir bilim kurumu olarak medreseler devlet eliyle kuruluyor ve himaye görüyordu.

Osmanlı Devleti'ne başkent olan üç şehirde; Bursa, Edirne ve İstanbul'da göze çarpan tarihi binaların en önemlileri eğitim kurumlarına ait binalardır. İstanbul'un fethinden sonra inşa edilen Fatih Külliyesi'nin Sahn-ı Seman Medreseleri; 15. yüzyılın ikinci yarısından 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar varlığını sürdürmüştür. Devrin en ünlü bilginleri bu medreselerde bilgi ürettiler; bilim adamı, yönetici ve devlet adamı yetiştirdiler. Daha sonra inşa edilen külliye-ler; Bayezit, Süleymaniye ve Sultanahmet Külliyesi asırlarca hizmet sundular. Sadece başkentlerde değil; Osmanlı coğrafyasının belli başlı şehirleri bu ilim merkezleriyle öne çıkmaktadırlar.

Zaman içinde, dünyada kaydedilen gelişmelere medreselerin ayak uyduramaması; çağın gereklerine cevap verememesi ve yeni arayışlar, ıslah çalışmalarını beraberinde getirdi. Ne yazık ki bu arayışlar ve ıslah teşebbüsleri; problemlerin tespiti ile çözümüne yönelik olmadı. Gelişmiş ülkelere gözler çevrildi ve burarlardan sistemler, modeller alınma yoluna gidildi. Eğitim tarihimizin en büyük handikapı dışarıdan bu arayışlar olmuştur. Halbuki sistemler, uzun süreçlerin, tecrübelerin neticesinde ortaya çıkarlar ve kök salarlar. Süreç içinde de kendilerini yenilerler; paradigmalar gözden geçirilir, eksikler tespit edilir, noksanlar giderilerek yola devam edilir. Bir sistemin, modelin fayda getirmesi, toplumun genleriyle uyuşması ile mümkündür. Genetik yapıya yabancı bir sistem başarılı olmaz; bir kısır döngüye sebep olur.

Model arayışları sadece eğitim alanı ile sınırlı değildir. Ne yazık ki, sosyal ve siyasal alanlarda da arayışlar hep dışarıdan olmuştur. Milletın ihtiyaç duyduğu, ülkenin gerçeklerine uygun bir program geliştirme yerine hep dışarıdan alınmaya alışılmış, alınan programlar milletin ihtiyacına cevap verememiştir. Ne yazık ki, bu milletin kaderinde; hep tepeden, piramidin tepesinden aşağıya doğru dayatılan bir yaşam tarzı olmuştur. Son iki asırlık tarihimizin; eğitim tarihimizin özeti budur.

Nizâm-ı Cedîd, askerî alandaki başarısızlıkların dayattığı bir programdı. Program, sadece askerî alanla sınırlı kalamazdı. Çünkü devlet aygıtının tepeden tırnağa ıslah edilmeye, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek hale getirilmeye ihtiyacı vardı. Nitekim böyle oldu; ıslah çalışmaları, Batı örnek alınarak başlatıldı. Alınan modellerin, sistemlerin dönüştürülmesi, toplum yapısına uygun hale getirilmesi başarısız oldu. 222 yıl önce başlatılan yeniden yapılanma, devlete güç kazandırma çabalarının, o günden bugüne bir muhasebesini yaptığımızda aynı arayışlarla bugünlere gelindiği görülür.

21. yüzyılın ilk çeyreğini yarıladığımız şu günlerde, hâlâ malımız, alın terimizin ürünü olan bir “motorun” neden olmadığını tartışmaktayız. Yerli helikopterimizi yabancı ortaklarla üretme çabası içindeyiz. Modern zamanların istihbaratı için olmazsa olmaz insansız hava araçlarını daha düne kadar başka ülke/ülkelerden temin etmekteydik. Yakın bir gelecekte uçağımızı üretebileceğimiz umutları yeşermiş bulunmaktadır. Elbette bütün bunlara, günümüz dünyasında, hele stratejik derinliği, jeopolitik önemi büyük olan ülkemizin fevkalade boyutta ihtiyacı vardır.

Fazla geriye gitmeye gerek yok; Yeni Osmanlılar, tarihî süreç içinde Jön Türkler, İttihatçılar, Abdülhamit yönetimine karşı, ihtilalcilerin bu üç kavramını; hürriyet, uhuvvet, müsavat diye tercüme ederek kullandılar. Aslında bu kavramların delalet ettiği sözlük anlamlarını elbette biliyorlardı ama Osmanlı toplumunda karşılıklarının olup olmadığının farkında değillerdi. Çünkü mensuplarının tamamı halk arasından, halkın çocukları olarak yetişmişler; mevki-makam sahibi olmuşlardı. Mensubu buldukları toplumda; herkese, her türlü makama, rütbeye ulaşma imkânı vardı. Kimse için, herhangi bir rütbeye, makama ulaşmak için doğuştan karşısına çıkabilecek bir engel yoktu.

Fransız İhtilali uygun bir atmosferde gelişmişti. İhtilal öncesinde, Fransa’da sosyal ve siyasal problemler vardı. Toplum üç sınıfa ayrılıyordu: Asiller, toplum nüfusunun yüzde ikilik bir kesimini oluşturmakta, her türlü angaryadan muaf ve toprakların üçte birine sahip bulunmaktadır. Nimetlerin aslan payından yararlanan asiller, her türlü külfetten uzaktılar. Diğer bir kesim kilise ve temsilcileridir. Toprakların onda biri kiliseye aittir ve mensupları vergilerden muaftır. Toplumun geriye kalan yüzde doksan yedilik kesimi her türlü külfeti çeken, ancak nimetlerden istifade edemeyen sıradan halk idi. Kanun karşısında bunların bir kıymeti yoktur. Böyle bir sistemde elbette eşitlikten bahsetmek mümkün değildir. Temel problem bilindiği için; eşitlik, kardeşlik ve özgürlük kavramları bir anlam ifade ediyordu, toplumda karşılığı vardı. Nitekim karşılık da buldu; insan fıtratına uygun olmayan bu sisteme, acılı da olsa son verilmiş oldu, yeni bir sistem geliştirildi. Elbette yeni sistem tepkilere yol açmıştı. Tepkiler, karşı ihtilalcileri ortaya çıkardı ve “reaksiyoner/karşı devrimci” kavramını siyaset literatürüne kazandırdı.

İhtilalin prensipleri, felsefi altyapısı bir asır boyunca oluştu; iklim elverişli hale getirilerek sıkıntıları giderici, problemleri çözücü sosyal reçeteler hazırlandı ve tatbik edildi. Fransız İhtilali’nin düşünce mimarlarının hiçbiri ihtilali görme-

di. En gençlerinden ikisi olan Rousseau ve Diderot'tan birincisi ihtilalden on bir, ikincisi beş yıl önce ölmüştü.

Fransız İhtilalcileri, muhalifleri (reaksiyonerler) karşı devrimciler diye yaf-talayıp ihtilal mahkemelerinin önüne çıkartarak yok ettiler. İttihatçılar ise muhaliflerini mürteci diye isimlendirdiler; o zamana kadar lügatlarda olmayan irtica kavramını uydurdular ve türevlerini kullanıma açtılar. İrtica kavramına “eski devir özlemi içinde olma/eskiyi isteme” anlamı çerçevesinde “devr-i Hamidî”yi özlemek töhmetiyle muhaliflerini divan-ı harplerde yargıladılar.

Cumhuriyetin 91. yılına girdiğimiz bu günlerde hala eğitim sistemini tartışıyoruz, model arayışı içindeyiz. Büyük sıkıntılarımız var; on iki yıllık bir ilk ve ortaöğretim sürecinde çocukları yükseköğretime hazır hale getiremiyoruz. Okullarda verilen bilgiler, üniversiteye geçişte yeterli olmadığı için dershanelere ihtiyaç duyulmuştur veya böyle bir ihtiyaca zemin hazırlanmıştır. Müfredat programlarının gözden geçirilmeye ihtiyacı vardır. Üniversiteye giriş sınavı sorularının çerçevesi, ortaöğretim müfredat programıyla uyumlu hale getirildiği takdirde dershane ihtiyacı ortadan kalkacaktır.

“Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Kongresi”nin, bu çerçevede problemin çözümüne katkı sunacağına şüphe yoktur. Atatürk Araştırma Merkezi, asırlık Cumhuriyet Tarihi’nin temel problemleri üzerine bilimsel toplantılarla, araştırmalarla üzerine düşeni hakkıyla yerine getirebilecek bir birikime, akademik güce sahiptir.

Kongre’ye Amerika Birleşik Devletleri’nden, Azerbaycan ve Afganistan’dan; Türkiye’nin pek çok üniversitesinden eğitim bilimi ve eğitim tarihi ile meşgul olan araştırmacılar, bilim insanları, dershane temsilcileri katıldı. Seksen civarında bildiri sunuldu, tartışmaya açıldı. Ümit ediyorum ki bu bildiriler, eğitim bilimine ve eğitim alanındaki problemlerin çözümüne katkı sunacaktır.

Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN

Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

CUMHURİYETİN KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE EĞİTİMDE KADEMELER ARASI GEÇİŞ VE YENİ MODELLER ULUSLARARASI KONGRESİ AÇILIŞ KONUŞMASI

Nihat BÜYÜKBAŞ*



2013 yılı şubat ayında, Atatürk Araştırma Merkezi Eğitim, Bilim ve Kültür Politikaları Bilim ve Uygulama Kolu toplantısında “Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller” konulu uluslararası bir kongre yapılması kararlaştırılmıştır. Kongre duyurusunu kademeler arası geçiş konusunda bilgisi, uygulama deneyimi, akademik çalışması olan, alternatif çözüm önerileri ortaya koyabilecek akademisyen, eğitim bilimi uzmanı, eğitim yöneticisi ve öğretmen olmak üzere çok sayıda potansiyel katılımcıya ulaştırdık. Kongreye yaklaşık 100 bildiri ile başvurulmuş olup kongre düzenleme ve bilim kurulunca bu bildirilerden 77 tanesi kabul edilmiştir.

Kongreye sunulan bildirilerin konusunu ağırlıklı olarak kademeler arası geçiş, Türkiye ile diğer ülke eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, özel dersaneler ve sınav sistemi oluşturmaktadır.

Şüphesiz Cumhuriyet tarihimiz boyunca eğitim konulu yüzlerce bilimsel toplantı yapılmıştır. Ancak spesifik olarak “Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller” adı altında ilk defa çok katılımlı uluslararası bir kongre düzenlenmiştir.

Okul ve öğrenci sayısıyla ülkemizin en büyük kamu kuruluşunu oluşturan eğitim sistemimizin değişim, dönüşüm ve yenileşme çabalarına bilimsel bilgi desteği sağlama amacıyla düzenlenen bu kongrede eğitim organizasyonunun yapılandırılmasında görev alan öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyenlerin eğitim camiasının meydana getirdiği sistemin sağlıklı bir yapıya kavuşmasında

* Atatürk Araştırma Merkezi Başkan Yardımcısı

bilgi birikimlerini paylaşma, bu alanda bilgi üretme, ürettikleri bilgilerle eğitim sisteminin çağın şartlarına uygun işlemesine katkıda bulunmalarının çok önemli olduğunu düşünüyoruz.

Eğitim sistemimizin özellikle son yıllarda alt yapı, fiziki donanım, öğretmen sayısı gibi hem beşeri, hem de fiziki sermaye açısından önemli yatırımlarla çok mesafe aldığını biliyoruz. Ancak eğitim sistemi okul öncesinden ortaöğretim son sınıfa kadar adeta sınava yönelik, sanki bütün amaç üniversite kapısından içeri girmekmiş gibi kurgulanmış, bu kurgu eğitim sistemimizi dönüştürülemez, geliştirilemez hala getirmiştir.

Uzun yıllar eğitim almanın meşakkatli, zor ve pahalı bir süreç olduğu dikkate alınırsa sadece bir kademedeki diğerine geçiş için bu kadar zaman, para ve emek harcamak anlaşılır ve sürdürülebilir değildir. Bu sağlıklı bir organizasyonun da işleyişi değildir. Bir üst kademeye geçiş için daha kolay, daha ucuz ve daha uygun yetenek seçimi yol ve yöntemleri geliştirmemiş olmamız 90 yıllık Cumhuriyet'imizin kazanımları ile örtüşmemektedir. Cumhuriyet'imizin kuruluşunda formüle edilen "Fikri hür, vicdanı hür" nesillerin yetişmesi kaliteli bir eğitimle herkese fırsatlar sunan, eleyen değil kazanan bir sistemin işleyişi ile mümkündür.

Sadece ortaokuldan liseye, oradan üniversiteye geçiş için uygulanan üç yanlış ve bir doğruyu bulma üzerine kurgulanmış, testleri çözme pratiği kazandıran okul dışı kişi ve kurumlara harcanan para, zaman ve tüketilen enerjimizi çağdaş öğrenme süreçleri ile değiştirebilme yeterliliğini geliştirebilmeliyiz.

Geçiş sürecini zor, pahalı ve yıpratıcı bir halden kurtararak sırf bu geçiş sürecine harcanan enerjimizi, mali yükümüzü, zamanımızı güçlü okulların oluşmasına, etkili öğretmenlerin yetişmesine velhasıl kaliteli eğitim sürecinin oluşmasına harcamalıyız.

Geldiğimiz noktada güvenlik geçerliliğe tercih edilmiş, sınavlar daha güvenli, herkes için eşit ama herkes için geçerli olmayan, öğrenme kapasite ve farklılıklarını gözardı eden bir hale gelmiştir. Sınavların etkin olduğu bu eğitim sisteminde ebeveynin eğitim ve gelir düzeyi yükseldikçe düşük gelirli ve düşük eğitimli aileler aleyhine fırsat eşitsizliği meydana getirdiği herkesçe görünür hale gelmiştir.

Milyonlarca öğrenciyi tek merkezden, aynı anda ve aynı testlerle sadece güvenilir olduğu iddiası ile geçiş için kullanmak, eğitim biliminin okula, öğrenmeye, öğretmen notuna, ölçme-değerlendirme ilkelerinden ve gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerindeki kademeler arası geçiş yöntemlerinden haberdar olmamak demektir.

90 yıllık Cumhuriyet’imizde yeteri kadar insan kaynağı, eğitim bilim uzmanı ve milyonla ifade edilen eğitim çalışanı olduğunu düşünüyorum. Bu insan kaynaklarımızın enerjisi sadece bir kademedен diğerine geçiş adına oluşturulan pahalı, eleyici, eşit olmayan geçiş sistemine feda edilmemeli. Acımasız, her türlü spekülasyona açık, tek merkezli test usulü geçiş sistemi zamanla okul dışı, sınav odaklı, ticari amaçlı kuruluşların oluşmasına neden olmuştur. Bu kuruluşlar okulların önüne geçmiş, okul dışı kurs ve dershaneye gitmeyenlerin bu sınavları kazanamayacağı algısı oluşmuştur. Bu algı, okulları sadece diploma veren mecburi kurumlar durumuna düşürmüştür. Özel kurs, deneme ve özel öğretmen gibi ek öğretim hizmeti veli ve öğrenci için pahalı ve yıpratıcı olmuş, gençlerimizin tüm enerjisini öğrenmeye, gelişmeye katkısı olmayan bir süreç için harcar duruma getirmiştir.

Bunun için Atatürk Araştırma Merkezi olarak ülkemizin en köklü eğitim fakültesi olan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ile ortaklaşa bir çalışma planlayarak eğitim çalışanları ile akademisyenlerine bilgi üretme ve öneri geliştirme fırsatı oluşturmak istedik.

Bilgi kirliliğine ve kafa karışıklığına sebebiyet vermeden, Cumhuriyet’in kuruluşunda eğitim sistemi dizayn edilirken bu kademeler neden, nasıl ve hangi amaca hizmet etmesi için oluşturuldu, yıllar içerisinde hangi değişikliklere uğradı, geçişlerin merkezî sınavlı olması fikri ne zaman ve hangi şartlarda ortaya çıktı? Dünyada bu geçişler nasıl planlanmakta, geçiş sistemlerinin oluşmasında ülkelerin değer sistemlerinin bir etkisi var mıdır? Öğrencilerin yeteneklerinin veya akademik yeterliklerinin ölçülmesinde test tekniğinden başka hem tarafsız, hem de daha güvenilir ölçme araçları yok mudur? Gelişen bilişim teknolojisinin bu yeterlilikleri daha az maliyetle, daha uygun zamanlarda ve sadece okul kazanımlarını ölçmeye yönelik çabalara katkısı ne olabilir? Tek tip, test usulü, daha çok ezber bilgileri ölçen, merkezî geçiş sınavlarının okul eğitimine olumlu veya olumsuz etkileri nelerdir, okul eğitiminin kaliteli ve çağın şartlarına uygun eğitim vermesinin önündeki engellerden biri de bu tür sınavların okul eğitiminin dönüşmesine engel teşkil etmesi midir? Öğrenci okul eğitimi dışında başka bir ek süreçten geçmeden bu geçiş sistemi kurgulanabilir mi? sorularına cevap aradık.

Sunulan bildirimler, uzman inceleyicilerce incelenip, yayımlanmaya değer görülenler bu eserle hizmetinize sunulmuştur.

Bu çalışmanın karar vericilere, bu alanda çalışanlara katkı sağlamasını dilerim.

Nihat BÜYÜKBAŞ

Atatürk Araştırma Merkezi Başkan Yardımcısı

CUMHURİYETİN KURULUŞTAN GÜNÜMÜZE EĞİTİMDE KADEMELER ARASI GEÇİŞ VE YENİ MODELLER ULUSLARARASI KONGRESİ AÇILIŞ KONUŞMASI

Hayati AKYOL*



Sayın katılımcılar,

Atatürk Araştırma Merkezi (ATAM) ve Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi tarafından ortaklaşa düzenlenen 'Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'ne hepiniz hoş geldiniz.

Bu kongrede kademeler arası geçişler, dersaneler ve sınav sistemleri üzerinde durularak kongre sonunda bir sonuç raporu hazırlanacaktır. Günümüzde kademeler arası geçişler sınavla yapılmakta ve bu sınavlar da sürekli tartışılmaktadır. Özellikle ilköğretim boyutundaki sınavlar çok tartışmalıdır. İlkokulda seçme sınavlarının olmaması gerektiğini düşünüyorum. Bugüne kadar çeşitli çalışmalar yapıyor ancak kimileri sonuçsuz kalıyor, kimileri de etkisiz kalıyor. Şu anda bildiğimiz şey sınav ağırlıklı kademeli geçişler yapılmakta, bunların yetersiz olduğunu düşünüyorum, sınavın yanında mutlaka başka değerlendirme unsurlarının da olması gerektiği kanaatine sahibim. En son yapılan düzenlemelerde okul performansının kısmen dikkate alınması söz konusu ama bunları da yeterli görmüyorum.

Meslek liselerindeki öğrenciler daha önce katsayı sıkıntısı yaşamaktaydı ve katsayılar kaldırıldı fakat bu durum kaliteyi artırmamıştır. Daha önceden meslek liselilerin üniversiteye geçmesiyle ilgili puan ve katsayı sıkıntısı vardı. Geçişte kaliteyi etkileyen unsurlar da önemli. Geçiş yapacak kişiler buna hazır mı? Eğitim alınan kurumlarda A kurumundan B kurumuna geçerken hazırlıklı geçiliyor mu? Bu çok önemli bir soru. Katsayı kaldırıldı. Üniversitenin kapısına gidenler arttı.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı.

Kalite arttı mı bana göre artmadı. Bizde herkesi zorla üniversiteye yerleştirmek gibibir sıkıntı var. Çocuk gelmek istemiyor. Bir kişiye bir takım beceriler kazandırılarak, kendi kendini idare edebilecek konuma geldiğinde, o kişi üniversiteye devam etmek istemiyor ama biz neredeyse zorla üniversiteye getirmeye çalışıyoruz. Sonuçta birçok çocuğumuz dışarıda kalıyor. Yerleştirilenlerin çoğu da nitelik açısından tartışmaya açık kurumlara yerleşiyor. Mesleki eğitimi yeniden yapılandırarak, üniversiteye gitmek istemeyenlere de becerilerine yönelik eğitimler vererek ve iş hayatına atılmalarını sağlayarak sorunu büyük ölçüde çözebiliriz.

Dershane sorunu var. 3 bin 858 dershane, yaklaşık 2 milyon 207 bin 716 öğrenci var.51 bin 522öğretmen buralarda istihdam edilmiş durumda. Elbette bu öğretmenlerin hepsi dershanelerin kadrolu öğretmeni değil. Birçoğu devletin okulunda görev yapmaktadır. Bunlar hem devletin okulunda görev yapıyorlar, hem de dershanelerde. Benim üniversitemin öğretim elemanları da isim değiştirerek Ankara'da dershanelerde görev yapıyorlar. Bunların nedenlerini de tartışmak ve düşünmek gerekiyor. O yüzden dershanelerde bu kadar öğretmen var. Nereye konulacak dersiniz, dershane kadrolarında bu kadar öğretmen yok. Bunu da bilmekte fayda var. Maddi durumu iyi olan çocuklar bir şekilde iyi okullara giriyor, fakir çocuk da parayı veriyor dershaneye gidiyor ama üniversiteye girişte yüzde 7 gibi bir oranda kalıyor. Dershane niye çıktı, üniversiteler ve okullar yetersiz olduğu için ortaya çıktı. Eğer Üniversite ve okullar yeterli hale getirilirse dershanelere gerek kalmayacaktır. Bu konuda çalışmalar var, yeterli hale geleceğine de inanıyorum. Dershaneden kurtulmanın yolu okulu etkinleştirmektir. Bu da bir günde olacak şey değil. En kısa zamanda yapılabilir.

Ankara Üniversitesi, ODTÜ ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılında ortaklaşa yaptığı ve sonuçları Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı ile paylaşılan Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi'ne göre, çalışan öğretmenlerin %52'sinin alan dışından olduğu Sınıf öğretmenliğine 800 ayrı alandan atama yapıldığı ifade edildi. Bu bir araştırmanın sonucudur. Buradan şunu söylemek istiyorum. Bizde demek ki kademeler arası geçiş eğitim öğretim sürecinde olmuyor. Mesleğe atanırken oluyor. Hangi okulu, ne zaman, nasıl bitirdiğiniz önemli değil. Siz işe atanırken bir kademeler arası geçiş yaşıyorsunuz. Bu 2013 yılına ait bir araştırma. 2013 yılında hâlâ 100 öğretmeninizden 52'si branş dışı atamayla görev yapıyorsa, bu durum cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştirme politikasının iflas ettiğini gösterir. Kademeler arası geçişi nasıl yaparsak yapalım bir öğretim programı oluşturmak zorundayız. Fikrimizin, zikrimizin uygulama ile düşüncenin birbirini tutması gerekiyor. Ka-

demeler arası geçişte kademeleri iyi hazırlamamız gerekiyor. Ortamı iyi hazırlamamız gerekiyor.

Anne karnında öğrenmeye başlayan çocuk 3,4,5 yaşlarında daha iyi öğrenecektir. 3x4 sayesinde ilkokul süresi en aza indirilmiştir. Dünyadaki diğer ilkokul düzeyleriyle karşılaştırıldığında Türkiye’de eğitim düzeyi ilkokulda en aza indirildi. Yaş da 6’ya indirildi. Hatta veli uygun görürse çocuk 5,5 yaşında okula geliyor ve 4 yıl devam ediyor. 9,5 yaşındaki çocuğu branş öğretmenine teslim ediyoruz. Yaşın aşağı çekilmesine karşı değilim ama ortam olarak şiddetle karşıyım. Çocukların düzeyine uygun eğitim öğretim ortamı hazırlanmadan, öğretmen eğitimi planlanmadan, yaşın aşağı çekilmesinin uygun olmadığını düşünüyorum. Bu düzenlemeye karşı çıkarken, çocuk öğrenemez, eğitim dinsel oluyor gibi tartışmaların hiçbirinin bilimsel temelli olduğunu düşünmüyorum. Çocuk öğrenir. Ana karnında öğrenen çocuk, 3-4-5 yaşında çok daha iyi öğrenir diye düşünüyorum. Yetersiz bir kademeli geçişte ilkokuldan, ortaokula yetersiz bir geçiş olacaktır ve bu olumsuzluklar kademeler ilerledikçe devam edip gidecektir.”

KONGRE KURULLARI

DÜZENLEYEN KURUMLAR

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

ONUR KURULU

Bülent ARINÇ
Başbakan Yardımcısı
Nabi AVCI
Millî Eğitim Bakanı
Prof. Dr. Derya ÖRS
Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
Başkanı
Prof. Dr. Süleyman BÜYÜKBERBER
Gazi Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN
Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL
Nihat BÜYÜKBAŞ
Prof. Dr. Adnan SOFUOĞLU
Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ
Prof. Dr. Selma YEL
Doç. Dr. Uğur ÜNAL

BİLİM KURULU

Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Prof. Dr. Hayati AKYOL

Prof. Dr. Ali BALCI
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Prof. Dr. Tayyip DUMAN
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON
Prof. Dr. Asuman S. SARACALOĞLU
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Cemal YILDIZ
Doç. Dr. Oktay AKBAŞ
Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK
Doç. Dr. Şerafettin KARAKAYA
Doç. Dr. Güray KIRPIK
Doç. Dr. Ferudun SEZGİN
Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
Yrd. Doç. Dr. Seyit ATEŞ

SEKRETARYA

Hüseyin TOSUN
Yrd. Doç. Dr. Seyit ATEŞ
Aslı AKDOĞANBULUT İNSAN
Orhan NEÇARE
Aynur YAVUZ AKENGİN

EĞİTİMDE KADEMELERİN OLUŞMASI VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ DÜZENLEMELERİNE TARİHİ BAKIŞ

Mustafa ERGÜN*



Dünyada bugün ilk, orta, yükseköğretim ve lisansüstü öğretim olarak ortaya çıkan öğretim kademeleri hangi dönemlerde, neden ve nasıl ortaya çıktı? İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden üniversite kademesi ayrılırken öğretmen yetiştirme, ders programı, bina vs. açısından ne gibi karışıklık ve tartışmalar yaşandı? Kademeler birbirinden ayrıldıktan sonra diplomalar, belgeler vs. oluşması ve eğitim kurumlarının bunları tanınması nasıl gelişti? Kademeler arası geçişte diploma geçerliliğinden seçme sınavlarına ve yönlendirmeye nasıl uygulamalar gerçekleşti? Eğitimin alt kademelerden itibaren herkese hitap etmesiyle yönlendirme sistemlerinin çöküşü ve sınavlara dayanma neden ortaya çıktı? Fransızdaki gibi liseler veya Grandes écoles hazırlık sınıfları (Prepa) bize çözüm olabilir mi? Sınavların evriminde sözlü ve kompozisyon tipi yazılı sınavlardan test tipi yazılılara neden ve nasıl geçildi? Üniversiteye öğrenci seçmede değişik ve özel seçme kuruluşları kurulabilir mi, üniversiteler grup grup (Ivy League veya Russel Group gibi) kendi ayrı seçme organizasyonlarını yapabilir mi?

19. yüzyıldaki “herkese ilköğretim” politikası sonucu ilköğretimin sınavsız ve comprehensive olarak düzenlenmesi ve eğitimin ilköğretim kademesinde demokratik yapılanmanın ortaya çıkması sağlandı. Ancak bazı kapitalist ülkelerde national curriculum uygulamaları, bunun sonucunda yapılan ulusal test uygulamaları ve buradan alınan puanlara göre okullar sıralamasının yapılması, herkese okul seçme hürriyetinin tanınması buradaki eşit uygulamaları bozmaktadır. Almanya’da uygulanan yönlendirme uygulamalarının karşılaştığı zorluklar nelerdir? 20. yüzyıl “herkese ortaöğretim” politikası izlenmesine ve genelde çağ nüfusunun yaklaşık %80’ine ortaöğretim yaptırılmasına rağmen bu kademe okul farklılıklarının

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, ergun@aku.edu.tr.

ortaya çıkması geçişin düzenlenmesine neden oldu. Bu okulların üniversitelere öğrenci hazırlaması da liseler arasında farklılık ortaya çıkardı. Ortaöğretimde yapılan yönlendirme yükseköğretimde yapılmadı. Değişik sınav uygulamaları yapıldı. 21.yüzyıl “herkese yükseköğretim” politikası uygulamalarıyla geçecek. Acaba yükseköğretimdeki yaygınlaşma ortaöğretime geçişleri anlamsız kılacak mı? Gelecekte yüksek lisans ve doktora kademelerine geçişler bugünkü üniversite sınavları gibi tartışmaya başlanılacak mı?

GENEL GİRİŞ

Eğitimin öğretmen, öğrenci, program ve okul formatları Antik Yunan uygarlığında oluşmuştu. Ders kitabı, dershane, yatılı-burslu sistem, diploma gibi unsurlar da Ortaçağda medreselerde ve üniversitelerde gelişmişti. Ama gene de öğretim kurumları bir sistem halinde ortaya çıkmamıştı. Öğretimde sınıflar oluşmadığı için ders veya kitap geçme şeklinde bir sıra izleniyor, bir kitap bitmeden diğer kitaba geçişe izin verilmiyor; belli dizideki kitapların okunması tamamlanınca diploma veriliyordu.

Daha sonraki dönemlerde din adamı yetiştirmek için çeşitli seviyelerde okullar kuruldu. Ama bunlar bir eğitim sistemi haline gelmedi. Reformasyon ve Karşıt Reformasyon dönemlerinde de çeşitli mezhep ve derneklerle hayır kurumlarının çeşitli seviyelerde birçok okulu açıldı. Bu okullar için din adamlarından farklı öğretmenler yetiştirildi. Ana dilde ders kitapları yazıldı, okul yönetiminde öğretime yeni düzenlemeler ve yöntemler getirildi. Okul kurumu 17-18. yüzyıllarda bütün boyutları ve unsurlarıyla ortaya çıktı.

Farklı okulları sıralama, bir sistem içinde birbirine bağlama, aralarındaki geçişleri düzenleme çalışmaları da bu sırada 16-17. yüzyıllarda yapıldı.

Almanya’da ilk resmi eğitim sistemi (Melanchthon sistemi veya Saksonya modeli) Württemberg’de kuruldu (1559). Bu, herkesin katılacağı ve ilkokuldan üniversiteye kadar kademelenmiş bir eğitim sistemi idi. Hazırlanan *Württembergische Schulordnung* her köyde kızların ve oğlanların birlikte okuyacakları bir ilkokul, her kasaba ve şehirde ihtiyaca göre 5-6 yıl öğretim süreli *Particularschule* adlı bir Latin okulu kuracaktı (Russell,1899). Bu okulun mezunları düşük seviyedeki Tübingen Üniversitesi ve Stuttgart Pädagogium’una geçebiliyordu. Din adamları yetiştirmek için Fürstenschule modelinde ve Latin Okulu mezunlarından sınavla öğrenci alan manastır okulları kurulmuştu. Stuttgart’ta Latin Oku-

lu mezunlarını ortaöğretime almak için *Land-Examen* ile seçme yapıliyordu. Bu Württemberg modeli, diğer Alman devletlerinde de taklit edildi (Russell,1899). Okullara öğretmen seçme sınavları da bu zaman başladı (Paulsen,1896:325-6). 16. yüzyılda okulların sınıflara ayrılması, kademeli sınıf ve program düzenine geçilmesi artık iyice yerleşti. Beş yıl öğretim süreli, her sınıfın programı ve ders-hanesi olan bir okul sistemine geçildi.

Johann Amos Comenius (1592-1670), o dönem Almanya'nın değişik bölge ve şehirlerinde okul sistemlerini ve üniversiteleri düzenledi. Ona göre 1-6 yaşları anaokuludur (*Schola materna*); burada özellikle dini bir eğitim vermeli, temel kavramlar öğretilmelidir. 6-12 yaşları ana dili okuludur (*schola vernacula*); burada gerçek (reel) bilgiler de öğretilmelidir. Her yıl bir kitap okunmalı ve kitaplar ana dilde olmalıdır. Bu dönemde kız-erkek karma okumalıdır. 12-18 yaşları her şehirdeki Latince Okullarıdır (*schola latina*). 18-24 yaş arası gençlerin eğitimi için her vilayette bir akademi kurulmalıdır; bunlar çok yetenekli insanların okuduğu ve her bilimin okutulduğu (*Pansophia*) kurumlardır. Okul bittikten sonra seyahatler başlamalıdır.

1789 Fransız İhtilalinden sonra Marquis de Condorcet (1743-1794) tarafından hazırlanan Condorcet Raporu (*Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, 1792; Baczko,2000:177) eğitim sistemini beş kademeli olarak düzenliyordu: İlkokullar (*écoles primaires*), ortaokullar (*écoles secondaires*), Enstitüler (*instituts*), Liseler (*lycées*) ve Bilim ve Sanatlar Ulusal Derneği (*Société nationale des Sciences et des Arts*) (Condorcet,1971; Massot,2006). Condorcet'nin herkese eşit eğitim verilmesi ve eğitimin sağladığı kazançlardan herkesin eşit şekilde yararlanması demokratik bir ortam gerektiriyordu.

Ona benzer bir eğitim sistemi tasarımı Lepeletier tarafından üç kademeli (ilk, orta, yüksek) olarak yapılmıştı. Gene bu dönemde yeni Fransız milli eğitim sistemi için verilen Talleyrand-Périgord Raporunda temel eğitime “*école primaire*” denildikten sonra, “*l'enseignement de la seconde*” ifadesi kullanıldı. Gilbert Romme'un Raporunda dört kademeli (ilkokul, ortaokul, enstitü ve lise) bir eğitim yapısı taslağı sunulmaktadır. Dolayısıyla eğitimi Birinci (Primary), İkinci (Secondary) ve Üçüncü (Tertiary) kademelere ayırmak Avrupa'da doğdu ve bütün dünyaya yayıldı. Orta veya ikinci kademe eğitim terimi İhtilal yıllarında (1791-2) Fransa'da ortaya çıktı.

19. yüzyılda Alman eğitimi üç elemanlı değil, iki bölümlü idi: düşük okul sistemi (6-8 yıl) ve yüksek okul sistemi (3+9 yıl); yani halk eğitimi ve seçkinler

eğitimi. Prusya'nın alçak-yüksek tarzındaki iki parçalı (Zweiteilung) okul sistemi daha sonra üç parçalı (Drierteilung) oldu. 1819 tarihli Süvern yasa taslağında (*Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preussischen Staate*) da Elementarschule, Stadtschule ve Gymnasium tarzında bir üç kısımlı okul sistemi öngörölmüşü. Johann Wilhelm Süvern (1775–1829), devletin mesleki eğitimle değil genel insan eğitimini ile ilgilenmesi gerektiğini belirtti. Elementarschule, Stadtschule ve Gymnasium üçlüsünü önerdi; her üst kademe bir alt kademededen mezun olmaya dayanmalıydı. Bu okullar üst üste kademelili olacak ve herkes bu okullara girebilecekti. Sosyal eşitsizlikler kaldırılacak, herkes başarısına göre bir hayat yaşayacaktı. Karşısına muhafazakâr Ludolph von Beckedorff (1778–1858) çıktı. Ona göre cinsiyet, yaş, güç, yetenek ve eğilimler ve daha önemlisi eşitsiz dağılmış bir mülkiyet gibi eşitsizlikler varken eğitimle bütün insanları eşitlemeye çalışmak, tabiatın düzenine bir isyan oluyordu. Bunun yanında kin, haset, kıskançlık, şiddet, kurnazlık, güvensizlik gibi nedenlerle toplumdaki bitmeyen kavga ve çekişmeler ne olacaktı? Dolayısıyla okulda, insanlar arasındaki doğal eşitliklilik göz önüne alınmalıydı. Eğitimle toplumdaki mevcut düzenin bozulmamasını istedi. Devlette herkes kendi toplumsal grubuna göre hak ve yetkilere sahipti. Okul sistemi toplum yapısına uygun olmalıydı. “Herkesin eğitimine evet, ama herkes kendi okulunda” diyordu. Beckedorff çiftçiler için kır okulları, şehirli yoksullar için fakir okulları ve esnaf-zanaatkâr için de şehir okulları (Bürgerschule) kurulmasını istiyordu. En alttakiler Halk okulunda (Volkschule) okuyacak. Bu eğitim sistemi 1918 sonlarına kadar devam etti. Gelişmeler Süvern'in dediği gibi değil Beckedorff'un dediği gibi oldu; devlet temel eğitimi mahalli yönetimlere bıraktı.

Almanya'da devletin ilk resmi eğitim yönetimi sistemi, bu Oberschulkollegium'un kurulmasıyla (1787) başladı. Oberschulkollegium, esas olarak liselerin planlanması ve denetimi için kuruldu. Prusya eğitim reformu çabaları ortaöğretime (*höhere Schulwesen*) yoğunlaştı. Latin okulları, bilgin okulları, şehir okulları ve Ritterakademileri üzerine kurulan ortaöğretim, Abitur düzenlemeleri ile kontrol altına alınmaya çalışıldı. 1788'de Gelehrtenschulelerdeki öğrencilere bitirme sınavları (*Abiturientenprüfungen*) kondu. Böylece farklı okullardaki öğretime bir standart ve disiplin getirilecekti. Bu aynı zamanda üniversiteye giriş sınavı gibi de olacaktır.

19. yüzyıl başlarında Fransa'da politeknikten tıbbaya, zanaat okulundan sanat okuluna, liseden koleje birçok okul darmadağınık halde idi. Napolyon zamanın-

da Fransa eğitiminde birçok kurum yan yana yaşıyordu (symbiosis)(Weisz,1983). Bütün eğitim işlerini düzenleyecek *Université Impériale* yasası 1806'da yayınlandı (Aulard,1911:164). İmparatorluk Üniversitesi, bir eğitim bakanlığı gibi tasarlanmıştı. Eğitim amacıyla Fransa 17 bölgeye veya akademiye bölünmüştü (Ringer, 1979,114).

Fransa 19.yüzyılda üç katmanlı bir eğitim sistemi kurdu. En alta yoksul çocuklarının gittiği yedi yıllık bir ilkokul, ikinci katta alt orta sınıf ailelerin çocuklarının gittiği bir okul vardı. Daha sonraki dönemde de ortaöğretime tam bir biçim verilememiş, ilköğretim-ortaöğretim ikiliği ve karmaşası 1882-1959 yılları arasında ve sonrasında devam edip gitmiştir.

İlk defa 19. yüzyılda bazı burjuva devrim ve reformları sonucu eğitim sisteminde hak edenin gerektiği gibi yükselmesi ve eğitimin nimetlerinden yararlanması (meritokrasi) kabul edildi. Bu da birtakım mesleklere ve üniversiteye girişte sınav sisteminin yerleştirilmesiyle mümkün olabildi. Liselerin ve üniversitelerin sadece üst tabakaya açık olması bu şekilde aşıldı. Latincesi olmayan veya Latincenin yanında matematik, tabiat bilimleri ve modern yabancı diller de öğreten programların mezunlarının üniversiteye giriş mücadelesi oldukça uzun süreli oldu. Kızlarla kadınların eğitimde erkeklerle eşit haklara sahip olması için 2.Dünya Savaşı sonunu beklemek gerekti.

19.yüzyılda sosyalist F.Buisson, yedi yıllık bir temel eğitimden sonra çocukların hangi tip ortaokula gideceğine karar vermek için bir sınav yapılmasını; burada iki gruba ayrılacak öğrencilere farklı mesleki eğitim verilmesini öneriyordu (Charpentier,1913:52,56). Buisson 1910'da Meclis'e sunulan projesinde 5-11 yaşları arasında ortak bir eğitim, 12-14 yaşları arasında ortaöğretim kademesinde hem ortak hem de uzmanlaşmaya yönelik bir eğitimden sonra öğrencilerin paralel dallara ayrılmasını istiyordu (Prost,1992).

İki Dünya savaşı arası dönemde *birlik okulu akımı* (*ecole unique movement*) ortaya çıktı. Buna göre zorunlu öğretim 14 yaşına kadar uzatılmalı idi. Liselerin ilköğretim sınıfları kaldırılacak ve bu kurumlar adlarına uygun eğitim yapacaklardı. Ortaöğretim de tamamen yeniden düzenlenmeli idi. Alt tabaka çocukları normal ilkokullara gidiyor ve 11 yaşında ortaokula güçlükle geçiyordu. Zay 1937'de ortak bir eğitimden sonra ortaöğretimin üç dalına (klasik, modern veya teknik) yönlendirme yapacak bir yönlendirme sınıfları (*classes d'orientation*) uygulamasına başladı. Ancak bu yönlendirme, seçme/eleme özelliği de taşıdığından hep ailelerin özgürlüğüne aykırılık veya eşit olmayan sistemi meşrulaştırma eleş-

tirileriyle karşılaştı. Liselerin ilköğretim kısımlarının kaldırılması sert eleştirilere neden oldu. Birlik okulu sonraları birlik lisesi (*lycée unique*) önerilerine dönüştü.

1902'de ilk ve ortaöğretime yeni bir yaklaşım getirmek için bir reform yapıldı. Burada lisenin 3 yılı 1+2 gibi ayrıldı. İlk yıl klasik ve modern diye iki program, son iki yıl da Latince-Yunanca, Latin dilleri, Latince-Bilim ve Diller-Bilim diye dört programa ayrıldı. İlk defa Latince olmadan bakalorya alınabilecekti. Bakalorya, burjuvazi ile halkı birbirinden ayıran bir engel idi. Liselerde klasik ve modern diye iki dal ayrılması 1923'te kaldırıldı.

Ortaokullara 1933 yılında bir giriş sınavı kondu; ama bunun amacı iyileri seçmek değil, uygun olmayanları elemek idi.

1947 tarihli Wallon - Langevin Raporu, 6-18 yaş arası zorunlu ve yukarısı yükseköğretim olmak üzere iki kademeli bir ulusal eğitim sistemi öneriyordu. İlk kademe 7-11 ilköğretim, 11-15 yönlendirme ve 15-18 arası da teorik-mesleki ve pratik çıraklık bölümlerine ayrılacaktı. Bu Rapor 1959-1977 arasındaki eğitim reformlarının temelini oluşturdu. Rapor elitlerin ortak bir eğitim almış çok geniş bir havuzdan seçilmesini öngörüyordu (Ahearne,2010:130-138).

Fransız eğitimi 1880'lere kadar genellikle şehirlerde seçkinlerin eğitimiyle uğraşmıştır. 1880-1945 arasında her üç sosyal sınıfın da kendilerine has eğitim kurumlarının olduğu yapı devam ediyordu: Üst tabaka için liseler, orta tabaka için yüksek ilkokullar ve liselerin teknik kısmı ve alt tabaka için temel ilkokullar. Burjuvalar, çocuklarına bir burjuva eğitimi vermek istiyordu. Önceleri Latince aristokratlarla burjuvaları ayırıyordu, sonraları bakalorya seçkinlerle halkı birbirinden ayırdı (Goblot,1925). Coğrafi bölgeler, cinsiyet ve sosyal eşitsizlikler eğitime etki etmeye devam ediyor. Eğitimde şans eşitliği sağlanamadı. Kişilerin sosyal kökeni ile akademik kaderi birbiriyle bağlantılı durumdadır. 20.yy başından beri okullaşmadaki eşitsizlikler artıyor, eğitim sosyal pozisyonlara erişimde önemli rol oynuyor. Sosyal geçmiş, ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerde etkilidir. Avrupa ülkelerinin çoğunda bu etki azalırken Fransa'da azalmıyor. Fransa eski bir toplum olduğu için, eğitim sisteminde yapılacak reformlar eskisi silinerek üzerine yeni yazmaya çalışılan kâğıt (palimpsest) gibi oluyor ve eski izler hep kalıcı oluyordu (Watson,1966).

1975'ten beri Fransız eğitim sistemi beş yıllık ilkokul, dört yıllık ortaokul (collège) ve üç yıl liseden oluşur. Liseler 1808'den beri bakalorya sınavı ile son bulur. Yükseköğretim ise üniversiteler, meslekî-teknik eğitim kurumları ve büyük okullardan oluşur. Beşinci Cumhuriyet en çok beş yıllık temel eğitim üzerine

kurulacak ortaöğretimin birinci ve ikinci kademesi (4+3) üzerinde çalışılmıştır. Zaten otuz yıldır bu kademedeki reform konuşuluyordu ve birçok başarısızlık yaşanmıştı. Ortaöğretim reformu, yükseköğretimi de doğrudan etkileyecekti ve belki de bu dirençten başarılamıyordu. Bugün ortaöğretim dâhil ortak; beş yıl ilkokul ve dört yıl ortaokul (kolej) var. Sonra öğrencilerin yarısı akademik liseye geçiyor. Diğerleri bir meslek lisesine veya çıraklığa geçiyor. Liseye kaydolan elit çocukları “bac” *calaureat* sınavları ile üniversiteye geçiyor, çok başarılı olanlar Grandes Écoles’lerden birine geçiyor.

1980’lerin ortalarına kadar eşitliğin tek şartı, tek tipleştirme olarak görülüyordu. 1970’lerde okul seçme özgürlüğü tartışmaları başladı. 1989’da Eğitimde Yönlendirme Kanunu (*la loi d’orientation sur l’éducation*) çıkarıldı. 1994 düzenlemesine göre, kolejler üç kademeye ayrılıyordu: 6. sınıf gözlem kademesi, 4 ve 5. sınıf merkez kademesi ve 3.sınıf yönlendirme kademesi. Kolej sonunda iyi öğrenciler liseye, diğerleri teknik öğretime yönlendiriliyordu, burada da sosyal kökenler etkili idi. *Sosyal kökenler başarılı çocuklarda değil, başarısız çocuklarda daha etkili oluyordu* (Duru-Bellat,1996). Oryantasyon kademesinde sosyal etkiler (filtreleme) kendini açıkça gösteriyordu. Alt sosyal tabakanın çocukları meslek okullarına yönlendiriliyordu.

Eğitimde şans ve fırsat eşitliğinin sağlanması en önemli konudur. 1981’den beri Fransa’da öncelikli eğitim bölgeleri (*zones d’éducation prioritaire -ZEP*) uygulamasına başladı (Senac,2000), 1989’da eğitim öncelikleri ağı (*Réseaux d’éducation prioritaire*, REP) kuruldu. 2006’da Başarı Hırısı Ağları (*Réseau Ambition Réussite - RAR*) kuruldu ve okullarla sözleşmeler imzalandı. Nihayet 2010 yılında bazı okullardaki yaygın başarısızlıklarla mücadele etmek için “CLAIR” (*Collèges et Lycées pour l’Ambition, l’Innovation et la Réussite*) adlı bir destek programı uygulanmaya başladı.

OKUL KURUMUNUN OLUŞMASI VE KADEMELERE AYRILMASI

Okul Öncesi Eğitimi

Okul öncesi eğitim kurumlarının kurulması sanayileşme ile bağlantılı bir gelişmedir. İlk sanayi kuruluşlarında çok sayıda kadının çalıştırılması, kadının iş verimi ve iş güvenliği için fabrikalarda çocuk bakım yerlerinin açılmasıyla başlayan olgu, daha sonra öksüz ve yetim çocuklarının bakımından burjuvaların küçük çocuklarının bakım ve eğitimine doğru gelişmiştir. İngiltere’deki küçük

çocukların (2-6 yaş) eğitildiği *infant school*ların benzeri Fransa'da 1828'de açılabilirdi; Üçüncü Cumhuriyet zamanında 1881'de bu okulların adı anaokulu (*écoles maternelles*) oldu. Okul öncesi eğitim daha sonra Almanya'da August Friedrich Fröbel (1782-1852) tarafından çocuk oyunları ve el çalışmaları programlarıyla bir eğitim faaliyeti haline getirilmiş ve onun bu kurumlara verdiği Kindergarten adı daha sonra bir standart haline gelmiştir.

Günümüzde okul öncesi eğitim yaşı giderek aşağıya düşmekte ve kendi içinde her yaşın eğitiminin ayrı standartları geliştirilmektedir. Gene de okul öncesi eğitim ile okuma-yazma ile başlayan ilköğretimin ayrılma noktası ülkeden ülkeye değişmektedir (5-7 yaş arasında).

İlköğretim

Reformasyon ve Karşıt Reformasyon önce ilköğretim alanında bir reform yaptı: Kilisenin Latince öğretimine dayalı okullarının dışında ana dilde dini eğitim yapan ilkokullara bütün çocuklar, kadınlar, kızlar ve halk katılmak durumunda kaldı. Bu okullarda öğretmenlik yapacak kişileri yetiştirmek için öğretmen okulları kuruldu. Öğretmenlerin görevleri, öğretim ve disiplin yöntemleri, okul düzeni üzerinde kural koyan kitaplar yayınlandı. Reform öncesi eğitim din adamlarını yetiştirmek için ortaöğretim düzeyinde eğitim yaparken, Reformdan sonra bütün çocukların ve halkın eğitilmesi yolu açıldı. 1690'larda bir açıdan zorunlu okullaşma (*obligation scolaire*) kavramı ortaya çıktı. 1698'de Protestanlığın yayılmasına karşı bütün Fransa'da 14 yaşına kadar herkesin okullara gitmesi mecburiyeti konuldu. Özellikle 18.yüzyılda mahallelere ve köylere küçük okullar kuruldu. 19.yüzyılda devletin kurduğu resmi ilkokullardan önce bu iş büyük ölçüde başarılı olmuş, bu kültür oluşmuştu.

İlkokullar büyük ölçüde mahalli idarelere ve eğitim cemaatlerine (l'association de l'enseignement) bırakılmıştı. Devlet adım adım programlar, öğretmen yetiştirme, okula devam zorunluluğu, ders kitapları gibi çalışmalarla eğitimi kontrol etmeye başladı. Guizot (1830'lar) ve Duruy'un (1860'lar) bakanlıkları zamanında okula devam ve okuma-yazma oranları (Furet ve Ozouf,1977) ile kontrol daha dikkatli yapıldı.

Francke'nin yetimhane pedagojisinden Halk okulları sistemi çıktı denilebilir (Fuhrmann, 2001:248). Prusya Halk okullarının isim babası I.Frederik Wilhelm'dir (1688-1740). I.Frederik Wilhelm Prusya halk okulu sisteminin ve

halk okulu öğretmenleri yetiştirme sisteminin (Volksschulleh reberbildungswesens) kurucusu idi (Gizycki,1904). 1717’de kral 5-12 yaş arası çocuklara okul mecburiyeti kanununu çıkardı. 1763’te Büyük Frederik Prusya’nın ilk Halk okulu Yasası olan *General-Land-Schulreglement*’i çıkardı. Prusya Eğitim Bakanı Baron Karl Abraham von Zedlitz, 1772’de ilköğretim hakkında bir reform yasası çıkardı. 5-6 yaşından 13-14 yaşına kadar zorunlu öğretim düzenlemesi yapıldı.

18. yüzyılda Alman ilköğretim sistemini etkileyen büyük güç Pestalozzi’dir. Onun yanında yetişmiş birçok öğretmen, Alman ilköğretim sistemini kurmuştur. Almanya’da aşağı okul sisteminin (Halk okulları, Volksschule) gelişimi, okul mecburiyeti uygulamalarıyla beraber meydana geldi. 18. yüzyılda hazırlıkları yapılan bu mecburiyet, gerçek anlamda 19. yüzyılda uygulanabildi (1816’da %60, 1846’da %80 ve 1871’de %90 okullaşma sağlandı). Yani halk için, çiftçi ve el işi yapanlar için –Fransa’daki gibi- küçük okullar (Kleine Schulen), üst tabaka için de gimnazyumların büyük okullar (Große Schulen) görevi gördüğünü belirtiyordu (Keck,1999).

1820-1835 ve 1865-1880 dönemlerinde herkesin kendine en yakın Halk okuluna kaydolması zorunluluğu uygulandı. 1819 Eğitim Yasası Taslağı bir birlik okulu modelinde “Elementarschule” kurulmasını öngörüyordu. Okullarda öğrencilerin *zayıflar, ortalar, iyiler* diye *seviye sınıflarına* ayrılması La Salle’in Hristiyan Kardeşler okullarında ortaya çıkmıştı. Her sınıfı ayrı öğretmenler okutmaya başlamıştı. Bu daha sonra birçok okulda yaygınlaştı; Halk okulları ders programı üç sınıfa (*Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe*) göre ders ayrıntıları verilerek yapılmıştı (1872 programları böyle idi) (Herrlitz vd, 2009).

İlkokullar; işçi ve köylüler için bir Halk okulu (*Volksschule*), burjuvalar için ise bir Ön okul (*Vorschule*), bir hazırlık okulu idi. Farklı sosyal sınıflar farklı okullarda okuyorlar ve farklı ilerliyorlardı. Almanya’da okul, halkı birleştiremedi; aksine aradaki çatlakları derinleştirdi. Weimar bunu çok dar bir temelde kâğıt üzerinde birleştirmeyi denedi; 1920’li yıllarda herkesi kapsayan okul modeli üzerinde çalışıldı. 1925’te Küçük İlköğretim Kanunu çıkartıldı. Ortak eğitimi kabul etmeyen birçok zengin ilkokul çocuğu özel hazırlık okullarına gitmeye başladı.

Ortaokul

1872 tarihli *Allgemeine Bestimmungen*, sanayinin ihtiyaçlarını karşılamak için “Mittelschule” adlı bir okulun kurulmasını öngörüyordu. Bu, Halk okullarının biraz genişletilmiş şekli olacaktı. 1901’e kadar 456 Mittelschule açıldı,

1911'de 1551 ortaokul vardı. Buradan Gimnazyum türü okullara geçmek hemen hemen imkânsızdı.

Victor Cousin'in 1831 tarihinde verdiği "*Rapport sur l'Etat de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et notamment en Prusse*" adlı Rapor, ilkokullarla kolejler arasında bir eğitim kademesinin kurulması gerektiğini belirtiyordu. Guizot'un 1833 tarihli yasası (*Loi relative à l'enseignement*) (Donnermair,2010:284-297) yüksek ilkokulları (*L'enseignement primaire supérieur*) kurdu. Nüfusu 6.000'i aşan yerlerde yüksek ilkokul (*primaire supérieure*) kurulacaktı (Chapoulie,1989). Bunlar ilköğretim ile ortaöğretim arasında ara öğretim kurumları olacaktı. Başlangıçta ilköğretime yakın dururken sonraları ortaöğretim içinde değerlendirildi.

Yüksek ilkokullar (*Écoles Primaires Supérieures*) (Briand ve Chapoulie,2012), 13 yaşında ilkokulu bitirenlerin iki yıl daha "yüksek" dersler görecekları bir sistem idi. Önceleri tamamlayıcı sınıflar (*Cours complémentaires*) olarak adlandırılırken, daha sonra Yüksek İlkokul diye ayrı bir okul olarak adlandırıldılar (Tegan,1891:81). Mesleki ve düz (non-professional) sınıfları vardı. İlköğretim ile ortaöğretim arasındaki boşluğu dolduruyorlardı. Bu yüksek düzeydeki ilkokul ve tamamlayıcı dersler çocukları hayata hazırlamaya çalışıyordu.

1890'larda ilk ve ortaöğretime birbirinden ayırma doktrini gelişti. Sanayi toplumunun ihtiyaçlarına göre Fransa ve diğer ülkelerde eğitimde ayırma, uzmanlaştırma ve meslek için eğitim (specialization) çalışmaları oldu. Fransa'da yüksek ilkokullar ortaöğretimden ayrılarak ilköğretime dâhil edildi. 1889 yasası ile yeni kurslar ve yüksek ilkokullar açılması yasaklandı. Artık öğrenciler doğrudan liselere kaydolacaklardı.

1930'lardan sonra bunlara halk kolejleri (*les collèges du peuple*) denmeye başladı (Briand ve Chapoulie,1992). Üst ilkokul üç yıllık bir eğitim veriyordu ve sonunda *Certificat d'études primaires supérieures* (CEPS, 1917'den sonra BEPS) diploması alıyorlardı. 1941'de Eğitim Bakanı Carcopino'nun yüksek ilkokulları ortaöğretim sistemiyle birleştirdi (Prost,1990). 1941'den sonra dört yıl süreli tamamlayıcı kurslar (*cours complémentaires*) ve ortaokullar (*premier cycle des études secondaires*) devam etti. Bunlar, lise ve kolejlerdekine paralel bir ders programı takip ediyorlardı. Yüksek ilkokullardan sonra tamamlayıcı kurslar da 1959'da ortaöğretimle kaynaştırıldı.

Fransa'da 20.yüzyıl başlarında bile sadece kolej ve lise öğrencileri bakalorya sınavlarına girebiliyor ve üst okullara gidebiliyordu. Alt tabaka çocukları yük-

sek ilkokul ve tamamlama kursları ile oyalanıyorlardı. Fransâda eğitim reformları hep yüksek ilkokulla ortaöğretime uzanan ilköğretim ve ilköğretim sınıfları da olan ortaöğretim (*“le secondaire a son primaire et le primaire son secondaire”*, Prost,1968:405) alanında yapıldı. Bu sistemlerde birbirine geçiş yoktu ve daha sonraki yönlendirmelerde de hep bu örtük düzenleme (*régulation implicite*) devam etti (Huteau & Lautrey, 1979).

İlköğretim, genelde temel eğitim olarak alınıyor ve öğretim süresi uzadıkça temel eğitim de yukarı çıkıyor. Bazı istisnaların dışında ortaöğretim sadece lise dönemine bir ad olarak veriliyor. Eski ortaokullar ise ilk veya temel eğitimin içinde onunla bütünleştirildi. Ama program olarak bakıldığında ilköğretimin esas derslerinin bir sınıf öğretmeni tarafından yürütülmesi süresi 4-6 yıl arasında değişiyor. Gelişmiş ülkelerde genelde ilköğretim 6 yıllık bir eğitimi kapsıyor. Derslere alan öğretmenlerinin ne zaman gireceği, derslerin bazı konularının kaçınıcı sınıfta başlayacağı ve içeriğinin ne olacağı hala tartışılmaktadır.

Ortaöğretim

Almanya'da kilisenin elindeki din okullarının (Pfarrschule, Domschule vs.) ve Dominikenler, Fransiskaner, Augustinciler gibi tarikat okullarının dışında şehir meclisi ve belediyeler de din kültürü okulları açtılar. Bunlar bazen Şehir okulu, bazen Belediye okulu veya Latin Okulu olarak adlandırılıyordu. *Önceleri ilköğretim düzeyinde olan bu okullar, şehirde üniversiteler kurulunca birden ortaöğretim düzeyinde eğitim vermeye başladılar.* Hümanizm hareketinden sonra dil âlimleri Latincenin yanında Yunanca ve İbranice de öğretmeye başlayınca şehir okulları ve üniversite programları köklü olarak değişmeye ve öğretim seviyesi yükselmeye başladı. 1450'den sonra başlayan Yunanca öğretimi, 1520'de bütün Avrupa üniversitelerinde yerini almıştı. 1520'lerde Avrupa üniversitelerinin çoğu, Ortaçağdan beri sabitleşmiş olan ders programlarını değiştirmeye, Yunanca ve İbranice derslerinin yanı sıra daha modern bir Latince öğretmeye başladılar.

16.yüzyılın en büyük eğitim olayı olan *ortaöğretim* de dini cemaatlerin elinde idi. Bunların en büyüğü de Cizvitler idi. Ignace de Loyola, 1548'de Sicilya-Messina'da ilk kolejini kurdu, arkasından gelenler bu sayıyı 1750'de 700'e ulaştırdılar. Bu kolejelerde yüksek ve orta sınıfın çocukları okuyordu. Küçük, orta ve büyük Cizvit kolejleri vardı. 17. yüzyılda okullarda sınıflar şeklindeki teşkilatlanma yayıldı. Sınıflar çocukların yaşlarına göre tanzim ediliyor, her sınıf için bir program yapılıyordu. Jansenistler ve Oratorianlar da 17.yüzyılda ortaöğretim kolejleri açtılar.

Reform ve Karşı Reform döneminde (1520-1600, 1648) Protestan ve Katolik şehirlerde üniversitelere öğrenci hazırlayan bir ortaöğretim sistemi (*Bilgin okulları sistemi, Gelehrten-schulwesen*) kuruldu. Kardeşler Okulları (*Brüderschulen*) ve şehir okulları ile büyük Latin okullarında öğretim süresi uzadı; ders programları, öğretim yöntemleri ve düzenleri değişti. Özellikle Philip Melancthon (1497-1560) üniversitelerde gimnazyum öğretmeni yetiştirme sistemini kurarak, Alman ortaöğretiminin temelini sağlam bir şekilde attı. Johannes Sturm (1507—1589) 43 yıl Strazburg Gimnazyumu'nun müdürlüğünü yaptı, onu Avrupa'nın en iyi okulu haline getirdi. Reformasyon ile hümanizmi karıştırarak sağlam bir ortaöğretim (yüksek okul) sistemi (*Strassburger Schulplan*) kurdu (Paulsen,1896:282-290). 6 yaşındaki öğrencileri alıp 9-10 yıl eğitiyordu. Yedi yıl Latince ve Yunanca öğretiyordu. Giderek programı yükselen bir okul sistemi oluşturdu. Onun modeli giderek birçok yerdeki Protestan gimnazyumlarına model oldu.

Ortaçağda üniversitelerde okutulan yedi hür sanat ve özellikle üçlü dal (Trivium) liselerde öğretilmeye başlandı. Almanya'daki bazı Latin Okulları Fen-Edebiyat Fakültelerinin (*Artistenfakultät*) programını uygulayarak öğretimi yükseltti ve 18. yüzyılda Protestan bilgin okulları (*Gelehrten-schule*)¹ olarak adlandırıldı (Bruning,2005). Bunlar 19. yüzyıl başlarındaki Prusya gimnazyumlarının temeli oldu. 16. yüzyılda okullarda dil eğitimi egemendi; 17. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim eğitimi de kendini göstermeye başladı.

Protestan Latin okulları çok çeşitli biçim ve düzeylerde idi ve hepsi birden yüksek okul sistemi (*Höheres Schulwesen*) olarak adlandırılıyordu. Akademik lise (*Akademische Gymnasium*), 16. yüzyılda ortaya çıktı. 16. yüzyılda hümanist derslerin verildiği ve bilgin dillerinin öğretildiği bir okul olarak ortaya çıkan Gimnazyum, 19. yüzyılda resmen üniversiteye hazırlık okulu olarak kabul edildi.

Devlet tarafından kurulan ilk ortaöğretim düzeni Saksonya'nın *Fürstenschule*leri idi; ilk defa 1543'te kuruldu. İlk okul yönetmeliği (*Schulordnung*) de 1528'de Saksonya'da yapıldı. 1530'lu yıllarda Kuzey Almanya eyalet ve şehirleri kendi okul yönetmeliklerini çıkardılar; bunlar genelde Saksonya modelini izlediler. Lise düzeyinde açılan okullar *Fürstenschule* ve *Landesschule*ler idi. *Fürstenschule* lise düzeyinde, *Landesschule* de Latin okulları ile üniversite arasında bir konumdaydı. Bu hükümet veya belediye okullarında soylu ve yoksul çocukları

1 Ortaçağ öncesi Klasik Latince ve Yunanca ile birlikte bu dilleri, edebiyatları ve bilim kitaplarıyla öğrenenlere bilgin (gelehrte) ve bunları öğreten okullara da bilgin okulları denildi.

birlikte okuyordu. Latin okulundan 11-15 yaş arası gençleri alıyor ve birçok dil ve bilim eğitimi ile (Gramer, Retorik, Diyalektik ile Latince, Yunanca ve İbranice öğretiyordu) üniversiteye hazırlıyordu. Pforta, Meißen ve Grimma'da üç Fürstenschule kuruldu (Russell,1899). Buradaki altı yıllık eğitimden mezun olanlar eyalet üniversitesine geçecekti. (Paulsen,1896:291-93). Bu okullarda fakülte hocaları ders veriyordu. Ayrıca çeşitli yerlerde okullar örnek okullar kuruldu. 200 yıl boyunca Almanya'da Protestan eğitim düzeni neredeyse hiç değişmeden devam etti.

16.yüzyılda Fransız üniversiteleri statik kaldı. 1600 yılında Paris Üniversitesi reformu ile Hukuk, İlahiyat ve Tıp fakülteleri yüksek, edebiyat fakültesi ortaöğretim düzeyinde kabul edildi. Reforma rağmen Üniversite 17.yüzyılın son çeyreğinde çöktü; çünkü Cizvit kolejleri tüm öğrencileri çekiyordu. Cizvit liselerinde 16-18 yaşında sisteme giren öğrenciler acemilik ("Noviziat") döneminde sıkı bir dil ve bilim eğitimi alıyor (2+3 yıl), sonra din eğitimine geçiliyordu. Daha sonra öğrenciler *Skolastik*, *Koadjutor*, *Profess* gibi gittikçe yükselen gruplara (sınıflara) giriyorlardı (Sugenhelm,1847). Fakültelele bağlı kolejler ise dağılmışlardı. Cizvit kolejleri ve Protestan gimnazyumları doğrudan üniversitenin üst fakültelelerine öğrenci hazırlıyorlardı.

Age	School Year	Service in the Army			
21	18				
20	15				
19	14		Higher technical Schools		
18	13				
17	12				
16	11	Lower Technical Schools	Oberrealschule	Realgymnasium	Gymnasium
15	10	Technical Schools			
14	9	Schools			
13	8				
12	7				
11	6				
10	5				
9	4				
8	3				
7	2				
6	1				

Almanya'da gimnazyumlarında 18. yüzyıl başlarında "lise reformları" denilen yeni öğretim düzenlemeleri yapıldı. Hessen'de *Collegium Carolinum*, *Collegium Athenaeum* ve *Lyceum Fridericianum* gibi modern ortaöğretim kurumları kuruldu. Hannover Lisesi'nde de 18. yüzyıl başlarında yeni ders programı (*Lehrordnung*) uygulanmaya başladı. Braunschweig'de *Collegium Carolinum*, Güstrow Katedral Okulu da 18. yüzyılda Halle reform görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlendi. Altona'da 1738'de *Gymnasium Academicum* ve *Pädagogium* kuruldu. Bunlar da Halle örneğinde üniversiteye öğrenci hazırlamaya başladılar. Bu tek tek lise reformlarının yanı sıra eyalet çapında eğitim düzenlemeleri de yapıldı.

Okul yapısındaki farklılaşma ve bütünleşme olgusu Prusya'da 1780-90 yıllarında eski diller eğitimi veren gimnazyumların (önce üst sınıflarının) diğer Latin

okullarından ayrılarak 1788 yılında Abitur verme hakkını kazanmaları ile başlar. Öte yandan Real okul bitirme diploması olan Orta Olgunluk belgesi 1792 yılında askerliği bir yıl yapma ve az da olsa, orta öğretime devam hakkını kazandırdı. Böylece okullara girme hakkı tamamen belli sosyal grupların elinde olmaktan çıkmış ve eğitim seçme yapan bir sistem haline gelmiş oldu. Gerek aşağı gerek yüksek (orta) öğretim düzeyinde eğitim sistemine birçok öğrenci katılmaya başladı. 18. yüzyıl ortalarında farklı büyüklük ve kalitede 400 civarında Latin Okulu vardı. 1810'a kadar sadece 91 gymnazyum "gelehrte Schule" sınıfına girebiliyordu. Üniversiteye giriş ve önemli görevlere adam yetiştirme, bu okulların hızla tek modele dönmesini sağladı. 1816'da çerçeve ders programı yayınlandı. 1834 Abitur düzenlemesi, 1837 ders programı gene gymnazyumların standartlaşması yönünde önemli adımlar idi. Bunda devletin (bürokrasisinin) her türlü görev için tek seçici olması önemli rol oynadı. 19. yüzyıl liberalizmi ve eşitlik talepleri gymnazyumun tek bir sosyal sınıfın, soyluların okulu olmasını engelledi; ama çok katı seçme ölçütleriyle de seçkinler okulu olma özelliğini korudu, toplumsal ve ekonomik gerçekliğe hep sırtını döndü; halkın zeki çocuklarına kapılarını hep sınırlı açtı.

1642'de Goth'da okul müdürü Andreas Reyher, dini derslerin yanına Matematik, doğal ve faydalı şeyler, dünyevi işler gibi konular eklemişti. Christoph Semmler, 1706'da Halle'de *mathematische und mechanische Realschule*'yi kurdu (Keck,1999). Burada el işi öğrenmek isteyen erkek çocuklara çeşitli ölçüler, matematik, malzemeler vs. konusunda faydalı bilgiler öğretiliyordu. Geçen yüz yıllık süreden sonra ilk gerçek Realschule ise, Francke'nin öğrencisi Vaiz J. J. Hecker tarafından "*ökonomisch-mathematische Realschule*" adıyla 1747'de Berlin'de kuruldu. Bunların ders programlarında Latince dersi yoktu. Ama zamanla Latince dersi de verilen Realgymnazyumlar ortaya çıktı. 1838'de Latince dersi almadan Real okulları bitirenlerin devlet dairelerine memur olarak girişleri yasaklandı. 19.yüzyıl ortalarında Realschule mezunlarına üniversiteye giriş hakkı verme tartışmaları yapıldı. Ancak bu adım adım ve zor mücadeleler sonunda oldu. 1859 yılı Prusya Realgymnazyumlarının doğum yılıdır. Bu kurumlar Birinci derece (I.Ordnung) Realschule, İkinci derece (II.Ordnung) Realschule ve Yüksek Şehir Okulları olarak düzene girdi. İlki 9 yıllık ve her sınıfında Latince dersi olan bir tam okul idi; ikincisi daha kısa süreli ve Latincesiz okullardı. Şehir okulları ise bu iki tertibin arasında birincilerin programına yakın bir program izliyor ve âdeta *Progymnasium* gibi çalışıyordu.

Böylece Gimnazyumların yanına Realgimnazyum ve Yüksek şehir okulları ile iki ortaöğretim okulu tipi daha katıldı; biri antik dillerle, diğer modern dillerle öğretim yapıyordu ama ikisinin mezunlarına da üniversite kapalı idi. 1870'te Real mezunlarına (*Realabiturienten*) sınırlı ölçüde Üniversite kapısı açıldı. Matematik, doğa bilimleri ve yeni diller okuyanlar yüksek okullara yerleştirilebilecekti. Ama bu görünüşte kaldı; mezunlar bazı meslek okullarına giriş hakkı kazanmıştı, ama üniversite gene kapalı idi. 1882'ye kadar 9 yıllık Realokul mezunları üniversitele- rin matematik ve fen kısımlarına alınmadılar. 19.yüzyıl sonları ile 20.yüzyıl baş- larında Almanya'da ortaöğretim kurumları savaşları yaşandı. Gimnazyuma, real- gimnazyuma ve Oberrealschuleye farklı sosyal tabaka öğrencileri girmeye başladı. Bunların okul şapkaları bile farklı olmaya başladı (Erik Kästner'in *Das fliegende Klassenzimmer* eserinde gimnazyum-realschule çatışması işlenir).

Prusya gimnazyumlarının sınıfları üç grup halinde aşağıdan yukarıya *Sexta*, *Quinta*, *Quarta*; *Untertertia*, *Obertertaria*, *Untersecunda*; ve *Obersecunda*, *Unterprima*, *Oberprima* diye adlandırılıyordu. Çocuklar buraya 9 yaşında alınıp üç yıl hazırlık eğitimi görüyordu. Zamanla gimnazyum; yönetimde, adalette, lise öğ- retmenliğinde, sağlıkta ve din işlerinde en yüksek makamların dağıtıldığı üniver- sitelere öğrenci hazırlayan ve sadece burjuva çocuklarının gittiği bir okul haline geldi. Öğrencilerin "İğne deliği" dedikleri çok zor bir olgunluk sınavını geçerek mezun oluyorlardı.

Eğitimi Birinci (Primary), İkinci (Secondary) ve Üçüncü (Tertiary) kade- melere ayırmak Avrupa'da doğdu ve bütün dünyaya yayıldı. Orta veya ikinci kademe eğitim terimi İhtilal yıllarında (1791-2) Fransa'da ortaya çıktı. Fransız ihtilalinden sonra milli bir eğitim sistemi içinde herkes bir ortaöğretim kademe- sinin (*l'enseignement de la seconde veya écoles secondaires*) kurulması için raporlar veriyordu.

1802'de çıkarılan Kamu Eğitimi Yasası, öğretimi 12 yaşından küçükler ve 12 yaşından büyükler diye ikiye ayırıyordu. Küçükler ilköğretim, büyükler ise ortaöğretim görecekerdi. İlköğretim (*écoles populaires*) mahalli yönetimlere bırakılacak ve devlet kendi subay ve memur ihtiyacını karşılamak için ortaöğretim kurumlarını kuracaktı. Fransız devleti yetişmiş eleman ihtiyacını karşılayacak bir yeni eğitim kurumuna ihtiyaç duydu ve 1902 yılında ulusal lise sistemini kur- du. Aslında lise örneği Fransa'nın eski tarihinde vardı; *Le Lycée de Paris* 1781'de kurulmuştu. Yeni liseler okul giriş ve bitirme sınavları yapıyordu. Öğrencilerini *École polytechnique* gibi büyük okulların sınavlarına hazırlıyordu. Bakalorya, kökü

Ortaçağa giden Fransa'nın en eski diploması idi; ama bir sınav olarak 1808'de Napolyon tarafından üniversiteye giriş için düzenledi. Fransa dünyada devlet tarafından merkezi bir ortaöğretim sistemi kuran ilk ülkelerden biridir (Anderson,1971).

1860'larda Fransa'da ortaöğretim düzeyinde devlet ve cemaat okulları (*école publique* ve *école libre*) rekabet etmeye başladılar. Dini okulların esas amacı mezunlarını bakalorya sınavına hazırlamak idi. Kadrolarını ve programlarını buna göre hazırlıyorlardı. Bunda da başarılı oldular ve giderek daha fazla mezunları bakalorya sınavında başarılı olmaya başladılar. Özellikle Cizvit okulları mezunlarının büyük bir kısmı bu sınavı kazanıyorlardı. Hatta giderek bu okulların tek amacı öğrencilerine bakalorya kazandırmak oldu (Bush,1975:132).

1820-30 arasında bakalorya sınavında reform yapıldı. 1852'de III. Napolyon'un eğitim bakanı Fortoul, lisenin üst (senior) kademesini edebiyat ve bilim bölümlerine ayırdı (bifurcation) (Gontard,1972). Victor Duruy 1863-64'te bu çatallı sistemi kaldırdı. Bilimlerin eski dillerle denk hale getirilmesi mücadelesi uzun süre devam etti. 1852'de edebiyat bakaloryasının yanına bilimsel bakalorya kuruldu. Programlar buna hazırlanacak şekilde değiştirildi. Kısa sürede bilimsel bakaloryaya girenlerin sayısı arttı ve edebiyat bakaloryası azaldı.

O sırada sanayi, ticaret ve tarım alanında ortaya çıkan yeni orta sınıf burjuvazi de kendi çocuklarına ortaöğretim istiyordu. Onlar için 1860'larda Almanya'daki Realschuleler gibi, Latincesi olmayan liseler kuruldu; 1870'de ortaöğretim öğrencilerinin %41'i bu okullara devam ediyordu. 1865'te Duruy tarafından mesleki ortaöğretim (*enseignement secondaire spécial*) okulları açıldı.

1919'da kadınlar için bakalorya sınavları düzenlendi. 1924'te ise kadınlar ve erkekler için ayrı yapılan bakalorya sınavlarının birleştirilmesi kararı alındı (Mayeur,1977). Dolayısıyla kızlarla erkeklerin ortaöğretimleri aynı tip yapıldı, 1925'te programlar ve ders saatleri eşleştirildi, 1928'de öğretim süresi yedi yıla çıkarıldı. Böylece, eğitim açısından 1930'da kızlar ve erkekler eşit şartlarda yarışmaya başladı.

Ortaöğretimde eskiden beri bir uzun yol (*filière longue*) bir de kısa yol (*filière courte*) vardı. Uzun yollardan da biri üniversiteye kadar götürüyor, diğerleri teknik eğitimle sonuçlanıyordu (Chapolie,2007).

1963'te ortaokullar kuruldu (Prost, 1981). 1980'li yıllarda üçüncü ve altıncı sınıflara standart testler kondu. 1998'de ilköğretimin kazandırması gereken yeter-

likler ayrıntılı olarak belirlendi. 1963'te Bakan Fouchet, ortaöğretimin ilk kademesi olarak (6, 5, 4 ve 3. sınıflar) Orta Öğretim Kolejlere (*collèges d'enseignement secondaire*) sistemini kurarak, orta öğretimin birinci kademesini yeniden gruplandırdı. Burada öğrenciler ortaöğretimin ikinci kademesindeki üç dala (filière), dolayısıyla üç gruba (lise, teknik okul, iş hayatı) ayrılacaklardı.

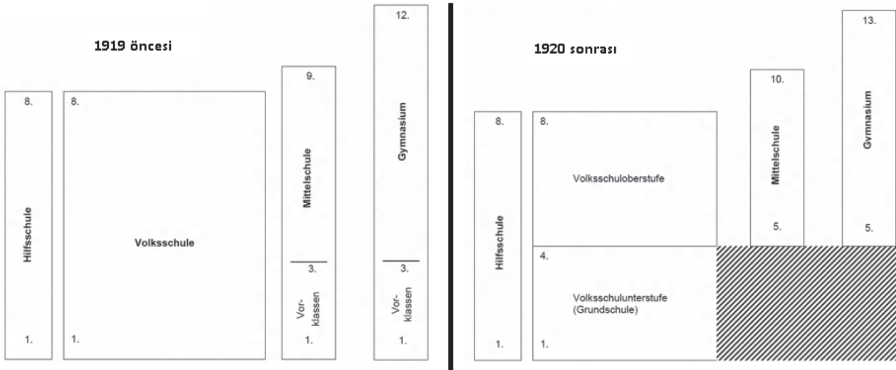
1975'teki Haby reformu ESC (*collèges d'enseignement secondaire*) ve CEG (*collèges d'enseignement général*) arasındaki farkı kaldırarak ilk kademedeki yönetim yapısını birleştirdi. Farklı kanallarda giden eğitimi tek kanala koydu. Kolejin ilk iki yılı herkes için aynı olacak, sonraki iki yılı "yönlendirme kademesi" olacaktır. Liselerin ilk iki yılında da geniş ölçüde ortak program uygulanacak, buradan bakaloryanın ilk kısmı alınacak, buradan "bac"ın son kısmına hazırlık başlayacaktı.

Fransa'da zorunlu ortaöğretim 4 yıllık kolejlerin üstüne iki yıllık lise ile devam eder. Liselerin son yılları zorunlu değildir. Liseler önce meslek liseleri (*lycées professionnels*) ile teknik ve genel liseler (*lycées d'enseignement général et technologique*) diye ikiye ayrılır. Meslek liseleri 4 yıldır. Genel ve teknik liseler ikinci sınıfta ayrılırlar ve öğretim süresi üç yıldır. Liseler ortaöğretim diploması (*Baccalauréat veya bac*) verirler. 1890'da iki bac çıktı: modern ve klasik. 1964'te teknolojik bac çıktı. En katı sınav bakalorya ve sözlü-yazılı tarzda yapılıyor; test yapılmıyor, altı gün kadar sürüyor. Kazanamayanlar üniversiteye gidemiyor. Fransızlar bu sınav biçimini çok seviyor ve değiştirmeyi düşünmüyor. Son yıllarda liseyi başarıyla tamamlayan öğrenci oranı giderek artıyor.

Bac hayli çeşitlidir. Akademik yola girenler *baccalauréat général* alırlar. Teknik dala girecekler *baccalauréat technologique*, mesleki eğitim alacaklar *baccalauréats professionnels* alırlar. 1994'e kadar genel öğretim bakaloryaları (A, B, C, D, E) öğrencileri uzun öğretime hazırlıyordu, teknik bakaloryalar (F,G,H) öğrencileri BTS ve DUT gibi teknik yükseköğretim kurumlarına yönlendiriyordu. A serisi bac'lar edebiyat, B ekonomi ve sosyal bilimler, C matematik ve fizik bilimler, D matematik ve doğa bilimleri, E matematik ve teknik alanında idi. Teknik bakaloryalar da değişik sanayi alanlarını kapsıyordu.

Liselerin teknik kısımları ve teknik yüksekokullarla büyük okullar seçicidir. Öğrenciler, büyük okullar ve mühendislik okuluna girmek için lisede hazırlık sınıflarına (*classes préparatoires*) devam etmelidir. 2002'de hazırlık sınıfları olan 365 lise vardı (Giverd ve Goux,2007). Öğrenciler buradan mezun olunca büyük okullara gene sınavla giriyorlardı. Başta Paris Lycée Louis-le-Grand olmak üzere

birçok lise bu okullara hazırlık sınıfları (Classes préparatoires aux grandes écoles -CPGE, veya kısaca *prépas* denir) açarlar. İki-üç yıl devam eden bu sınıfların çoğu resmi liselerde açılmakla beraber, özel olanları da vardır. Bu sınıflara girmek de öğrenci başarısına bağlıdır ve çok zordur. Beş çeşit hazırlık sınıfı vardır: fen, beşeri bilimler (edebiyat ve mat-sosyal alt dalları var), ekonomik matematik ve ticaret, dil ve tarih ve son olarak tarım, biyoloji, fizik, kimya ve matematik grubu. Birçok üniversite öğrencilerini ilk önce, bazı liselerde açtıkları iki yıl süreli hazırlık sınıflarına alıyor. Burada bakalorya derecesi, cins ve öğretmen tavsiyeleri rol oynuyor. Hazırlık sınıfında okuyanlara üniversite öğrencilerinin iki katı para harcanyor (O'Brien,2007). Burada okuyan öğrencilerde büyük okulların seçme sınavlarına katılıyor.



1919'dan önce ve sonra Alman eğitim sistemi

Almanya'da ise 1920'lerde temel bir ilköğretimin üzerine önceleri gymnazyum ve Realschule, daha sonraları ise Haupt ve Gesamtschule olarak dörtlü bir ortaöğretim sistemi konuldu.

1970'lere kadar ortaöğretimin birinci kademesinde bir bütüncü okul biçimi geliştirilememişti (okullardan bağımsız yönlendirme kademesi, Gesamtschule, Haupt ve real okulları bir arada bulunduran okullar). Bu bütüncü okullarda 1999'da öğrencilerin %25'i okuyordu ve bunların %23'ü real okul olgunluğu belgesi almışlardı. Gesamtschulelerden Abitur'a giden öğrencilerin oranı %7 olmuştu (1999). Dolayısıyla Almanların okul sistemi giderek *farklılaştırılmış Birlik okulu* (differenzierten Einheitsschule) modeline doğru gidiyor.

KMK, 1972'de gimnazyumun üst sınıflarını birleştirme kararı aldı. Burada hem yapısal hem de program değişikliği yapıldı. Yeni hümanist (eski diller), yeni

diller ve doğa bilimleri gibi bölümlere ayrılan farklı gimnazyum tipleri kaldırıldı (enttypisierte Gymnasien). Kız-erkek gimnazyumları kaldırıldı ve bu okullar karma yapıldı. Bu öğrencilerin üniversiteye daha iyi hazırlanmaları için idi.

Yükseköğretim ve Üniversiteler

1158'de başlayan Avrupa Üniversitelerinin kuruluşunda, temelde iki yıllık bir hazırlık fakültesinin (Felsefe Fakültesi veya Sanat Fakültesi) üstüne Hukuk, Tıp ve İlahiyat Fakülteleri şeklinde bir yapılanma görüyoruz. Üniversiteler, mezunlarına orada öğrendiklerini o üniversitede öğretme belgesi (*licentia docendi*) veya nereye giderse gitsin artık sınav olmadan öğretme yetkisi (*ius ubique docendi*) veriyordu. Ayrıca kilise ve o yöredeki Kralın resmen tanıdığı diplomalar veriliyordu.

Reformasyon üniversitelerinin hepsi dört fakülteli Ortaçağ üniversiteleri düzenini devam ettiriyorlardı. Fakültelerin görevleri ve birbirleriyle ilişkileri de eskisi gibi devam etti (Paulsen,1896:248). Sanatlar veya Felsefe Fakültesi gene diğer fakültelerin genel bilimsel ön hazırlık okulu gibi çalıştı (üniversiteye bağlı bir lise gibi). (Bunların gimnazyum şeklinde kurumsallaşması 19. yüzyılda oldu). Zamanla dini tartışmalar dolayısıyla Teoloji Fakültesi, devletlerin oluşumu dolayısıyla Hukuk Fakültesi büyük önem kazandı. Hukuk eğitimi dini köklerinden uzaklaştı. Tıp fakülteleri 19. yüzyıla kadar pek değişmedi.

Sanat Fakülteleri 16. ve 17. yüzyılda henüz alt öğrenci giriş yeterliklerini netleştirmemişti. Üniversite ile ortaöğretim arasında kesin çizgi 19. yüzyılda Abitur sınavları ile çekilebildi. Abitur sınavlarına hazırlık, gimnazyum başta olmak üzere birçok okulun öğretiminin standartlaşmasını sağladı. Abitur standartları, okullar arasına ve eğitim sistemine bir ayrılma çizgisi çekti. 1788'de Oberschulkollegium, üniversitelere giriş için Abitur'u gerekli görmüştü (1832'de istisnasız tam uygulanabildi).

Üniversiteye Latin okulları, gimnazyumlar, Trivium okulları, zaviye okulları ve özel okullar öğrenci hazırlıyordu. 18. yüzyılda üniversitelere girmek için Abitur şart değildi. 1792'de Abitur verme gücünde olan 40-50 gimnazyum vardı. Zenginler ve soylular çocuklarına özel eğitim aldırarak bu hakkı kazanıyorlardı. Okullar ve öğrenci sayıları artınca Felsefe Fakülteleri öğrencilerini sınavla almaya başladı. Üniversitenin ve ortaöğretim kurumlarının ne öğreteceği de uzun süre karışık vaziyette kaldı; birçok dersler ve konular üniversite ile liseler arasında gitti geldi.

Üniversiteler giderek kiliseden uzaklaştı ve bir devlet kurumu haline gelmeye başladı. Sınavlardaki kilise etkisi giderek azalmaya başladı. Eğitimciler kiliseden uzaklaşıp devlet görevlisi haline geldiler. Eyalet üniversiteleri ortaya çıktı ve bazı eyaletler gençlerinin başka üniversitelere gitmesini yasakladılar (Paulsen,1896:51). Bazı eyaletler daha sonra üniversiteye dönüştürmek için *gymnasium academicum*'lar kurdular.

Üniversitelerin yapısal değişimler yapmaya istekli olmamalarından dolayı Almanya'da "*Hohe Schule*", Fransa'da "*haute école*" gibi pratik eğitim uygulayan, üniversitelere alternatif kurumlar kuruldu. Buralarda saf bilim eğitimi yapılmaya başlandı (Hunanyan,2010). Özellikle Fransa 16. ve 17. yüzyılda üniversiteler dışında uzman yükseköğretim kurumları kurmaya başladı. Fransa'da Trent Konsülünden sonra din adamlarını yetiştirmek için Seminerler kurulunca, üniversitelerin Teoloji Fakülteleri çöktü. Sanat Fakülteleri de üniversite altı bir okul olan kolejlere dönüştü. Üniversitede sadece hukuk ve tıp fakülteleri kaldı. Almanya'da ise din adamı yetiştirmek gene üniversitenin işi olarak kaldı. Felsefe Fakültesi üniversitenin içinde üst fakültele öğrenci hazırlamaya devam etti.

Üniversite eğitimi birbirinden kopuk ve dağınık idi. Birbirinden bağımsız fakülteler (hukuk, tıp, ilahiyat) mesleki eğitim veriyordu. Fen ve edebiyat fakülteleri ise bakalorya sınavlarını yapıyor, lisans ve lise öğretmenliği belgesi veriyordu. Almanya'da ise 1737'de kurulan Göttingen Üniversitesi, teolojiye, kilise tarihine, dini veya Roma hukukuna dayanmayan; devlet bilimleri dediği tarih, coğrafya, ekonomi, istatistiğe dayanan bir bilgi sistemini öğretecekti (Anderson,2004:24). 1781'deki yeni Stuttgart Üniversitesi, Ortaçağın dört parçalı (*quadripartitie*) yapısını reddediyor ve altı fakülteli bir yapıya geçiyordu. Halle ve Göttingen Üniversiteleri Almanya'da üniversite reformunun öncüleri oldular. Kuzeyde başlayan reform daha sonra güneye de yayıldı. 18. yüzyılda Alman üniversiteleri yükselişe geçti ve 19. Yüzyıl ile 20.yüzyıl başlarında dünyanın en iyi üniversiteleri haline geldiler.

Almanya'da 1960'lı yılların sonunda kurulan bir başka yüksek öğretim kuruluşu Kapsamlı yüksekokullar (*Gesamthochschulen*) idi. Burada çok farklı yükseköğretim birimlerini bir arada bulundurmaya amaçlanıyordu. *Gesamtschule* mezunlarının buralara girmesi amaçlanıyordu. Teori temelli üniversite ile uygulama temelli *Fachhochschulen*in birleştirilmesi amaçlanmıştı. Birçoklarının karşı çıktığı bu model başarılı olamadı. Bunlardan ancak 11 tane kurulabildi.

Bir de 1970’li yıllarda yükseköğretimin yapılandırılması negatif rol oynadı. 1960’ta 26 üniversite varken, 1990 birleşmesine kadar 64 üniversite ve 7 yüksekokula yükseldi. Öğrenci sayısı 200.000’den 1.5 milyona çıktı. 1974’ten sonra kitle üniversiteleri (*Massenuniversitäten*) kuruldu. Yükseköğretime ayrılan para düştü (13). 1970’lerde rekabet, çeşitlilik vs. kaldırıldı ve çok sayıda öğrenci hücumu ile baş edebilmek için bütün yükseköğretim tektipleştirildi (*einheitliche Strukturen*). 1972’de Anayasa Mahkemesinin bir dizi kararı bunu sağladı. Yükseköğretimde kaliteden ziyade sayısal çözüm ön plana çıktı. Çok sayıda öğrenci, öğretim elemanlarını araştırmadan ve dolayısıyla Humboldt ideallerinden uzaklaştırdı. Öğrenci Yerleştirme Merkezi (*Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen -ZVS*), Abitur notlarına ve bekleme zamanına (*Wartezeit*) karar vermeye başladı. Öğretim veren bölümler de standartlaştırılmaya başlandı.

Fransa’da 19.yüzyıl ortalarında 16 şehirde fen ve edebiyat fakülteleri vardı ve bunlar hem öğretmenlik diploması veriyor hem de bakalorya sınavlarını yapıyordu. Dolayısıyla bu fakülteler lise öğretimine alabildiğine bağımlı idi. Fakülte programları lise programlarıyla büyük ölçüde aynı idi ve bazen lise öğrencileri fakülte derslerine giriyordu. 1850’lerde Eğitim Bakanı Hippolyte Fortoul, akademik fakültelerin öncüsü olan fen-edebiyat bilimlerine hazırlık okullarını (*écoles préparatoires à l’enseignement des lettres et des sciences*) açtı (Anderson, 1975: 94–97).

Fransa’da 1880 yasası, üniversitelere bir standart getirdi ve verdiği lisans ve lisansüstü akademik dereceleri devlet vermeye başladı. 1884’te çıkarılan eğitim yasasında üniversite diplomaları ve akademik derecelerin sadece devlet tarafından verilmesi (*l’Etat a le monopole de la collation des grades et des titres universitaires*) kararlaştırıldı. 1895’te Poincare tarafından hazırlanan ve 1896’da kabul edilen Yasa (*Loi relative à la constitution des universités*), fakültelerin üniversiteler halinde gruplandırılmasını öngörüyordu. Üniversiteler Paris dışında akademiler açmaya başladılar. 1896’da fakülteler birleştirilerek vilayet üniversiteleri kurulabildi. Ancak fakülteler ortaöğretim bitirme sınavları yapmaya devam ettiler, büyük okullar dediğimiz bazı uzmanlık okulları üniversitenin dışında kaldı.

Fransa’nın Devrimden üniversitelerin dışında birçok büyük yüksekokul (*grandes écoles*) kuruldu. “Grandes écoles” resmi veya özel, mühendislik, lise öğretmeni (*les écoles normales supérieures* (ENS)), politik inceleme okulları (*les instituts d’études politiques* (IEP)), ticaret ve yönetim, veteriner vs. okullarıdır. İki yıllık bir hazırlık sınıflarından sonra seçme sınavları ile öğrenci alırlar. 3-7 yıl arasında değişen öğretim süreleri vardır.

Bakaloryayı kazanan herkes üniversiteye girdiği için, Fransız üniversitelerinin özellikle ilk iki yılı çok kalabalıktır. Ama üniversiteyi terk veya atılma %50'lere ulaşır. Sorbon'da geçenlerde okulu bırakma oranları birinci sınıfta %73, ikinci sınıfta %47 ve üçüncü sınıfta %42 idi (<http://www.understandfrance.org/France/Education.html>). Tıpta, birinci sınıf derslerini geçme beşte birdir. Sürekli üniversiteye giriş sınavı yapılması tartışılır.

Fransız yükseköğretim sistemi girişi ve içindeki öğrenci akışı en karmaşık sistemlerin başında gelir. Fransız eğitim sisteminin orta ve yükseköğretim kademeleri çok karmaşıktır, eşit fırsatlar sunmamaktadır, verimli değildir ve reforma ihtiyacı vardır.

KADEMELER ARASI GEÇİŞ DÜZENLEMELERİ

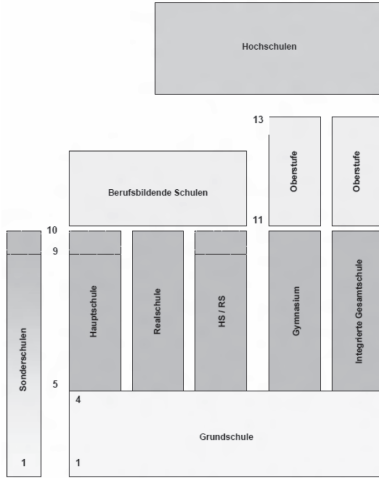
Okullar önce ayrı ayrı kurulup birbiriyle bağlantısız çalışırken, zamanla birbirlerine bağlı, yanyana veya üst üste sıralı bir sistem haline gelmeye başladı. Okullar kendi iç sınıflarında bir program düzenlemesi yaparken, derslerin adları ve içerikleri kademelere uygun olarak düzenlendi. Dolayısıyla gerek üst üste sıralı okullar arasında dikey geçişler (vertical transition, vertikal en Übergang) gerekse yanyana konulmuş aynı seviyedeki okullar arasında yatay geçişler (horizontal transition) olmaya başladı. Yatay geçişlerde genelde ön şartlar yerine getirildikten sonra intibak programlarıyla bir düzenleme yapılmaya başlandı. Dikey geçişler ise yakın geçmişte ve günümüzde hâlâ en çok tartışılan konuların başında gelmektedir.

Kademeler arası geçişi düzenleyen mekanizmalar nelerdir. Burada en yaygın olarak kullanılan seçme-eleme sınavlarıdır. Bazen bitirme sınavları yukarı geçiş için yeterli gözükmürken, adayların çok olması durumunda seçmeye yönelik sınavlar yapılmaktadır. İkinci yaygın olarak kullanılan bir yöntem, 20.yüzyılda Almanya'da uygulanan ve Fransa'da uygulanmaya çalışılan yönlendirme (orientation) çalışmalarıdır. Yönlendirmeyi yapanlar genelde öğretmenlerdir, ancak son söz veliye ve gene sınavlara kalmaktadır. Bir üçüncü yol da adayların öğretim sırasındaki performansları, notları, sosyal faaliyetleri ve diğer hususlarla sınavın karması bir sistem uygulanmasıdır.

Yönlendirme uygulamasının en katı şekilde yapıldığı yer Almanya'dır. Birinci Dünya Savaşı sonundaki yenilmişlik ve Kayzerliğin bitişi, bütün parti ve grupları birleştirdi. 1920'de çıkarılan *Das Reichgrundschulgesetz*, ilk defa bütün çocuklar için 4 yıllık ortak bir temel eğitim kademesi belirledi. Temel eğitimin altı yıl olması da tartışılmıştı, ama bu istenmedi ve kısa tutuldu. Bu birlik okulu hareketi, Alman okul sistemini demokratlaştırdı ve tabanda bir birlik haline getirdi. Ama

Grundschule sonundaki başarı ve yönlendirme, sosyal kökenlere göre değişiyor (Harazd, 2006: 17).

Abbildung 5.1: Schulstruktur in der BRD ab 1969



Grundschulenin 4 yıllık öğretim süresinin uzatılması 1945 Hannover-Plan ve 1945 Braunschweig-Plan'da öngörüldü; ama sadece Berlin ve Brandenburg gibi şehirlerde 6 yıl olarak uygulanabildi. Temelde 4 yıllık bir ilkokul olmasına rağmen, ortaokul düzeyinde eski üç kollu eğitim sistemi (Halk okulu, Realschule ve Gymnasium) devam ediyordu. 1955 Düsseldorf Anlaşmasında 5. sınıfta başarılı öğrencilerin bilime hazırlayan (wissenschaftspropädeutische) eğitime ayrılması, geri kalanların aşağı okul sistemi içinde kalması kararlaştırıldı. 1955'te Psikolog Weinstock, bir makinenin tasarlayıp imal edeni, onun bakımını ve tamirini yapanı ve

o makineyi kullananı vardır; Alman eğitim sistemi de bunun gibidir ve üç türlü insan yetiştirmelidir diyordu (27). Güya çocukları pratik (ilkokul), pratik-teorik (realschule) ve teorik yetenekli (gymnasium) olarak üçe ayırıyorlardı.

1960 tarihli KMK kararı (*Übergänge von einer Schulart in die andere*) yönlendirmenin okul ve ailenin iş birliği ile yapılmasını öngörüyordu. Burada çocukların sosyal kökenlerine bakmaksızın, sadece başarı, bilgi, yeterlik, isteklilik, uygunluk vs. ölçütlerin aranacağı belirtiliyordu. 1960'lı yıllarda ekonomik ve sosyal gelişmeler ve ihtiyaçlar Almanyada bir okul reformu tartışması başlattı ve ondan sonra şu reformlar yapıldı: 1964 Hamburg Anlaşması ile Halk okullarının üst seviyesi yerine sayılacak *Hauptschule* kuruldu. Bu zorunlu temel eğitimin dokuz yıla (bazıları daha sonra on yıla çıkardı) çıkarılmasının da bir sonucu idi. Bu okulda alan derslerini, alan öğretmenleri verecekti.

1965'te deneme okulları olarak Gesamtschulelerin açılması kabul edildi. Burada bütün çocuklar bir arada okuyacaklardı. Bu okullar gymnasiumu, real ve haupt okulları birleştirecekti. Ama birçok yerde hem üçlü okul sistemi var oldu, hem de Gesamtschule.

Öğrencilerin yeteneklerine göre seçilerek ortaöğretime yönlendirilmesi hep tartışıldı ama Orientierungsstufe, 1970 *Strukturplan für das Bildungswesen*'de kabul edildi. 1973 Kultusministerkonferenz'de *Stufe der Orientierung* tanımlanmaya

çalışıldı. Burada herkes şans eşitliğinden eşit yararlanacaktı ve herkes kendi eğitim şansını kendi yaratacak, kendi eğitim yolunu kendi çizecekti. İlk kademe bütün öğrencilerin ilgi ve eğilimlerine uygun eğitim çeşitliliği sağlayacaktı. Öğrencilerin ikinci kademeye doğru hazırlanması ve yönlendirilmesi için geniş bir seçme olanakları sunulacaktı. Öğretmen, öğrenci ve veli birlikte çalışacak ve karar vereceklerdi. İki yönlendirme sınıfında ortak dersler ve seçmeli dersler olacaktı.

Dört yıllık temel eğitimden sonra çocuğun gideceği okulun belirlenmesi Almanya'daki en karmaşık ve tartışmalı konulardan biridir. Çocuğun gideceği okulu seçme hakkı 12 eyalette anne-babaya veriliyor, ama anne-baba karar verirken okul tavsiyelerine uymak zorunda, 1988'de dört eyalette karar tamamen anne-babaya bırakılıyordu (Harazd, 2006:22).. Okul aileye rehberlik ediyor, çocukların okul başarısına göre öğretmenler tavsiyede (*Grundschulempfehlung*) bulunuyor (Harazd, 2006:14). Bazı eyaletlerde not ortalaması (Notendurchschnitt), bazılarında deneme öğretimi ve sınavlar daha geçerli oluyor. Baden-Württemberg'de Almanca ve Matematik notlarına bakılıyor. Okul-veli kararı arasında anlaşmazlık olursa bu iki dersten kayıt sınavı yapılıyor. Mecklenburg-Vorpommern'de bölgesel okullarda ve Gesamtschulelerde bağımsız 5-6.sınıflar var; buralarda çocuğun öğrenme, çalışma, başarı ve sosyal davranışları izlenip velilere bildiriliyor. Niedersachsen'da 2005'e kadar yukarı okullara (Haupt-, Realschule veya Gimnazyum) bağlı yönlendirme sınıfları vardı. Ama buraya, 4.sınıf sonunda okul rehberliğinde veli kararıyla geliyordu. Rheinland-Pfalz'da veli kararıyla okulların ilk iki sınıfında veya bağımsız okul merkezlerinde deniyor, veliyle birlikte iki yıl çalışması, davranışları, başarıları gözleniyor ve bu okula uygun olup olmadığına karar veriliyor. Saarland'da Gimnazyumu seçmek için Almanca ve Matematikte ölçütler (ön şartlar) var. Sachsen'de öğrencinin Mittelschule veya Gimnazyuma gideceğine okul karar verip 4.sınıfın ikinci yarısında veli yazılı olarak bilgilendiriliyor. Birçok eyalette gimnazyum Matematik ve İngilizce not ortalamasının 2.5'den yüksek olması isteniyor. Veli not ortalaması tutmayan çocuğu illa gimnazyuma göndermek istiyorsa, gimnazyum Matematik ve Almancadan giriş sınavı yapıyor. Uygunluk belirlemesi (*Eignungsfeststellung*) yapan gimnazyumlar var. Schleswig-Holstein'de veli karar veriyor, ama okul tavsiyesi doğrultusunda. Yukarı okulların ilk iki sınıfında bu kararın uygun olup olmadığı kontrol ediliyor.

Çoğu eyalette çocuğun yönlendirmesinin doğru yapılıp yapılmadığı, gönderildiği ortaöğretim kurumunda kontrol ediliyor. Ortaöğretim kurumlarındaki bu öğretim kademelerine bazı yerlerde Regelschule, bazı yerlerde de Förderstufe denildi (Schuchart,2006). Bu üst okulların giriş kademesi, seçme sınıfları gibi

Almanya'daki bu yönlendirmelerin isabetli olup olmadığına dair karar verebilmek için, şu değerlendirmeye bakmak yeterli olur kanaatindeyim. Niedersachsen'de 1979 ve 1986 yıllarında gimnazyum ve realschulelerin 7. Sınıflarındaki öğrencilerin tavsiye biçimleri ve okullardaki sayıları (okul değiştirmeleri)

Tavsiye biçimi	Gimnazyum		Realschule	
	1979 (n=17.340)	1986 (n=18.967)	1979 (n=29.051)	1986 (n=26.293)
Hauptschule	0.5	0.4	21.4	23.3
Realschule	14.9	17.3	71.5	72.1
Gimnazyum	82.8	82.3	4.3	4.6
diğer	1.8	-	2.8	-

Hauptschulelere yönlendirilenlerden %20'den fazlasının Realschulelere, Realschulelere yönlendirilenlerden %15-17 kadarının da gimnazyumlara devam etmesi dikkat çekicidir (Schuchart,2006. 111). Başarılar baktığımızda;

Yıl	Realokul öğrencileri			Gimnazyum öğrencileri		
	Tavsiye	Başarılı	Başarısız	Tavsiye	Başarılı	Başarısız
1979	Hauptschule	26.7	73.3	Realschule	28.3	71.7
	Realschule	74.3	25.7	Gimnazyum	75.1	24.9
1986	Hauptschule	31.1	68.9	Realschule	34.6	65.4
	Realschule	79.8	20.2	Gimnazyum	85.0	15.0

Burada, tavsiye edilenden bir üst okula gidenlerden %25-35 arasında başarılı olduğu, gene tavsiye doğrultusunda giden öğrencilerin de %15-25 arasında başarısız olduğu görülüyor (Schuchart, C. 2006. 112). {Bu yönlendirmelerin çok da isabetli olmadığını gösteriyor.}

1990'dan beri Almanya'da okul reformu tartışmaları karaya oturdu. Okul sistemi 1967'den beri aynı yapıda duruyor. 1960 ve 70'lerin reform çalışmaları ortaöğretim yapısını çok değiştirmede. Gimnazyum ve Realschule'nin yanına Hauptschule ve Gesamtschule'nin de katılmasıyla Alman ortaöğretim sistemi dört parçalı oldu. Ancak Hauptschule'nin sistemde kalıp kalmayacağı pek belli değil.

Hauptschuleye geçiş oranı sürekli düşüyor. Bu okullardaki *riskli öğrenciler* çok. Öğrenciler başarısız, ilgisiz, yaşlı ve okulu bitirmeden terk ediyorlar. Veliler çocuklarının Hauptschule mezunu olmasını istemiyor. Ekonomi bu okul mezunlarını istemiyor. Kimse bu okullarda öğretmenlik yapmak istemiyor. Hauptschule seçilen bir okul değil, zorunlu bir okul. Buradaki çocuklar birbirlerinden çok farklı olduğu için toplu eğitmek de zor. Orta ve yüksek mesleklere Hauptschule diplomasıyla gidilemiyordu. Ayrıca iş dünyasında Hauptschule mezunlarının olması gereken birçok iş de Realschule mezunları tarafından dolduruluyordu. Hauptschulelere bırakılan çocukların teorik zeka ve öğrenme yeteneklerinin olmadığı iddia ediliyor; acaba bu çocukların pratik yetenekleri var mı? Teoriği yoksa gerisi önemli değil mi?

Başarı yönlendirmeli bir seçme hatalı, sadece başarıya göre homojenleştirilmiş sınıflarda eğitim de hatalı; eğitimin sadece bazı derslerdeki başarı değil, sosyal ve sanatsal yönleri de var. İlkokul öğretmenleri, yönlendirme tavsiye kâğıdı dolduracağından dolayı, 3.sınıftan itibaren öğrencilerine eğitici gözle değil eleyici gözle bakıyorlar. O andaki gelişimine uygun eğitim yerine, gelecekteki başarı yeteneği değerlendirilmeye çalışılıyor. Öğrenciler kader notlarını alacakları Almanca ve Matematiğe odaklanıp, eğitimin diğer derslerini ihmal ediyorlar. Öğretmenler öğrencilerini değişik şekillerde kategorilere ayırıyorlar; öğretmen de öğrenci de gergin ve kendilerini derse veremiyorlar. Öğrenciler birbiriyle yarıştığı için sürekli rekabet onları da bozuyor.

Bildungsrat ve Bund-Länder-Kommission yıllardır politik farklılıkları yumuşatıp eğitim sisteminde bir uyum yaratmaya çalışıyor. Alman eğitim sistemi ise *Haketme sistemi (Berechtigungswesen)* olarak görüp her şeyi sınav sonu belgelere bağlamak istiyor. Almanya'da eskiden beri düzen her şeyin önünde gelir (*Ordnung muß sein*). Almanya bir hukuk devletidir ve eğitimde de hakça (*Verrechtlichung*) yükselme olmalıdır. Başarı (*Leistung*) kavramına ulusal bir değer verirler. Öğrenciye önem vermeyen otoriter sistemler.

Eğitimde 19. yüzyılın hedefi herkese ilköğretim imkânı sağlamak idi. 20 yüzyıl herkese ortaöğretim yaptırmaya çalıştı. 1960'lardan beri hızlandırılmış bir gimnazyum patlaması var. Bir öğrenci akını ile karşı karşıya. Bu da yükseköğretimde de patlamaya hazır olmayı zorluyor. Bu bir taraftan iş dünyasının yüksek nitelikli eleman ihtiyacını karşılarken, Fen, edebiyat ve öğretmenlik dallarında binlerce işsiz genç ortaya çıkarıyor; bunlar gördükleri eğitimle alakası olmayan işlerde çalışıyorlar.

Son zamanlarda akademik lise olan gimnazyumu terk edenlerin sayısı fazla olduğu için, bunların devam edeceği farklı okullar açıldı. Yükseköğretime geçiş sınavı düzenlenmesi hala tartışılıyor. Bazı üniversite ve fakültelerde yığılma var, bazıları kendi sınavlarını yapmaya çalışıyor. Abitur I ve Abitur II belgeleri verilmesi tartışılıyor. Yükseköğretime giriş düzenlenmeye çalışılıyor.

Almanya'da gimnazyumlar hala toplumdaki çekiciliğini koruyor. Herkes bu okuldan ve mezun olmak, Abitur almak istiyor. Ancak eskiden bu kolaydı; çünkü gimnazyumlar elit okulları idi. Şimdi ise kitle okuluna (Massenschule) dönüşmüş durumda. 1950'li, 60'lı yıllarda öğrenciler iyi, aileler seçkin ve çocuklarına her türlü kültürel imkânı sağlıyorlardı. %5-6 eliti eğitmekten %50'lere çıkan bir okullaşma karşısında kaldı. Alt tabaka çocukları, göçmen, işçi, yabancı çocukları bu okullara doldu. Artık homojen bir öğrenci grubu yok. Dolayısıyla oradaki öğretmenlerin işi de eskisi gibi rahat değil. Seçme, başarıma, içten farklılaştırma, bireysel destek, sosyal ve pratik öğrenme, mesleki yönlendirme, proje temelli öğretim, kültürlerarası öğrenme gibi okul reformlarının anahtar kelimeleri artık Gimnazyum için de konuşuluyor; "Gimnazyum geleneği" bitti. Artık seçme temelli seçkinler okulu modeli gitti. Gimnazyumun öğretim görevleri de değişti. Gimnazyum artık bir elit eğitim kurumu değil, yaş grubunun üçte birini okutan "Yüksek Halk Okulu" (*höhere Volksschule*) oldu.

KADEMELER ARASI GEÇİŞ DÜZENLEMELERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖNERİLER

Okullar arası geçiş; okul öncesi ile ilkokul arasında, ilköğretimle ortaöğretim alanında, ortaöğretimle yükseköğretim arasında, yükseköğretim ile lisans üstü öğretim arasında ve okul ile meslek hayatı arasında bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak şu anda en sancılı geçiş ortaöğretime ve yükseköğretime giriş noktalarında olmaktadır.

Bu geçişlerin nasıl yapılacağı bütün dünyada bir sorundur, ama sorunun en tartışmalı olduğu yerlerden biri Türkiye'dir. Geçişler doğal ve doğrudan (sınavsız) yapılabildiği gibi, yönlendirme, çeşitli şekillerde sınav ve mülakatlar, önceden belirlenmiş standartlara göre seçme vs. şekillerinde olabilmektedir.

Sınavlar

Sınavlar öğretim içinde genelde yapılan öğretimi ve öğrencilerin durumunu izleme ve değerlendirme amaçlı, kademeler arası geçişte ise seçme-eleme amaçlı

yapılmaktadır. Ancak çoğu kez ileriye dönük kestirimler yapmak amacıyla yapılan seçme sınavların içeriği ve formatı, öğretim esnasında yapılan sınavlarla birbirine karışmaktadır. Bütün dünyada eğitim sistemleri sınav odaklı bir hale gelmektedir. Öğrenciler üniversite çağına gelinceye kadar onlarca sınavdan geçmektedir. “Çok sınav iyidir” şeklinde bir anlayış da son zamanlarda bize de sirayet etmiş; yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi çok sınavlı bir sürece dönüşmüştür. Aslında her sınavın çocukta bir stres ve kaygı yarattığı, çocuğu kendi yaşının doğal ortam ve gelişiminden uzaklaştırıp dershanelere ve yarışmaya mahkûm ettiği düşünülürse, hem çocuğun aile içi ilişkilerinde hem de arkadaşlarıyla ilişkilerinde ve kendi iç dünyasında yarattığı gerilimin onun ruh dünyasını bozduğu açıktır. Çocuğun giderek asosyal, kendini ifade edemeyen, kişiliği tam oluşmamış, duygusuz bir varlık haline gelmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla “çok sınav iyidir” anlayışının belki bir ölçme-değerlendirme mantığı olabilir, ama çocuk psikolojisi ve gelişimi açısından mantıklı olmadığı çok açıktır.

Kademeler arası geçişlerde yapılacak sınavların içeriği sürekli tartışma konusu olmaktadır. Sınav soruları hangi derslerden ve hangi konulardan çıkacaktır? Sorular geçmişteki öğrenme durumunu mu ölçecektir, gelecekteki öğrenme durumu hakkında tahminde mi bulunacaktır. Tek bir sınavla nasıl o kadar çok okul, fakülte veya programa yerleştirme yapılacaktır. Yapılan tek sınav bütün bu uygunlukları nasıl ölçmektedir?

Çoktan seçmeli test sınavı her şeyin çaresi midir? Bütün öğretimin test çözmeye odaklanması (teaching to the test), en başarılı öğretmenlerin en iyi “test teknisyenleri” olması ne kadar doğrudur? Çocukların her gün daha fazla test sorusu çözerek “test çözme makineleri” haline getirilmesi ne kadar eğitimidir?

Test, modern eğitim sistemlerinin kanseridir. Test kanserini yok etmeden, yapılan hiçbir eğitim ve program reformu başarıya ulaşamayacaktır (yapılandırmacı eğitimin uygulanamaması). Test insan beyninin analizci ve yaratıcı özelliğini yok etmektedir. Bu eğitim sistemi devam ettiği sürece, insanlığın genel gelişimine de olumsuz etki edecektir. Çocuklarımız –aile içinde bile- artık sadece test puanları ve akademik başarılarına göre değerlendirilir olmuştur. Test tipi sınavların verdiği zarar, pratikliği ve avantajlarından daha çok fazladır. Test sınavları ile yetişen öğrenci sadece bilgi malzemesi yığmakta; onları sindirip, işleyip kendi malı haline getirememekte, bilgiyi güce dönüştürememektedir. Testler her yaş grubu için tehlikelidir; ama tehlikesi öğrencinin yaşı küçüldükçe daha da artmaktadır.

Testler bize gerçek eğitimi unutturdu. Eğitimin insan oluşturma (Bildung) özelliği gitti, basit bir teknisyenlik seviyesine düştü. Eğitimde soru çıkacak ders

ve konularla çıkmayanlar ayrımı kötü gelişmelere yol açabilir. Ders ve konuların içinde teknik bilgilere zemin hazırlayan, işin felsefesini ve ruhunu veren, insan düşüncesini olgunlaştıran ve yeni ufuklar açan kısımlar, buralardan test sorusu çıkmaz diyerek önemsenmemektedir.

Teste dayalı seçme sınavları okullardaki eğitim düzenini altüst ettiği gibi özel dersaneler diye bir olguyu da ortaya çıkarmıştır. Özel dersaneler sadece sınavlara hazırlanmakta zorluk çeken dezavantajlı öğrencilere destek sağlayan yerler olmaktan çıkmış, Fen ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin bile devam ettiği, ikincil eğitim kurumları olmuştur.

Özel dersanelerle ilgili sadece Güney Kore olgusunu anlatmak, zannedirim bu konuda Türk eğitim politikasını oluşturanlara yetecektir. Güney Kore’de dersaneler (hagwon) âdeta bir gölge eğitim sistemi (*shadow education system*) oluşturmuş. 6000’i Seul’de olmak üzere 100 bini aşkın hagwon var. Buralarda kamu okullarından daha çok öğretmen var. Bazı dersaneler seçme sınavı ile öğrenci alıyor. Bunların İnternet, uzaktan eğitim, bireysel ve grup eğitimleri gibi faaliyetleri var. 2010’da ilkokul çocuklarının %86.8’i, ortaokul çocuklarının %72.2’si ve lise öğrencilerinin %52.8’i dersanelere gidiyordu. “Kamu okullarının düşmanı” olarak görülen bu sistem, saygın üniversitelere öğrenci gönderme çabasında. Ailelerde çocuk sayısının az olması, ailenin onun üzerine titremesine neden oluyor. Okullardaki eğitim, atmosfer vs. çökmüş gözüküyor. Hükümet hagwon ve diğer özel öğretim yerlerini sınırlamak istiyor. Buna karşı eşitleme politikası uygulandı. (İngiltere’nin aksine okul seçme olayını ortadan kaldırdı) 1969’da ortaokullar, 1974’te liseler için yapılan sınavlar kaldırıldı. Öğrenci yerleştirme kura ile yapıldı. Okullar arasındaki fark kaldırıldı (bu arada kalite biraz düştü). Liseleri eşitleme politikası (High School Equalization Policy, 1974) hem kamu hem de özel liselerde uygulandı. Sanal bir ulusallaştırma (virtual nationalisation) yapıldı, özel liselerin öğrenci seçme ayrıcalıkları kaldırıldı. Ama bu reform liseleri tam olarak eşitleyemedi. Öğrenciler rahatladı, okullar arası farklılık ve yarışmalar kalktı, sınav stresi geriye atıldı, ama üniversite giriş sınavı (CSAT) gene de aşağıyı etkiliyor.

1980’de hükümet özel dersanelere karşı sert önlemler aldı. Kadrolu öğretmenlerin ve üniversite öğrencilerinin buralarda çalışmaları yasaklandı. Dershaneye giden öğrencilere okuldan uzaklaştırma verildi. Özel dersler yer altına indi. 2000’de Anayasa Mahkemesi velilerin çocuklarını eğitime hakkı temelinde yasakları iptal etti. Hükümet de okulları geliştirme politikası izlemeye başladı. 2008’de

resmi öğretmenlerin özel dersaneler için soru hazırlamalarını yasakladı. Ücretleri kontrol etmeye başladı, hükümetten izin almadan zam yapamıyorlar. Yanlış reklam yapanları kapatıyor. Gece 10'dan sonra eğitim yapmayı yasakladı. Ama dersaneler de online dersler ve hafta sonu yoğun ders programı ile bunu aşmaya çalışıyor. En son üniversiteye giriş sınavının sorularının çıkacağı konular ve resmi eğitimin okullar dışı yaptığı eğitim yayınlarından (dersanelerle saatleri çakışan) %70 soru sorarak dersaneleri etkisiz hale getirmeye çalışıyor.

2008'deki Liseleri Farklılaştırma Projesi ile liseler arasında bir rekabet oluşturup bazı özel liselerin öğretim kalitesini artıracak program ve yönetim serbestlikleri tanıdı. Sanayi ile doğrudan bağlantılı bazı master meslek liseleri kurdu. İngiltere'deki gibi fen, matematik, yabancı dil alanlarında uzman liseler kurmaya başladı. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarına lise düzeyinde burslar vermeye başladı.

Güney Kore, liselerde bir dönemde iki kez yapılan merkezi sınavları ve üniversite giriş sınavını kaldırmadı, ama uyguladığı "açık kapı politikası" ile üniversiteleri herkese açtı ve dünyanın bu düzeyde en yüksek okullaşma oranına ulaştı. Ayrıca 2009'da yaptığı program değişikliği ile liselerdeki akademik konuları %20 azaltıp onun yerine "yaratıcı deneysel öğrenme faaliyetleri" koydu.

Yönlendirme

Yönlendirme ile ilgili söylenebilecekler Almanya örneğinde söylendi. Aslında yönlendirme de bir seçme-eleme işlevi görmüyor mu? Bazı öğrencileri ha sınavla eliyorsun ha yönlendirme ile. Yönlendirme ile yapılanların daha doğru ve isabetli olduğu, bir varsayımdır. Okul içi öğretmen değerlendirmelerine güvenilemiyorsa, bunların yönlendirmesine ne kadar güvenilebilir? Yönlendirme zekâ ve yeteneklere göre mi yapılıyor, mesleki yatkınlıklara göre mi? Niçin meslek okullarına bilimsel temelli yönlendirme yapılmıyor da akademik olarak en başarısız olan öğrenciler oraya gönderiliyor? İlkokullarda ve üniversitede niçin yönlendirme yapılmıyor da, sadece ortaöğretim seviyesinde yapılıyor. Dünyada neredeyse tüm mesleki eğitim yükseköğretime kaydığı halde, niçin ortaöğretim yönlendirmesinde ısrar ediliyor? Yoksa yönlendirme üniversite kapısındaki yığılmayı önlemenin politik manevralarından biri mi? Eskiden beri gelen üst sınıfların çocuklarını seçerek yükseltme, alt tabaka çocuklarını mesleki eğitime yönlendirme faaliyeti midir?

1970’te toplanan 8.Milli Eğitim Şurası’nın konusu “Orta Öğretim Sistemi-mizin Kuruluşu İle Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi” idi. Ta o zamandan beri liselerin yükseköğretimin önüne öğrenci yığılması, öğrenciler oraya varmadan değişik meslek okullarına “yönelme” yapılarak çözülmeye çalışılmıştır. Ama nereye, hangi faktörlerle, niçin ve nasıl yönlendirileceği hep tartışılmıştır. Meslek okullarında okuyan öğrenciler bile yükseköğretim almak istemektedirler. Çünkü bütün meslekler teknolojiye ve âlet kullanmaya dayalı hale gelmekte, mesleki yeterlikler hızla değişmekte ve hepsi de çok yönlü bir zihinsel eğitimi gerekli görmektedir. Çocuğun sosyo-ekonomik durumu lise seçmelerinde etki eden bir faktör; bu aynı zamanda lisedeki öğretim ortamı dolayısıyla üniversite seçmelerinde de önemli bir etken oluyor. Sınavlar ve dershaneler dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik durumunun çocukların eğitim hayatına etkisi giderek artıyor. Sosyal sınıflar toplumundan bilgi toplumuna geçiş, bu etkiyi azaltabilir mi? Sınavlar böyle olduğu sürece, hayır!

Zorunlu öğretim süresinin artması, okullardaki öğrenci sayısının patlaması eğitimde eşitlik yaratmıyor. Üst sosyo-ekonomik sınıflar bundan gene en çok faydalanıyor. Eğitim reformları bir işe yaramıyor. Ortaöğretimde bir eğitimsel tabakalaşma (Educational Stratification) var. Bu tabakalaşma toplumdaki mevcut eşitsizliklerin eğitim tarafından yeniden üretilmesi ve meşrulaştırılması sonucunu ortaya çıkarıyor. Bunun en etkili vasıtalarından biri de ister yönlendirme ister seçme-eleme sınavları yoluyla olsun, kademeler arası geçişlerdeki süzme faaliyetidir. Bunun kaldırılması gerek.

Sosyal kaynaşmayı ve ekonomik gelişmeyi sürdürülebilir hale getirmek için sürekli eğitim reformları yapmak gerekir. 13-14 yaşındaki çocukları hayatlarına yön verecek tercihler yapmaya zorlamak eğitsel bir yaklaşım değildir. Çocukluk ve gençlik çağları rekabet kadar arkadaşlık, dostluk ve dayanışmanın da öğretildiği ve yaşandığı yerler olmalıdır. Bunlar zamanında öğretilmezse, gelecekte “insan insanın kurdudur” ilkesinin hakim olduğu bir toplumda yaşamaktan şikayet etmemelidir.

1990’lı yıllarda yönlendirme yerine “national curriculum” ve standart testler geçmeye başladı. Akademik başarılarına bakmaksızın öğrenciler ortaöğretimde aynı programı görecekler. Aynı ilkokuldaki gibi, öğrenciler sosyal menşelerine ve hatta başarı seviyelerine bakılmaksızın bir arada eğitim görecekler. Burada değişik başarı seviyeleri, değişik yetenek ve kişilikler dayanışma içinde yaşamayı ve öğrenmeyi gerçekleştirecekler.

Aslında bizim eğitim sistemimizde meslek yüksekokullarına giriş, mezun olunan okul türüne göre merkezi sınavla ya da sınavsız geçiş uygulaması yapılmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler, istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna yakın programların uygulandığı meslek yüksekokulu ve açık öğretim ön lisans programlarına sınavsız olarak yerleştirilmektedirler.

Reformlar

1950’li yıllardan beri eğitimde sorunlu kademe ortaöğretimdir. Ortaöğretimde yapısal bozukluk var ve bu teknik ortaöğretimle çözülemiyor; çünkü yeterli sanayileşme ve teknik meslek istihdamı yaratılmıyor.

Önceleri ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ciddi sorunlar yaşanıyordu; şimdi bu stres liselere geçişte yaşanmaya başladı. Hem liseye geçiş hem de yükseköğretime geçiş sorunları ortaöğretim sisteminden, yani lise yapılandırmasından kaynaklanmaktadır. Liseler artık hayata ve mesleğe hazırlayan eğitim kurumları değil, sadece yukarıya öğrenci hazırlayan eğitim kurumlarıdır; sınavsız geçiş ile meslek liselerini bile buna dönüştürdük.

Türkiye’de ortaöğretim kademesinde acilen bir köklü reform yapılması gerekmektedir. Liselerdeki öğretim giderek eğitim olmaktan çıkmakta, liseler sadece diploma almak için gidilen yer haline gelmektedir. Lise öğretiminde tüm imkânlar belli bir azınlığın üniversite kazanması için seferber edilmiş, üniversiteyi kazanamayanların ne olacağı hakkında hiçbir çalışma yapılmamaktadır. Liseler yükseköğretime gidecek çocukları hayata hazırlayıcı, analitik düşünen, problemleri gören, onları bilimsel olarak analiz edip çözecek öğrenciler yerine ezberci test makineleri yetiştirmektedir. Bakanlığın lise ders programları ve ders kitapları ile ilgili karşılaştırmalı bir eğitim çalışması yaptırarak, lise öğretimini biraz ciddileştirmesi, çağdaş dünyada olduğu gibi lise öğrenci yeterliklerini belirleyip üniversite sınavlarına girişte bu yeterliklere ulaşmanın esas alındığı yeni düzenlemeler yapması yararlı olacaktır. Liselerdeki eğitimin düşmesine paralel olarak fakülte ve yüksekokullardaki öğretimin seviyesi de düşmektedir. Öğretimin kalitesinin yükseltilmesine liselerden veya daha aşağıdan başlanmalıdır.

Lise çeşitliliği açısından bizim benzerimiz yoktur, sanırım. Esas reformu burada yapmalı, tüm lise çeşitlerini kaldırıp ilkokul gibi tek tipe geçmeli ve burada da seçmeli çok sayıda ders vererek, üniversitelerin belli programlarına gidecek-

lerin zorunlu çekirdek program yanında yöneldiği alana yönelik çok sayıda ders alması sağlanmalıdır. Yetenek ve yatkınlıklar bu şekilde değerlendirilebilir. Bunun için gerekirse üniversite hocaları liselerde derse çağrılmalı ve hattâ lise öğrencilerinin bazı dersleri üniversitelerde alması sağlanmalıdır. Burada Fransa'nın hazırlık sınıfları (Prépa) da bir model olarak incelenebilir.

Niçin öğrenci sayısındaki büyüme sorununu hemen öğrenci sayısını azaltmak, başka yerlere yönlendirmek veya seçme yaparak çözmek gibi tekniklerle çözmeye çalışıyoruz? İlköğretim herkese açıksa mezunlarına uygun ortaöğretim okulları açmak, ortaöğretimi zorunlu hale getirdiyseniz mezunlarına yükseköğretim imkânı hazırlamak zorundasınız. Herkes kendi yönünü bulur. Seçme bir acizliktir.

Çağdaş, gelişmiş ülkelerde hem meslek yeterlikleri hem de öğrenci ve öğretmen yeterlikleri belirlenip değerlendirmeler bunun üzerinden yapılıyor. Meslek, öğrenci ve okul standartları konulur ve bu girişte, süreçte, çıkışta sıkı şekilde uygulanır. Standardın altında doktor, mühendis, hemşire, öğretmen vs. yetiştirilmez. Bizdeki öğrenci seçmelerinde de yeterlikler kullanılabilir. Ayrıca tek bir ÖSYM yerine mühendislik, sağlık, sanat, spor vs. alanlarda değişik değerlendirme merkezleri oluşturulabilir veya Hindistan örneğinde olduğu gibi, özel öğrenci değerlendirme merkezlerinin kurulup üniversitelerin istediği sistemden öğrenci alması serbest bırakılabilir. Bazı üniversitelerin gruplar (Ivy League veya Russel Groupe gibi) kurmasına izin verilip, belli bir puandan fazla alan öğrenciler için kendi üst seçme sistemleri ile öğrenci almaları sağlanabilir.

Şuanki melez değerlendirmelerde öğrencilerin sınıf, davranış, yıl sonu başarı puanı ve test puanı çorbası (elmalarla armutların toplamı) gibi birbirinden farklı değerlendirmelerden bir puan oluşturmayı da ölçme-değerlendirme bilimi açısından yeniden değerlendirmelidir.

Aslında zorunlu öğretim süresi içinde öğrencilerin kendi istek ve iradeleri dışında sıralanması, gruplanması sınavları kesinlikle yapılmamalıdır. Bazı çocukları “kazananlar” bazılarını ise “başarısızlar” olarak damgalamak son derece tehlikelidir ve buna kimsenin hakkı yoktur. Bizim kaybedecek hiçbir çocuğumuz yoktur. Eğitim Bakanlığının temel görevi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Oysa sistemde yapılan her yeni düzenleme fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirmektedir.

Sekiz yıllık kesintisiz eğitimi 4+4 olarak bölünce, eski ilkokulun 5.sınıfını da içine aldığından dolayı, ortaokullar şimdi “ortailkokul” a (“elemiddle” school) döndü. Dolayısıyla burada bir “yönlendirme” yapılmalı mı? Eğer doğrudan sı-

navsız geçiş olacaksa bu kesme niçin oldu? Bu kesmeye göre öğretmen yetiştirme, ders program ve içeriklerinde gerekli düzenlemeler yapıldı mı? Bu reform niçin böyle yarım bırakıldı, anlayabilmiş değilim. Birkaçı hariç hemen tüm gelişmiş ülkelerde temel eğitimin 6 yıl süreli olduğunu da unutmayalım.

“Seyyah, yol yok; sadece gemilerin denizde bıraktığı izler var!...”

KAYNAKÇA

Ahearne, J. (2010). *Intellectuals, Culture and Public Policy in France: Approaches from the Left*, Liverpool University Press, <http://books.google.com.tr/books?id=dXL09HWmn8oC>

Áine Hyland, (2013). *Supporting a better transition from second level to higher education: Key directions and next steps*, <http://www.transition.ie/files/kdns.pdf>.

Alexander, T. (1919). *The Prussian elementary schools*, New York, The Macmillan company. <http://archive.org/details/prussianelement00alexgoog>.

Anderson, R. (1971). Secondary Education in Mid Nineteenth-Century France: Some Social Aspects, *Past & Present*, 53, 121-146. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/650284.pdf>.

Anderson, R. (1975). *Education in France 1848-1870*, London: Oxford University Press.

Anderson, R. (2004). The Idea of the Secondary School in Nineteenth century Europe, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40:1-2, 93-106. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230310001649207>.

Arslan, M. ve Öner, F. (2006). Türkiye’de İlköğretimden Orta Öğretime Geçişin Düzenlenmesi Üzerine Düşünceler ve Gelişmiş Ülkelerden Örnekler, MEB,2006. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, 20-22 Aralık 2004, Ankara. 30-48.

Aulard, F.-A. (1911). *Napoléon I^r et le monopole universitaire*, Paris: A. Colin, <http://archive.org/details/napolonieretle00aulauoft>.

Bailey, C.R. (1978). French Secondary Education, 1763-1790: The Secularization of Ex-Jesuit Collèges, *Transactions of the American Philosophical Society, New Series*, 68,6, 1-124. <http://www.jstor.org/stable/1006243>.

Baudelot, C. ve Establet, R. (1971). *L’école capitaliste en France*, Paris: La Découverte.

Bush, J.W. (1975). Education and Social Status: The Jesuit College in the Early Third Republic, *French Historical Studies*, Vol. 9, No. 1 (Spring), pp. 125-140. <http://www.jstor.org/stable/286008>.

Carpenter, P. G., Western, J. S. Transition to Higher Education. *Australian Journal of Education*, v28 n3 p249-73 Nov 1984.

Chapoulie, J.-M. (2007). Une révolution dans l'école sous la Quatrième République? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54:4, 7-38. <http://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2007-4-page-7.htm>.

Charpentier, A. (1913). *Le Parti Radical et Radical-socialiste a travers ses congres (1901-1911)*, Paris: M. Giard et E. Brière. http://books.google.com.tr/books?id=__gmAAAAMAAJ.

Çakmak, O. (2006). Üniversite önünde yığılma nasıl önlenir? *Türk Eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları sempozyumu, EğitimBirSen, Sempozyum kitabı*, s. 157-169, 4-5 Kasım 2006, Ankara.

Donnermair, C. (2010). *Die staatliche Übernahme des Primarschulwesens im 19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen. Vergleich Frankreich - Österreich*. Wien Universität, Dissertation. http://othes.univie.ac.at/9306/1/2010-03-02_7301195.pdf.

Duru-Bellat, M. (1996). Social Inequalities in French Secondary Schools: from figures to theories, *British Journal of Sociology of Education*, 17:3, 341-350. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569960170307>.

Erdoğan, İ. Eğitimde Bir Adım Daha: Yeni Öğretime Geçiş Modeli. *Radikal*. 17.04.2007.

_____. Erdoğan, İ. Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Bazı Mülâhazalar. *Radikal*. 12.12.2007.

Furet, F. ve Ozouf, J. (1977)., *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris.

Geçer, Z. ve Başer, N. (2006). İlköğretimden Ortaöğretime Geçişte Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Yeri, MEB, 2006. *Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, 20-22 Aralık 2004, Ankara. 51-62.

Givord, P. ve Goux, D. France: Mass and class-Persisting inequalities in postsecondary education. Shavit, Y. vd (ed). (2007). *Stratification in Higher Edu-*

cation: A Comparative Study, Stanford University Press, 220-239. http://books.google.com.tr/books?id=mVjC_VUK07UC.

Goblot, E. (1925). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie*, Paris: Félix Alcan, http://classiques.uqac.ca/classiques/goblot_edmond/barriere_et_le_niveau/goblot_barriere_et_niveau.pdf.

Gontard, M. (1972). Une réforme de l'enseinemet secondaire au XIXe siècle, la bifurcation (1852-1865)., *Revue française de pédagogie*, 20, 6-14. (<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF020.pdf>).

Harazd, B. 2006. Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit, Münster: Waxmann Verlag, http://books.google.com.tr/books?id=Syb4N_C5NH8C.

Hartman, R.C. (1993)., Transition to higher education, *New Directions for Student Services*, 64, 31-43.

Helen C., Carole Roberts, *Understanding the Problems of Transition into Higher Education*, http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/35_07.pdf.

Herrlitz, H.-G.; Titze, H.; Hopf, W. ve Cloer, H. (Eds). (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung*, Beltz Juventa, http://books.google.com.tr/books?id=8XfsPZ4wH_8C.

Higginson, J.H. (1972). Evolution of 'Secondary Education', *British Journal of Educational Studies*, 20:2, 165-177. <http://www.jstor.org/stable/3120217>.

Hough, D. L. (1995). «Elemiddle schools» for middle-grades reform. *The Education Digest*, 60(9): 9-12.

<http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf>.

Huteau, M. & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.

Jones, R. S. (2013). "Education Reform in Korea", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1067, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>.

Kabalcı, T. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarı İlişkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler.

Kaya, A. (2007). Yeni OKS Modeli Üzerine. <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=217475>.

Kim, S. ve J. Lee (2003). *The Secondary School Equalization Policy in South Korea*, <https://pantherfile.uwm.edu/kim/www/papers/Equalization5.doc>.

Kloosterman, R.; Ruiters, S.; de Graaf, P.M. ve Kraaykamp, G. (2009). *Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965–99)*, <http://ics.uda.uv.nl/FILES/root/Articles/2009/KloostermanR-Parenta/2009-KloostermanR-Parental.pdf>.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6): 1642-1690.

Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1): 72-87. <http://www.ssc.wisc.edu/cdel/cdewp/78-8.pdf>.

Massot, A. (2006). Condorcet : le fondateur des systèmes scolaires modernes, *Communication présentée au 70e Congrès de l'Acfas, Histoire*, Université Laval, QUÉBEC, le 16 mai 2002. Québec. http://classiques.uqac.ca/contemporains/massot_alain/condorcet/condorcet_fondateur.doc.

Mayeur, F. (1977). *Enseignement secondaire des jeunes filles sous la troisième république*, Paris. <http://books.google.com.tr/books?id=ESKfAAAAMAAJy>.

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2010.) *Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model*, Ankara.

____MEB, (2008). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek Sorular*,

____MEB, (2012). İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi, Ankara, Haziran http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/90/9584_mebgecis_2012_7_5_13_19_1.pdf.

O'Brien, P. (2007). *Enhancing Incentives to Improve Performance in the Education System in France*, Paris: OECD yay.

Ocak, G., Akgül, A. Ve Yıldız S.S. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) Yönelik Görüşleri (Afyonkarahisar Örneği). *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11:1, 37-55.

Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t. IV, L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris: Nouvelle Librairie de France.

Prost, A. (1990). Schooling and social stratification: Paradoxes of the reform of the middle school in 20th-century France, iç.: Lechinsky, A. Ve Mayer, K.U.(Yay.), *The Copenhensive School Experiment Revisited*, Frankfurt: Peter Lang, 38-61.

Ringer, F.K., (1979). *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington ve London: Indiana University Press.

Rocheftort, H.W. *Education in France*, <http://www.understandfrance.org/France/Education.html>.

Schuchart, C. (2006). Orientierungsstufe Und Bildungschancen: Eine Evaluationsstudie, Waxmann Verlag, <http://books.google.com.tr/books?id=nbaX-7r7xMsC>.

Senac, R. (2000). Zones d'Éducation Prioritaires: enjeux d'une politique, *Revue européenne de migrations internationales*, 16-3, 7-28 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_2000_num_16_3_1739.

Sugenhelm, S. (1847). *Geschichte der Jesuiten in Deutschland, bis zur Aufhebung des Ordens durch Papst Klemens XIV. 1540-1773*, Frankurt am Main: Literarische Anstalt. <http://archive.org/stream/geschichtederjes02suge#page/n0/mode/2up>.

Teegan, T. H. 1891, *Elementary Education in France*, London: Simpkin, Marshall & Company. <https://archive.org/stream/elementaryeduca00teeggoog#page/n6/mode/2up>.

Trow, Martin. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>.

Türk Eğitim Derneği (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf>.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği SBS Çalışma Grubu, 2010. *Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerine Bir Değerlendirme*, Ankara. <http://pdr.org.tr/upload/icerik/Haz%C3%84%C2%B1rlanan%20Raporlar/sbsraporu.pdf>.

Watson, D.R. (1966). The Politics of Educational Reform in France during the Third Republic 1900-1940, *Past & Present*, No.34 (Jul.), 81-99. <http://www.jstor.org/stable/650056>.

Weiler, H. (1988). The politics of reform and nonreform in French education. *Comparative Education Review*, 32:3, 251-265. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1188122.pdf>.

Yavuz, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavında Aldıkları Sınıf Puanlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol9say2/v9s2m21.pdf>.

Yücel, C. (2006). Ölçme ve Değerlendirmede OKS Paradigmasının Sonu, Eğitim-Bir-Sen, *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları, Bildiriler Kitabı*, Ankara. 171 -192.

BİLDİRİLER

SALON I

I. OTURUM

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Uğur ÜNAL

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN KURULUŞUNUN İLK YILLARINDA TALİM VE TERBİYE KURULUNUN SINAV SİSTEMİ, GEÇİŞ VE DENKLIK MESELELERİ İLE İLGİLİ ALDIĞI KARARLAR

Güray KIRPIK*



Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ardından yapılan yenilik çalışmaları ve inkılaplar, Türkiye'nin yeni eğitim sistemi içinde okulların kademelerinde ve öğrencilerin sınav, geçiş ve denklik usullerinde yapısal tesirler meydana getirmiştir. Konuyla ilgili Talim ve Terbiye Kurulu kararları dikkati çeken sorunları ele almakta ve çözüm önerileri sunmaktadır. Özellikle bir temel teşkil etmesi dolayısıyla ilk yılların Talim ve Terbiye Kurul kararlarında ele alınmış olan sınav usulü, geçiş hakları, denklikte yaşanan sıkıntılar uzun vadede Türkiye'nin geleceğini de etkilemiş hususlardır. Kuruluşundan itibaren Talim ve Terbiye Kurulu'nun kademeler arası geçiş sistemiyle ilgili çeşitli kararlarından örnekler bu çalışmada bulunmaktadır. Bunlardan hayati öneme sahip kararlar olduğu da görülmektedir. Meslek liselerine geçiş ve liseler arasındaki geçiş sorunları, liselere geçiş sınavları, öğretmenlik mesleği ve diğer mesleklerin ve meslek okullarının geçiş sınavları gibi konular bu kararlar arasında görülebilmektedir. Meslek okullarından tıp, mühendislik, güzel sanatlar gibi alanlarda da geçiş sisteminin nasıl işlediği kurul kararlarından takip edilebilmektedir. Türk eğitim tarihinin yakın döneminde görülen ve bazı yönleriyle günümüzde de tam olarak çözülememiş olan kademeler arası geçiş sorunlarına Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı kararlarda görülen çözüm önerilerinin tecrübesiyle bakmak yeni tartışmaları ve ufukları aralayabilecek niteliktedir. Bu çalışmada Cumhuriyet öncesinde olan gelişmeler, 2000'li yıllara kadar alınan kararlar ve uygulamaların sınav, geçiş ve denklik ile ilgili yönleri ele alınmaktadır.

* Doç. Dr., G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, MEB TTKB Kurul Üyesi, guray@gazi.edu.tr.

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı Devleti'nde bugünkü Talim ve Terbiye Kurulu'nun "eğitim programlarını geliştirerek zamana uygun program ve kitapların hazırlanması, ayrıca kontrolü" görevleri ile doğrudan sorumlu olmuş bir tek kurum bulunmamaktadır. Farklı tarihlerde meydana getirilen çeşitli kurumlar, görev ve yetki dağılımları ile bugünkü "Talim ve Terbiye" ile sadece ilişkilendirilebilir. Bunlar:

- 1838'de kurulan Meclis-i Umûr-ı Nâfia
- 1845'te oluşturulan Meclis-i Maârif-i Muvakkat
- 1846'da kurulan Maârif Meclisi
- 1851'de kurulan Encümen-i Dâniş
- 1865'te oluşturulan Tercüme Cemiyeti
- 1869 tarihli Maârif Nizâmnâmesi

ile teşkil edilen ve eğitimde ana politikaları tespit edip düzenleyecek olan **Meclis-i Kebîr-i Maârif**'tir.

Tanzimat sonrası eğitim programlarının düzenlenmesi ve eğitime dair kararların alınması konusunda devam eden sistemsiz durum, nihayet 1869'da yürürlüğe giren Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi ile çözümlenebilmiştir.

1869 Nizâmnâmesine göre İlmiye Dâiresi'nin görev ve yetkileri şunlardır:

1. Bütün mekteplere gereken kitap ve risâle ile fenlere dâir Türkçe kitapları vaktinde telif ve tercüme etme veya ettirme; şayet telif ve tercüme için yeterince elemanı bulunmuyorsa, çeşitli ilanlarla işin ehillerini bulup tercüme ettirme,
2. Türk dilinin ilerlemesine çalışma,
3. Avrupa üniversiteleri ile haberleşme halinde olma,
4. Telif ve tercüme olunan kitaplara inceledikten sonra onay verme/vermeme,
5. Eserlerin kalitesine göre yazar ve mütercimlere verilecek mükâfâtı belirleme,
6. Mezuniyet imtihanlarını gerçekleştirip, diploma verme,
7. İdâdiye mekteplerinin staj imtihanı cetvelini düzenleyip, ilan etme,
8. Sibyan, rüşdiye, idâdiye ve sultânî (ilk, orta ve lise düzeyi) mekteplerindeki ders adlarının değiştirilmesi veya yenilenmesi konusunda görüşlerini belirtme.¹

1 **Düstür**, (Maddesi 133-135, 160), Tertib-i Evvel, Cüz'i Sâni, Sene 1289, s.184-201; Mahmûd Cevad, **Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraâtı, XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi**, Hazırlayan: Taceddin Kayaoğlu, 2001, s.425-434.

1869 Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi ile kurulan Meclis-i Kebîr-i Maârif'in diğer bir heyeti de “*İdârî Dâire Heyeti*” dir. Bu heyet 1 başkan, 1'i gayrimüslim 2 muâvin ve 2'si gayrimüslim 4 muhakkik, 2'si gayrimüslim 6 vazifeli üye ile bir başkatip şeklinde teşkilatlandırılmıştır. Her gün toplanması kararlaştırılan İdârî Dâire'nin görev ve yetkileri 1869 Nizâmnamesi'nde şu şekilde belirlenmiştir:

1. Bütün mektepleri, eğitim meclisi, kütüphâne, müze ve matbaaları denetleme,
2. Öğretmen tayinlerine ve özel davalara yönelik işlere bakma,
3. Maârif Nizâmnamesi'nde Maârif idaresi ile ilgili belirlenen özel ceza hükümlerinin icrası için gerekli sorgu ve yargılamalarda bulunma,
4. Eğitim bütçe ve nizamlarına ait raporları tanzim ederek genel heyete arz etme,
5. İlmî kurum ve kuruluşların düzene konulması, ayrıca bunların sayılarının artırılması çarelerini konuşup, değerlendirme.²

II. Meşrûtiyet döneminde, Emrullah Efendi'nin ikinci Maârif Nazırlığı zamanında 9 Mart 1912 tarihli “*Maârif-i Umûmiye Nezâreti Teşkilâtı Hakkında Nizâmname*” ile, Meclis-i Kebîr-i Maârif, bu kez “*Dâimî*” ve “*Senevî*” olmak üzere yeniden iki kısma ayrılmıştır.³ Ayrıca Meclis-i Maârifintedrisât-ı ‘âliyye (yüksek öğretim) müdürlüğüne bağlı sürekli bir kalem bulunacak ve bu kalem bir mümeyyiz ile idâre edilecekti. İbtidâiye mektepleri için çeşitli dillerde ders kitapları telif ve tercüme edebilmek amacıyla Meclis-i Maâriife bağlı bir “*Telif ve Tercüme Heyeti*” teşkil edilmesi kararlaştırılmıştır.⁴

1912’de “Dâimî” kısmın görev ve yetkileri aşağıdaki şekilde idi:

1. Eğitim ve öğretim idâreleri tarafından verilecek talimât ve ders kitaplarını seçmek,
2. Mektepler ve eğitim-öğretime yönelik her türlü nizâm ve kanun raporları hakkında görüş belirtmek,

2 **Düstûr**, (Maddesi 138), Tertib-i Evvel, Cüz’i Sâni, Sene 1289, s.206-207.

3 **Düstûr**, (Maddesi 16), Tertib-i Sâni, C 4, Sene 1330, s.172, (Onay tarihi 19 Rebiü'l-Evvel 1330).

4 **Düstûr**, (Maddesi 20-22), Tertib-i Sâni, C 4, Sene 1330, s.173, (Onay tarihi 19 Rebiü'l-Evvel 1330).

3. Mektep muallimleri ve memurları aleyhinde emniyet (güvenlik) hususuna dair iddiaları birinci veya ikinci derecede tetkik etmek ve bu konuda verilecek kararı belirlemek, hatta istihdâm izni kararı verebilmek,

4. *Muallimlik imtihanlarını yapmak ve imtihan evraklarını incelemek* (madde 18).⁵

“*Senevî*” kısmın görev ve yetkileri de şöyle belirlenmişti:

1. Dâimî kısmın hazırladığı raporları ele alıp tartışmak,
2. Nâzır tarafından havâle olunan işler hakkında karar vermek,
3. Üyelerinden birisinin tek başına sunduğu teklifleri çoğunluk kabul ederse, tartışmaya açmak.

1912 Nizâmnâmesi’nde *Dâimî* kısım için belirlenen esaslar, 1914 yılında yapılan düzenlemede aynen tekrarlanmıştır:

1. Eğitim ve öğretim idârelerince verilecek talîmât ve ders kitaplarını seçmek,

2. Mekteplere, eğitim ve öğretime yönelik her türlü kanun raporları hakkında fikir ve görüş beyan etmek,

3. Mektep muallimleri ve memurları aleyhinde güvenlik ve emniyete dair talep ve şikayetleri incelemek ve bu konuda verilecek kararı belirlemek,

4. *Muallimlik imtihanlarını yapmak ve imtihan evraklarını incelemek*.

18 Ağustos 1919’da nizamnamede yeniden değişiklik yapılmıştır. Buradaki değişiklikler arasında; 1914 Nizâmnâmesinde bulunan 2., 3. ve 6. maddeler aynen yer almaktadır. Bununla birlikte 1914’te yer alan “*muallimlik imtihanlarını yapmak ve imtihan evraklarını incelemek*” görevi 1919 değişikliklerinde bulunmamaktadır.

Maârif Mîsâkı

Türkiye Cumhuriyeti zamanının ilk yıllarındaki yenilikler arasında “Maârif Mîsâkı” olarak da bilinen bakanlık genelgesi kritik bir önemi haizdir. Atatürk

⁵ **Düstûr**, (Maddesi 18), Tertib-i Sâni, C. 4, Sene 1330, s.172-173, (Onay tarihi 19 Rebiü’l-Evvel 1330).

15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan "Maârif Kongresi"ndeki konuşmasında, bazı temel eğitim ilkelerine işaret etmişti. İşte bu konuşmanın uygulama sahasına konmasının ilk örneği 8 Mart 1923'te Bakan İsmail Safa (Özer) imzası ile yayınlanan bir genelgedir. Sonradan "Maârif Mîsâkı" olarak nitelenen bu bakanlık genelgesi ile Türk eğitim sisteminin temelini atıldığı ifade edilebilir.

Maârif Mîsâkı'nda yer alan hükümler felsefi ve yeni kurulan devletin sosyal ve kültürel politikaları bakımından temel ilkeleri ilan ediyordu. Dolayısıyla *denklik, imtihan ve geçiş* sistemleriyle ilgili çok dolaylı ve genel ifadeler, detaya girmeden, genel prensipler arasında yer almıştır. Bu genelge, 1925 yılında çıkmaya başlayan "*Maârif Vekâleti Mecmuası'nın 1. Sayısında yayınlanmıştır. Günümüz Türkçesi ile yayını da yapılmıştır.*"⁶

Birinci Heyet-i İlmiye (15 Temmuz-15 Ağustos 1923)

Maârif Vekili İsmail Sefa'nın başkanlığında müsteşar, genel müdürler, ilgili bakanlık temsilcileri, üniversite ve yüksekokul temsilcileri, çeşitli derecelerden eğitim kurumlarının temsilcilerinden oluşan Birinci Heyet-i İlmiye'nin gündeminde aşağıdaki konulara yer verilmiştir. Alınan kararların çoğunluğunun icraata geçirildiği görülmüştür.⁷

Birinci Heyet-i İlmiye açık bir şekilde *imtihan ve denklik* konularına veya geçişle ilgili hususlara temas etmemektedir. Ancak yapılan değişiklikler bunların hepsini etkileyecek sistemsel yeniliklerdir. Örneğin 15, 19 ve 21'nci maddedeki hususlar *denkliği* değiştirecek büyüklüktedir. Bunlar şu şekildedir:

- Sultanilerde (lise) teşkilat ve öğretim süresi ile Sultani adının değiştirilmesi ile ilgili çalışmalar,
- İstanbul Kız ve Erkek Öğretmen Okulları orta kısmının oluşturulması ile ilgili çalışmalar,
- Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri için mesleki bilgilerin verilmesi.

6 **Maârif Vekaleti Mecmuası**, Sayı 1, Ankara, 1925, s.48-60 (HTU no. 0318) ve *Günümüz Türkçesi ile yayın Cavit Binbaşoğlu, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, Ankara, 1999, s.202-208.

7 Reşat Özalp-Aydoğan Ataüinal, **Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı**, MEB, İstanbul, 1977, s.34.

İlk TBMM Hükümeti'nin Programında Millî Eğitim

14 Ağustos 1923'te kurulan ilk TBMM hükümetinin programında *denklik ve geçiş sistemi* ile ilgili olarak doğrudan bir hususa temas edilmemiş, *yurt genelinde yapılacak imtihana ise hususi olarak* değinilmiştir. Ancak bu dönemde *geçiş ve denklik uygulamalarının* olmadığı anlamına gelmemektedir. Nitekim aşağıdaki konulardaki kararlar çerçevesinde *denklik ve imtihan, eğitim sisteminin* her aşamasında gerekli olan hususlardır. Programda yer alan aşağıdaki maddeler bu anlamda dikkati çekmektedir:

- İlk, orta, lise ve üniversitelerin birbiriyle paralel olarak gelişmesine özen gösterilecektir.
- Öğretmen okulları açılacak ve ilköğretim müfettişleri yetiştirilecektir.
- Yetenekli çocukların eğitimi için parasız yatılı okullar açılacak, buralara, yurdun çeşitli bölgelerinden sınavla öğrenci alınacaktır.

Telif ve Tercüme Heyeti

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra, aynı yıl, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmak üzere "Telif ve Tercüme Heyeti" oluşturulmuştur. Telif ve Tercüme Heyeti'nin görevlerini belirlemek üzere 1924 yılında bir yönetmelik yayınlanmıştır. Bir başkan ve sekiz üyeden oluşan heyet, dördü telif ve tercüme işleri olmak üzere altı ayrı görevden sorumluydu. *Bunun dışında Bakanlığın gerekli gördüğü konularda sınavları yapmak, ilmi ve edebi konularda çalışmalar yaparak kurula teklif hazırlamak, yabancı eğitim teşkilatları hakkında gelişmeleri izlemek, Telif ve Tercüme Heyeti'nin görevleri arasında idi.*

İkinci Heyet-i İlmiye

Ankara'da 1924 yılında Maârif Vekili Vasıf Bey (Vasıf Çınar) başkanlığında ikinci Heyet-i İlmiye toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda alınan kararlar *denklik ve geçiş sorunları* bakımından büyük bir hareketlilik ortaya çıkarmıştır. İkinci Heyet-i İlmiye'de alınan kararlar şu şekildedir:

1. *İlköğretimin süresi ele alınmış ve altı yıldan beş yıla indirilmesi kararlaştırılmıştır.*
2. *Ortaöğretimin öğretim süresi ele alınmış, "ortaokul-lise" öğretiminin yedi yıldan altı yıla indirilmesi öngörülmüştür.*

3. İlk öğretmen okullarının öğretim süresinin dört yıldan beş yıla çıkarılması kararı alınmıştır.

4. Orta, Lise ve Öğretmen okullarında sosyoloji dersinin okutulması kararlaştırılırken, adı geçen okulların ders programlarının geliştirilmesi esas alınmıştır.

5. İlkokul öğretim programlarının geliştirilmesi ve okullardaki ders kitaplarının yazdırılması konuları hükme bağlanmıştır.⁸

Üçüncü Heyet-i İlmiye

1926 yılında toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye, yeni eğitim sisteminin sorunları ile meşgul olmuştur. Üçüncü Heyet-i İlmiye'de şu kararlar alınmıştır:

1. Devlet ve il bütçelerinden Milli Eğitim teşkilatına ayrılan ödeneklerin daha yararlı bir şekilde kullanılması,

2. Okullara kayıt için başvuran çocukların tümünün kabul edilmeleri için okul kapasitelerini artırıcı tedbirlerin alınması,

3. Liselerin yeniden düzenlenmesi ve belirli merkezlerde kuvvetli liseler açarak, yavaş yavaş çoğaltılması,

4. Öğretmen okulları ile diğer meslek okullarının belirli merkezlerde toplanması ve güçlendirilmesi,

5. Yatılı olmayan okullarda karma öğretim uygulanması,

6. Stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarının tespit edilmesi,

7. Talim ve Terbiye işleri ile meşgul olmak üzere bir "Talim ve Terbiye Dairesi" kurulması, gibi önemli konular görüşülmüş ve gerekli kararlar alınmıştır.⁹

Talim ve Terbiye Dairesi'nin Kurulması ve Görevleri

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maârif Teşkilatı'na dair kanun ile kurulan Talim ve Terbiye Dairesi'nin görevlerini, teşkilatlanmasını ve çalışmalarını belirlemek amacıyla 28 Mart 1926'da 3393 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla çıkarılan bir kararname yürürlüğe girmiştir. Bu kararnameye bağlı olarak, Talim

8 Özalp-Ataünel, **Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı**, MEB, İstanbul, 1977, s.37.

9 Özalp-Ataünel, "Milli Eğitimde Kongre ve Şuralar", **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, MEB, İstanbul, 1983, s.115.

ve Terbiye Dairesi ile ilgili görev, teşkilatı ve çalışma şeklini belirleyen on beş maddelik bir yönetmelik çıkarılmıştır. Bu maddeler arasında *Talim ve Terbiye Dairesi'nin vazifeleri arasında imtihan, denklik ve geçişle ilgili sayılabilecek olanları şunlardır:*

a. Her derecede genel ve meslek okulları programlarını doğrudan doğruya veya uzmanlar vasıtasıyla düzenlemek ve değiştirmek.

b. Dârülfünûn şubeleri de dahil olduğu halde yüksek ve orta dereceli her çeşit okulların yeniden kurulması veya lağvedilmesi konusunda görüşlerini bildirmek.

c. Okullarda kabul ve uygulanacak eğitim ve öğretim amaçları, sistem ve usulleri hakkında karar almak.

d. Okulların derecelerini tayin ve imtihan usulleri ve mezun şartları hakkında karar vermek.¹⁰

Bu çerçevede Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1926 ve sonraki yıllara ait kararları arasından *imtihan, denklik ve geçiş* sorunları ile ilgili aldığı bazı önemli örnek kararlar tasnif edilerek, aşağıda sunulmaktadır.

Yabancı Dil Sınavı ile İlgili Karar

Türkiye'de yabancı dil öğretimi başlangıçtan bu yana önemli eğitim meselelerinden biri olmuştur. Yabancı ülkelerdeki dil öğretiminin ne şekilde olduğu ve Türkiye'deki eğitimin hangi pedagojik düzeye sığıdığı ülkemizin yabancı dil eğitim ve öğretimi konusunda yapması gerekenleri de tespit etmemize yardımcı olacaktır. Bir yabancı dil, belli bir pedagojik sistem dahilinde tam olarak öğretilmediği sürece, kültür kaybından başka bir şeye yaramamakta ve hatta gereksiz zaman israfı olmaktan öteye gitmeyen bir faaliyet olarak kalmaktadır.

معارف دستوری ۲۹۹ نظامیاد

۲۱

تسليم وتربيه داره سن تعليمات

دقائق

ماده ۹ : ۲۲مارت ۱۹۲۶ تاريخ قان حوجينه تشكيل ايدبان مل تعليم وتربيه

داره سنك وتعليمي شونورد:

آ - معارفه معلق تعليماتمه ، نظامنامه و قانون لاجملي تنظيم و تدقيق ايله مك ، و موجود تعليماتمه نظامنامه و قانونده لمدله محتاج اولان جهنر حنقده وكاله تكليفده بولوتق .

ب - هر درجده عمومى و مسلكي مكنتيرك پروغراملارنى دوشرون دوشروب ويا مختصصار واسطه سبه تنظيم ويا لمدريل ايتك .

پ - دارالفنون شمانده داخل اولوبهني حنقده بوشك اورتا درجده كي هر بوع مكنتيرك يكدن تاسيس والفاي حنقده بيان راي ايله مك .

ت - مكنتيرده قبول و تطبيق ايديلهك تعليم وتربيه نايهارى ، سيستم واصولرى حنقده مقررات اخذ ايتك .

ث - كنجارى جمهوريت اساسنه كوره ماضر لالاجق ومكنتيرده مل تعليمي تويه ايديلهك تدبير اخذ ايتك .

ج - مكنتيرك درجتلرني تعيين وامتحان اصولرى ومأذونيت شرائطى حنقده مقررات اخذ ايله مك .

چ - كه چاك سنلر نظرده تطبيق اولوناجق معارف پروغرامنى ، مدير عموميرك رايلىرىنك اشتراكه تئيت ايله مك ويوكا كوره هر سنه معارف بودجه لايحه سنك تنظيمي اساسنده تكليفده بولوتق .

Talimatname'nin İlk Sayfası

“Kararın Hülasası

Karar Numarası: 34

Karar Tarihi: 27.06.1928

Lisan Muallimi yetiştirmek üzere gönderilecek muallimler hakkında,

Ecnebi lisan usul-ı tedrisine vakıf ve tedris ettiği lisana bihakkın sahip lisan muallimi yetiştirmek maksadıyla geçen sene muallim mekteblerinden mezun bulunan ve bu sene çıkacak olan gençlerden beşi Fransızca'ya, beşi İngilizce'ye ve beşi Almanca muallimi yetişmek üzere on beşinin aşağıdaki esaslar dairesinde tahsil için Avrupa'ya i'zamu karargâr oldu.

1- Talim ve Terbiye Heyeti'nce ihzar (hazırlanacak) olunacak suallerle Ağustos ayı zarfında muallim mekteblerinde (Ankara Orta Muallim Mektebinde) yapılacak tahriri (yazılı) imtihanlarda muvaffak olanlar arasından intihab edilecek ve imtihan evrakı merkezde Vekâlet-i tarafından teşkil olunacak bir heyet marifetiyle tedkik edilecektir.

2- Müsabakaya dahil olmak için alıyyü'l-a'la (pekiyi) derecede mezun bulunmak ve sinni yirmiye müteceviz olmamak lazımdır.

3- Müsabakada muvaffak olanların meslek ve talebelik hayatı hakkında mekteb ve Maârif müdürlüklerinden mahrem olarak alınacak malumat intihab esnasında nazar-ı dikkatte bulundurulacaktır (Bu madde ilan ve tamim olunmayacaktır).

4- Tahsil için gönderilen talebe, gittikleri memleketlerde hususi bir müessesede veya bir lisede yapılacak tertibatla veya bu maksatla kendilerine tutulacak muallim marifetiyle ilk senelerini lisan öğrenmeye tahsis edeceklerdir.

(A'zaların imzası bulunmamaktadır).”¹¹

Meslek Liseleri ve Diğer Genel Liseler ile Okullar Arasındaki Geçiş Meselesi

Din eğitim ve öğretiminin ağırlıklı olarak yapıldığı meslek okulları olan İmam ve Hatip Okulları'ndan liselere ve diğer okullara imtihan ile geçiş şartı bulunmaktaydı. *İmtihanda* başarılı olanlar liselerin aynı sınıflarından okumaya devam ederlerdi. Konuyla ilgili birbirini tamamlayan iki ayrı karar şu şekildedir:

11 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 44, Karar No: 34, Ankara, 1928.

“Kararın Hülasası**Karar No:** 44**Karar Tarihi:** 30.07.1928

Tali Meslek Mektepleri mezunları hakkında

Tali Ziraat, Ticaret ve Sanat Mektepleri gibi meslek mektepleri mezunlarından orta mekteb mezunu hukukunu iktisab etmek isteyenlere, Vekâlet Nisan bidayetinden Temmuz gayesine kadar şahsen müracaatta bulunarak mezuniyet imtihanları zamanında ve orta mektepler talebesi meyanında orta mekteb mezuniyet imtihanlarına iştirakle muvaffak oldukları takdirde, orta mekteb şهادetnamesi verilmesi ve bu suretle orta mekteb şهادetnamesi alanlardan liseye girip tahsillerine devam etmek isteyenler için de sinleri müsait bulunduğu takdirde resmi orta mekteb mezunları misillu hareket olunması karargîr oldu.

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis Namına
Ahmet Tefvik	Ali Haydar	Avni	İhsan	(yok)	Ahmet Tefvik” ¹²

“Kararın Hülasası**Karar No:** 87**Karar Tarihi:** 29.09.1928

İmam Hatip Mektebi mezunlarından liselere girmek isteyenler hakkında,

İstanbul İmam ve Hatip Mektebi mezunlarından bir efendinin bi'l-ımtihan liseye kabulü hakkındaki istid'ayla bu istid'aname üzerine Orta Tedrisât dairesinin bu iş hakkındaki temenni ve mütalaası tedkik olundu ve İmam Hatip Mektebi mezunlarının da liseye girmek istedikleri takdirde meslek orta mektepleri hakkında ittihaz olunup makam-ı Vekâletçe tatbiki tasvîb ile 30.07.1928 tarih ve 44 numrolu kararda münderec esaslar dairesinde orta mekteb mezuniyet imtihanalarına iştirak ettikleri ve muvaffak oldukları takdirde liselere kabulleri karargîr oldu.

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis
Rıdvan Nafiz	Ali Haydar	Avni	(yok)	(yok)	Mehmet Emin” ¹³

12 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 61, Karar No: 44, Ankara, 1928.

13 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 87, Karar No: 74, Ankara, 1928.

Yabancı Ülkelere İmtihanla Burslu Öğrenci Gönderilmesi İmtihan ve Şartlar

Konuyla ilgili karara bakıldığında, her alandan kontenjanına göre meslek öğrencilerinin gönderileceği ve bunların *sağlaması gereken şartlar, imtihanın şekli ve şartları* konusunda açıklamalar bulunmaktadır.

“Kararın Hülasası

Karar Numarası: 37

Tarih: 27.06.1928

Memleketimizin iktisaden muhtaç bulunduğu küçük sanayii tanzim ve ıslah etmek maksadıyla teşkil olunacak meslek mekteb ve kurslarına muallim yetiştirmek üzere on iki kız, yirmi erkek talebenin bervech-i âti şerait dairesinde Avrupa'ya bilmüsabaka'zamı karargâr oldu.

Tahsil için gönderilecek şubelerle her mesleğe girecek talebenin miktarı ve hangi mekteb mezunları meyanında intihab olunacağı şu şekilde tespit olunmuştur:

Kızlar:	<u>Aded</u>	
- Kız Sanayi veya Muallim Mektebi mezunlarından	2	Moda (Şapkacılık)
	2	Çamaşır
	2	Broderi
	2	Terzilik
- Kız Muallim Mektebi mezunlarından	+ 4	İdare-i Beytiye (Ev idaresi)
	12	
Erkekler:	<u>Aded</u>	
- Orta Mekteb mezunlarından	2	Otel Sanayii
	2	Kürkçülük (biri terzilik biri debbağlık)
	1	Seracılık ve Piyedogravör
	1	Ekmekçilik ve Pastacılık
	2	Terzilik

-Sanatlar Mektebi Mezunlarından	2	Fırça ve Süpürgecilik
	1	Kapıcılık
- Ziraat Mektebi Mezunlarından	2	Süt Sanayii
	2	Konservecilik (biri balıkçılık olmak üzere)
- Sanayi-i Nefise Mezun veya Talebesinden	2	Ev Dahili Sanayi-i Tezyiniyye (Nakkaşlık)
	2	Seramik
	+ 1	Mücellidlik (Hattat)
		20 Mektebi'nden de olabilir)

-ŞARTLAR-

1- Talibin tahsil için gideceği meslek hizasında gösterilen müesseseden mezun veya o müessesenin müdavimi bulunması, yaşı onyediden aşağı ve yirmiiki- den yukarı bulunmaması ve mezun olduğu mektebin son üç senesi 25-26, 26-27, 27-28 mezunlarından bulunması şarttır.

2- Talibler bissabıka tefrik olunacaktır.

3- Müsabaka imtihanları Ağustos ayı zarfında Talim ve Terbiye Heyeti'nce ihzar olunacak sualler vasıtasıyla Maârif müdürlüklerinde tahriren yapılacaktır. İmtihan evrakı merkezde Vekâletçe teşkil olunacak bir komisyon marifetiyle tedkik olunacaktır. İmtihan sualleri talibin intihab edeceği meslek veya kabiliyeti temyize müsait bir şekilde tertip olunacaktır.

4- Müsabakaya girecek taliblerin bünye ve teşekkül itibariyle intisap edecekleri meslekte çalışabilecek bir kudrette bulduklarını tabip raporuyla tevsik etmeleri lazımdır.

5- Muvaffak olanların tahsil edebilmeleri için lazım gelen seciyeye sahip olup olmadıkları ayrıca münasip bir tarzda tahkik edilecektir (Bu madde tamim ve ilan olunmayacaktır).

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis
Avni	Ali Haydar	İhsan	(yok)	(yok)	Mehmet Emin. ¹⁴

14 **T.T.K. Karar Defteri**, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 50, 51, 52, Karar No: 37, Ankara, 1928.

Yükseköğretime Geçiş Konusunda Karar

Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı kararlar arasında 1926 yılına ait bir kararda *öğretmen yeterlilik sınavlarının* da bulunduğu görülmektedir. *Sınavlar yüzyüze değil kapalı zarflar içinde soruların açılarak ilgili adaylara ulaştırılması ve cevapların da yazılı olarak verilmesi esas olarak uygulanmıştır.* Böylece adayların bulunduğu yerleşim birimine *en yakın yerde sınava girmesi sağlanmış, güvenlik tedbirleri* de düşünülmüştür.

“Kararname

Karar Numarası: 277

Karar Tarihi: 7 Aralık 1926

Muallim mekteplerine Terbiye ve Ruhیات ve Usul-i Tedris muallimi yetiştirmek maksadıyla Ankara'da Orta Muallim Mektebi'nin şube-i mahsusı açılacaktır.

- Bu şubeye girebilmek için Muallim Mektebi veya lise mezunu olmak şarttır.

- Şubeye girecek muallimler Talim ve Terbiye heyetince tanzim olunacak suallere tahriren cevap vereceklerdir. Bu sualler Maârif idarelerine gönderilecek ve Maârif müdürleriyle o mahalde bulunan lise veya muallim veya orta mekteb müdürlerinden birinin ve iki muallimin huzurunda açılarak tahriren cevap yazdırılacaktır.

- Sualler terbiye ve ruhiyattan ve ecnebi lisanından olacaktır.

- Talib olup kabul olunan erkek muallimler buldukları muallimliklerden mezun addedilerek maaşlarını alarak ve Vekâletin tahsis eylediği mahalde ibate ve iaşe olunacaktır.

- Sınıf-ı mahsusı Kanun-ı Sani'nin onbeşinde açılacaktır. İşbu imtihan ve ilan muamelesi o vakte kadar bitecektir.

- Kursun merbut listede muharrer derslerine o vakte kadar Vekâlet-i Celîlece muallimleri tayin eden bulunacağı gibi işbu muamelatı takib eylemek üzere tavzif olunacak müdür şimdiden tayin edilecektir.

- Kurs için inşa edilecek olan seyyar evlerin yirmi gün zarfında inşaatı bitmesi ve mektebin 15 Kanun-ı Sani'de açılmasına müteallık muamelenin bir an evvel ifasına Orta Tedris Müdüriyeti çalışacaktır. 7 Aralık 1926

İmza edilmeden Orta Tedrisât Müdürlüğü'ne gönderilmiştir.”¹⁵

Yukarıdaki örneğin dışında yine Talim ve Terbiye Kurulu'nun yükseköğretim ile ilgili aldığı kararlar içinde *öğretim ve sınav talimatnamesinin hazırlanması ve düzeltilmesi* ile ilgili önemli başka kararlar olduğu da görülür. Bu kararlar ile Türkiye'de Üniversitelerde *öğretim stratejisi ve ölçme ve değerlendirme sistemlerinin* temelleri atılmıştır. Konuyla ilgili 1928 yılına ait bir karar şu şekildedir:

“Kararın Hülasası

Karar Numarası: 30

Karar Tarihi: 04.06.1928

Dârü'l-Fünûn Edebiyat Fakültesi Tedrisât ve İmtihan Talimatnamesi'nin bir maddesinin tadili hakkında,

Edebiyat Fakültesi'nce geçen sene tanzim kılınan Tedrisât ve imtihan talimatnamesinde imtihanların suret-i icrasına dair olan 15'inci maddenin fıkra-i ahiresinde “imtihan günü her ne sebeple olursa olsun hazır bulunmayan talebeye muvaffak olmamış nazarıyla bakılır” denilmekte olması hastalık ve fevkalade ahval vukuunda talebenin mağduriyetini mûcib olmakta ve sömestrden sömestreye temadisini icab ettirmekte olduğu cihetle tadiliyle “hastalık ve mazeret haricinde her ne sebeple olursa olsun imtihanlarda hazır bulunamamış olan talebeye muvaffak olmamış nazarıyla bakılır” şekline ifrağı halinde Edebiyat Fakültesi Müderris Meclisi'nin 15 Mayıs 1928 tarihli celsesinde takarrür edip Dârü'l-Fünûn imtihanınca takarrür eden şekilde tadiline dair olan talebi tedkik edilerek heyetimizce de muvâfık görülmüş olmakla mezkur maddenin bu şekilde tadili karargâr oldu.

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis
Avni	İhsan	Ali Haydar	(yok)	(yok)	Mehmet Emin” ¹⁶

15 **T.T.K. Karar Defteri**, C 2, Karar Sayfası: 16, Karar No: 277, Ankara, 1926. (Kararda geçen Orta Muallim Mektebi Gazi Eğitim Enstitüsü'nün bir parçası olan “**Tatbikat Okulu (Öğretmen Uygulama Okulu)**” olarak kullanılmıştır. Günümüzde “İzciler Okulu” olarak bilinen okuldur)

16 **T.T.K. Karar Defteri**, C 1, Karar Sayfası: 38, Karar No: 30, Ankara, 1928.

Öğretmen Eksikliği Sebebiyle Açık Kalmış Derslerden Geçme İmtihanı Yapılması

Okulların hangi derslerin işlenmesinde öğretici eksikliğinden kaynaklanan sebeplerle geç kaldığı teftiş edilir ve sonuç raporları doğrultusunda dersten *geçme imtihanı (mezuniyet imtihanı)* açılırdı. 1928 yılında İhsan Sungu'nun okullardaki gözlemleri sonucunda hazırladığı, *açık kalmış derslerle ilgili teftiş sonuç raporuna* dayanarak, aşağıdaki karar verilmiştir:

“Kararın Hülasası

Karar Numarası: 4

Karar Tarihi: 16.02.1928

Açık kalmış derslerden mezuniyet imtihanı hakkında

A'zadan İhsan Bey'in mektepleri teftişi üzerine yazdığı rapor tedkik olundu. Ali Haydar Bey'in teklifiyle hangi lise Muallim Mektepleri ve Orta Mekteplerde bu ders senesi zarfında ve hangi derslerin açık kaldığı veya nerelere kadar okunduğu hakkındaki malumatın orta Tedrisât müdürlüğünden istenmesi ve gelecek malumata nazaran bu sene yapılacak mezuniyet imtihanları için şimdiden lazım gelen tedâbirin alınması karargâr oldu.

A'za A'za A'za A'za A'za M.T.T. Reis Vekili
İhsan Rıdvan Nafiz Avni Ali Haydar Ahmet Tefvik Mehmed Emin.”¹⁷

Öğrencilerin Sınıf Geçme ve Kalma Şartları Hakkında

Öğrencilerin sınıf geçmeleri ve kalma şartları Talim ve Terbiye Kurulu'nun titizlikle eğildiği konulardan olmuştur. Ayrıca *denklik ve muaf olma esasları* da her derecedeki talebe ve okul için Talim ve Terbiye Kurulu kararı belirleyici sayılmıştır. Konuya ilişkin birçok karar bulunmakla birlikte dikkati çeken kararlardan biri şu şekildedir:

17 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 15, Karar No: 4, Ankara, 1928.

“Kararın Hülasası

Karar No:1

Karar Tarihi: 10.01.1928

Yeni Lise ve Orta Mektebler Talimatnamesi'ne konulmayan ve altı madde halinde tespit edilen mevâd hakkında:

Orta Tedrisât Müdür-i Umumiliğinden mevrûd olup, yeni lise ve orta mektebler ta'limatnamesine konulmayan ve altı madde halinde tespit edilen mevad hakkında ne tarzda muamele ifa edileceği müceb-i tereddüt bulunması hasebiyle daire-i aidesinin de iştirakiyle bî't-tezekkür madde halinde tespitine dair tezkire-si bermüceb-i teklif mütalaa ve tedkik olundu ve zîrdeki şekilde beş madde tespit edilerek talimatnameye tezyili karargâr oldu.

1- Nöbete gelmeyen muallimler hakkında aynen derse gelmeyen muallimler hakkında yapılan muamele yapılacaktır.

2- Sülûsan müddet devam etmeyen talebe yoklama neticeleri ne olursa olsun sınıfta ibka edilecektir.

3- Yoklama ve imtihanlara çok geniş zamanlar bırakılmış ve a'zami kolaylıklar gösterilmiş olduğundan 131'nci madde mücebince imtihana girecekler muayyen on gün müddet zarfında imtihan olmaya mecburdurlar. Ancak hastalık sebebiyle tayin olunan müddette gelemediği mekteb idaresinin kat'i ve vesikaya mütenid kanaati inzimam ederse bu talebe geldiği zaman talimatnamedeki şerait dairesinde imtihan olurlar.

4- Aynı sınıfta üst üste iki sene dönen talebe için şu muamelenin yapılması muvâfıktır.

a) Eğer aynı mektebde aynı sınıfta üst üste iki defa dönmüş ise aynı neviden diğer bir mektebe girememek, lakin başka mekteblere girmesine mani' olmamak şartıyla bir tasdikname verilerek mektebden kaydı terkin olunur.

b) Bir mektebde bir sene döndükten sonra aynı neviden diğer bir mektebin aynı sınıfına nakledilerek orada da bir sene dönerse bu halde kendisine aynı neviden üçüncü bir mektebe girebilmesine mani' olmayacak bir tasdikname verilerek kaydı terkîn olunur.

c) (b) fıkrası mücebince ikinci defa nakledildiği mektebde sınıf geçeme-

yenler (a) fıkrası mücebince yalnız başka nevi mektebler için muteber olmak üzere tasdikname verilmek suretiyle mektebden çıkarılır.

A'za A'za A'za A'za A'za A'za Reis
İhsan Avni Ahmet Tefvik Safvet Bey (yok) (yok) Mehmed Emin.”¹⁸

Sınıf geçme ve kalma ile ilgili olarak bir başka örnek ise öğretmen okullarındaki kalma ve geçme şartları ile ilgilidir. Öğretmen okullarındaki öğrencilerin *kalma ve geçme şartlarının Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile belirlendiğini* görmekteyiz. Talim ve Terbiye Kurulu günümüzde de okullarımızın birtakım problemlerini çözmelerinde *danışma mercii olmanın yanısıra belirleyici bir karar kurulu olma özelliğini* sürdürmektedir. *Musiki Muallim Mektebi'ndeki öğrencilerin kalma ve geçme şartlarına ilişkin şu karar* konuya daha da açıklık getirecektir:

“**Kararın Hülasası**

Karar Numarası: 19

Karar Tarihi: 18.04.1928

Musiki Muallim Mektebi talebesinin suret-i ibka ve nakilleri hakkında

Musiki Muallim Mektebi talebesinin suret-i ibka ve nakilleri ile mezkur mektebe kabul olunacak Orta Mekteb talebesi veya me'zunları hakkında mekteb müdürünün serd ettiği mütalaaname heyetimizce tedkik edilen ve aşağıdaki maddeler üzerinde talimatnamenin bazı maddelerinin tadili lazım geldiği karargâr oldu.

Beşinci madde tadil edilmiştir:

1- Orta Mekteb müdavim ve mezunlarından Musiki Muallim Mektebi'ne girmeye talib olanlar yalnız Türkçe ve musiki dersinden imtihan edilirler. Bu imtihanda muvaffak olanlar derece-i tahsil ve isti'dadlarına göre Musiki Muallim Mektebi'nin muadil sınıflarına kabul olunurlar. Kaydının talimatnamenin beşinci maddesinin sonuna ilavesi.

Onaltıncı madde şu suretle tadil edilmiştir.

18 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 5-6, Karar No:1, Ankara, 1928.

2- Ve onaltıncı maddenin de: Namzed sınıfında ibka edilen talebe diğer Muallim Mekteblerine naklolunur. Diğer sınıflarda ibka edilen talebe mektebde kalabilir. Aynı sınıfta iki defa ibka edilen talebe mektebden ihrac edilir.

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis
Ahmet Tevfik	İhsan	Ali Haydar	(şerh)	(şerh)	Mehmet Emin

Musiki Muallim Mektebi'nin yalnız birinci sınıfına ilk mekteb mezunlarının imtihan ve yoklama neticesinde kabiliyetleri olduğu tespit edilenlerin alınması lazımdır. Bu mektebin yukarı sınıflarına başka mekteplerden naklen veya imtihan olmadan talebe alınmasına taraftar değilim (Avni).

Ben de öyle (Rıdvan Nafiz).¹⁹

Okuldan Atılma ve Denklik Konusu

Öğrencilerin okuldan atılması gibi kesin cezalarda eminliklerin onayı gerekmektedir. Öğrenci hiçbir okula kayıt olamayacak derecede ağır bir ceza ile okuldan atılacaksa, ancak eminlikteki bir üst komisyon marifeti ve onayıyla bu derecedeki ağır cezalar verilebiliyordu. Aksi halde öğrenciye sadece *nakil ile diğer ilgili atılma kararları* verilebilirdi. Konuyla ilgili bir karar şu şekildedir:

“Kararın Hülasası

Karar Numarası: 2

Karar Tarihi: 25.01.1928

1- Lise ve orta mektepler talimatnamesi mücebince bu mektepler ve muallim mektepleri inzibat komisyonlarınca verilen ihrac-ı kat'î cezalarının kesb-i kat'iyet etmesi için eminlik tasdikine iktiran etmesini lazım gelir. Halbuki eminlik talimatnamesinin yirminci maddesinde ihrac-ı kat'î cezasının eminlik inzibat komisyonunun meseleyi iştiyaken tedkiki neticesinde vereceği kararla kesb-i kat'iyet edeceği masrahtır. Eminlik talimatnamesi tatbik edildiği takdirde lise talimatnamesinin tatbiki zaruridir.

2- Vekâlet tarafından tayin edilen muallim ve me'murlara verilecek

19 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 27, Karar No:19, Ankara, 1928

me'zuniyet müddetine gelince bu hususta me'murin kanununun yetmişdokuzuncu maddesine tevafuk eden eminlik talimatnamesinin 66'ncı maddesi dairesinde hareket etmek zaruridir.

A'za A'za A'za A'za A'za Reis
Rıdvan Nafiz Ahmet Tefvik Avni (yok) Mehmed Emin.”²⁰

Yukarıda da bahsedildiği gibi, Talim ve Terbiye Kurulu her türlü okulun *denklik ile ilgili problemini çözen bir kurum* olmuştur. *Yurt dışı ve yurt içindeki okullardan mezun olan öğrencilerin hangi okula denk sayılacağı, nakil ile gelen öğrencilerin hangi sınıfa denk sayılacağı gibi problemler Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla çözüme kavuşmuştur.* Konuyla ilgili Kıbrıs Lisesi öğrencilerinin Türkiye'deki lise mezunlarına *denk* sayılmasını kararlaştıran toplantı kararı önemlidir:

“Kararın Hülasası

Karar Numarası: 76

Karar Tarihi : 04.10.1928

Kıbrıs Lisesi mezunları hakkında,

Kıbrıs Lisesi'nden mezun olup da Mekteb-i Mülkiye'ye kabul edilmek için müracaat eden talebenin kabulleri caiz olup olamayacağının istifsarı maksadıyla yazılmış bulunan Yüksek Tedrisât Dairesi'nin 2837 numro ve 10.09.1928 tarihli tezkiresi üzerine mesele tedkik ve müzakere olundu.

Kıbrıs'taki Türk Lisesi'nin memleket haricinde bulunması dolayısıyla Tedrisât ve teşkilat itibariyle memleket dahilindeki mümasil müesseselerle muadeletini her zaman için muhafaza edip etmediği daima tedkik ve takibe muhtaç olduğundan bu mekteb hakkında her ders senesi sonunda o seneki vaziyetine göre bir karar ittihazının zaruri bulunduğu ve bu seneki mezunların lise mezunlarımız gibi bilumum yüksek mekteblere bila imtihan girebileceklerine karar verildi.

A'za A'za A'za A'za A'za Reis

²⁰ T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 8, Karar No:2, Ankara, 1928.

Ahmet Tevfik Ali Haydar (yok) (yok) (yok) Mehmet Emin”²¹

Yeni alfabeyle geçilmesi ve Türkiye çapında yeni harflerin öğretilmesi için neler yapılacağı hakkında bir planın tespit edildiği kurs açma kararı şu şekildedir:

“Kararın Hülasası

Karar Numarası: 71

Karar Tarihi: 25.08.1928

1- 1 Eylül 1928 tarihinde başlamak üzere her Maârif Müdürlüğü merkezinde bir kurs açılacaktır. Bu kursa merkezde ve merkez kazası dahilinde bulunan bilumum ilk mekteb muallimleriyle buldukları kazada kurs açılmayan kasaba ve köy muallimleri kamilen iştirake mecburdur. Kursta selahiyetle yeni harfleri tedris etmeye muktedir anasır tarafından evvela yeni alfabe ve gramer kaideleri gösterilecek ve harfleri esasen tanıyan müfettiş ve muallimler bir müddet sonra kursun inkisam etmesi zaruri bulunan şubelerin muallimlik ve müzakerecilik vazifelerini deruhde edeceklerdir. Kursların gayesi en kısa bir zamanda bütün muallimlerin hem kendilerini, hem arkadaşlarını yeni harflerle Tedrisâta muktedir bir hale getirmeye çalışmak olacaktır. Kurs icap eden yerlerde on beş gün daha temdid olunabilir.

2- Yeni alfabeyle selahiyetle tedrise muktedir kimseler bulunan veya gönderilmesi mümkün olan kaza merkezlerinde de o kaza ve mülhakatı muallimlerine mahsus kursların açılması da mümkündür. İki civar kaza bir kaza merkezinde Tevhîd de olunabilir. Kazalara derhal muallim göndermek ve bulmak mümkün olmazsa süratle yetişecek ilk Tedrisât müfettişlerini veya kaza merkezlerinde bu işi yapabilecek muallimlerden evvelce merkeze celbedilmiş olanları göndererek Eylül zarfında kurslar açmak onbeş Teşrin-i Evvel’e kadar bu kurslara devam edenleri de yetiştirmek lazımdır.

3-Kurslarda kıraat ve imla kaideleriyle birlikte hassaten gayet düzgün, okunaklı ve güzel el yazısı öğretilcektir.

²¹ T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 89, Karar No: 76, Ankara, 1928.

4- Kursların hitamında bir imtihan icra edilecek ve yeni harflerle imla kaidelerini en iyi öğrenmiş olan, en seri ve sülis kıraat yapılmış ve el yazısı en güzel olanlar mekteplerde alfabe ve yeni harflerle kıraat ve imla Tedrisâtına memur edileceklerdir.

Bu hususta bu senelik bazı istisnai tedbirlere de müracaat olunabilir. Mesela; Bir mektebdeki muallimler içinde yeni harfleri layıkıyla öğretecek derecede ehliyet sahibi muallim bulunmadığı takdirde başka mekteplerde fazla bulunan bu ehliyet muallimler muvakkaten ihtiyacı olan mekteplere tevzi' olunabilecektir. Bir mekteb dahilinde alfabe ve yeni harflerle kıraat ve imla Tedrisâtı için inde'l-hâcce sınıf usulünden vazgeçilerek yalnız bu derslerde mütehasıs muallim istihdam olunabilecektir. Bittabi bu tedbir mektebin umumi terbiye ve Tedrisâtında sınıf usulünün ilgası demek olmadığı cihetle umumi terbiye ve Tedrisâtta sınıf usulü yine devam edecektir.

5- İlk mekteplerde Tedrisâta Teşrin-i Evvel'in onbeşinde başlanacaktır. Bidayette alfabe ve Türkçe dersleri okutulmayarak talebe diğer derslerle işgal olunacaktır. Türkçe ve alfabe saatlerinde hayat bilgisi, resim ve el işi ve ila ahir... gibi dersler okutulacaktır. Muallimler yeni harf ve imlayı öğrenerek vazife başına ve muktazî kitaplar temin olununca alfabe dersleri ve yeni harfle kıraat dersleri başlayacaktır. Ancak bu Tedrisâtın Teşrin-i Sâni ibtidasında mutlaka başlaması lazımdır. İlk mekteplerde Teşrin-i Sani ibtidasından itibaren her sınıfta yeni harf ile kıraat ve imla dersleri açılarak alfabeden başlamak üzere Tedrisâtta bulunacaktır. Talebe harfleri kafi derecede öğrendikten ve kıraat ve imla kaidelerine layıkıyla vakıf olduktan sonra Türkçe Tedrisâtı tamamıyla yeni harflerle yapılacaktır. Bunun için her sınıfa mahsus kıraat kitapları hazırlanmaktadır.

6- Gerek kurs ve gerek mekteb Tedrisâtına muktazi kitaplar hazırlanmakta olduğundan peyderpey gösterilecektir.

7- Orta mekteplerle liselerde ve muallim mekteplerinde de her sınıfta talebeye yeni harflerin ve imla kaidelerinin öğretilmesi lazımdır. Bu mekteplerin müdürleri derhal mekteb dahilinde kurs açarak muallimlerin ve memurların yeni harfleri öğrenmelerini temin edecektir. Bu hususta Fransızca muallimlerinden istifade edilebilir. Bu muallimler kolaylıkla yeni sarf ve imla kaidelerini öğrenerek arkadaşlarına öğretebilirler. Orta mekteplerde talebeye yeni harflerin öğretilmesi için Fransızca muallimlerinden de istifade edilebileceği hatırdı tutulmalıdır.

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis
Ahmet Tevfik	İhsan	Avni	Rıdvan Nafiz	(yok)	Ahmet Tevfik” ²²

İmtihanlar ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretimde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir yeri her zaman olmuştur. Öğrenci başarısını oluşturan derslerin her birinin önem ve ağırlığının mutlaka bir sıra dahilinde olması gerekmektedir. 1928 yılındaki kararlardan birinde Talim ve Terbiye Kurulu’na okul müdürlüklerinden gelen *Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve El-İşi* dersleriyle ilgili notların ortalamalara dahil edilip, edilmemesi ile ilgili sorulara cevap verilmiştir. Konuyla ilgili karar şu şekildedir:

“Kararın Hülasası

Kararın Numarası: 24

Kararın Tarihi: 05.05.1928

Lise ve orta mektebler talimatnamesinde sarahat olmadığı beyanıyla muhtelif mekteblerden dikiş-biçki, musiki, resim ve terbiye-i bedeniye derslerinden alınan numroların umumi yekuna dahil ve sınıf imtihanlarında müessir olup olmayacağı sorulmaktadır. Keyfiyet tedkik olundu: Orta mekteblerde dikiş-biçki ve resim dersleri numrolarının da diğer derslerden alınan numrolar gibi sınıf terfiinde müessir olması ve bu derslerden orta ve zayıf derecede not *alan talebenin yoklama ve terfi-i sınıf imtihanlarına sevk olunması*, yalnız bu sene için *musiki ve terbiye-i bedeniye derslerinden alınan notlar her ne olursa olsun, talebenin sınıf terfi etmesi ve keyfiyetin bu suretle bütün mekteblere ta'mimi* karargâr oldu.

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis
İhsan	Ali Haydar	(yok)	(yok)	(yok)	Mehmet Emin” ²³

Öğretim yöntemleri içerisine “*imtihan*” da girmektedir. Öğrencinin öğrenmesi dönem içi ve dönem sonu yapılan *imtihanlarda* da devam etmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu okullarda *sınavların* ne zaman yapılacağı ve *değerlendirmeye*

22 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 71-73, Karar No: 54, Ankara, 1928.

23 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 24, Karar No:32, Ankara, 1928.

ne şekilde alınacağı konusunda belirleyici idi. 1928 yılında konuyla ilgili olarak alınmış bir karar şu şekildedir:

“Kararın Hülasası

Kararın Numarası: 28

Kararın Tarihi: 25.05.1928

Orta Muallim Mektebi'nin imtihanları hakkında,

Orta Muallim Mektebi'nin sınıf ve mezuniyet imtihanları hakkında mekteb talimatnamesinin katıyetle tespit ve tedvinine kadar bervechi ati muamele ifası muvâfık görülmüştür.

1- Birinci sınıfta okunan derslerden talebe Haziran ayı zarfında şifahi sınıf imtihanlarına tabi tutulmalı ve bu imtihanlarda alacakları notlara nazaran terfi veya ibka olunmalıdır.

2- Birinci sınıf imtihanlarının günleriyle mümeyyizlerini Orta Muallim Mektebi Müdüriyeti intihab etmeli ve imtihan günleri hakkında Vekâlet-i Celîle'ye de ma'lumat arz etmeli ve Vekâletce bu imtihanlara ayrıca selahiyet sahibi zevat memur edilmelidir.

3- Bu sene mezun olacak Türkçe kısmı ikinci sınıf talebesinin imtihanlarına gelince bunlar da aynı suretle şifahi sınıf imtihanı şeklinde yapılmak ve günleri orta muallim mektebi idaresince tespit olunmakla beraber mümeyyizleri Vekâlet-i Celilece intihab ve i'zam edilmelidir.

A'za	A'za	A'za	A'za	A'za	Reis
İhsan	Ali Haydar	(yok)	(yok)	(yok)	Mehmet Emin” ²⁴

1928'den Sonra İmtihan, Geçiş ve Denklik İle İlgili Kararlar ve Gelişmeler

17.8.1930 tarih ve 116 sayılı karar “Yetiştirilecek Lisan Muallimleri” hakkındadır.

24 T.T.K. Karar Defteri, C 4, İkinci kısım, Karar Sayfası: 36, Karar No:28, Ankara, 1928.

Buna göre;

“Orta mekteplerin ihtiyacı olan lisan muallimlerini yetiştirmek için aşağıdaki şartlar dâhilinde bu seneki muallim mekteplerinin müstait mezunları arasından seçilerek talebenin evvela memleket dâhilindeki ecnebi lise ve kolec (j) lerine verilmesi.

1. Yaşları yirmiden aşağı olacaktır.

2. Ecnebi lisanı öğrenmeye müstait bulunduğu lisan muallimleri tarafından teyit edilecektir.

3. *Son yapılan mezuniyet imtihanında bütün derslerden pekiyi veya iyi derecede not almış bulunacaktır.*

Bu evsafı haiz muallim namzetlerinin seçilmesi için mekteplerin muallimler meclisinin mezunlarının onda biri nispetinde tefrik ettiği namzetlerin edebiyat imtihanı evrakını diğer derslerden aldığı not cetveli ve mektep müdürünün talebe hakkındaki mütalaasını muhtevî fotoğrafı fişi ile birlikte Haziran gagesine kadar Heyetimize tevdiinin Vekâlet Makamının tasvibine arzı kararlaştırıldı.”

14.8.1932 tarih ve 132 sayılı kararda ise soru-cevap ve uygulamalı olarak terzilik sınavlarının yapılması ile meslekî eğitimde öğrenci seçme usulünün nasıl olacağına dair örnekler ortaya konulmuştur. Kararın özü şu şekildedir.

“Erkek terziliği tahsil etmek için Avrupa’ya gönderilecek talebenin önce soru-cevap şeklinde daha sonrada uygulamalı bir imtihan yapılması kararlaştırılmıştır.”

Yabancı dil bilen memurların terfilerinde yabancı dil bilmelerinin etkili olması hakkında verilen aşağıdaki karar da günümüze kadar süren, dönüm noktası sayılabilecek yabancı dil sınav uygulamalarını başlatmıştır.

“3.1.1939 tarih ve 1 sayılı karar ise “Garp dilleri sınavlarına girecekler” hakkındadır. Buna göre;

“Devlet memurları maaşlarının tevhit ve teadülüne dair olan 8 Mayıs 1929 tarih ve 1452 numaralı kanunun yedinci maddesine göre baremin 14. ve 11. derecelerden bir derece daha yüksek memuriyetlere alınmalarını temin etmek üzere garp dillerinden birine vakıf olduklarını sınavla ispat etmek isteyenlerin geçirecekleri sınav hakkında kurulumuzca kaleme alınan bağlı talimatnamenin İcra Vekilleri Heyeti’nin tasdikinden geçirilmesi kararlaştırıldı.

3.madde: Bu talimatnameye göre bir *garp dili sınavına girecek memurlardan* bildikleri garp dilinde yazılmış en az üç sayfalık bir parçayı Türkçeye ve Türkçe yazılmış bir ibareyi garp diline lügate müracaat etmeden doğru olarak tercüme edenler *sınavda muvaffak olmuş* sayılırlar.”

Türkiye’de batı dillerin Üniversitelerde açılması ve temeli ile ilgili olan 10.9.1940 tarih ve 173 sayılı karar aynı zamanda “Yabancı Diller Okulu talimatnamesi” olarak bilinir. Buna göre;

“1.Madde: İstanbul Yabancı Diller Okulu’nun gayesi, üniversite talebesine yabancı bir dili, tahsiline ve mesleğine yarayacak surette öğretmektir.

3.Madde: Yabancı Diller Okulu’nda şu diller tedris edilir:

Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Rusçadır.

“Maddeye Türkçe bilmeyen yabancı talebe için Türkçe” yazılmış, daha sonra üzerine “xxxxxxx” işareti konulmuştur.

4.Madde: Yabancı Diller Okulu Edebiyat Fakültesi’ne bağlıdır.

14.Madde: C bendi: Aşağıdaki vaziyette olanlar dil kurlarına devamla mecbur değildirler:

1. Türk talebeden;

a.Galatasaray Lisesi veya Alman, Fransız, İngiliz, İtalyan, Rus dillerinde tedrisat yapan liselerin mezunları,

b. Bu dillerde tedrisat yapan yabancı yüksekokullardan birinde en aşağı üç sömestir tahsil etmiş olanlar,

2.Yabancı talebeden; Türk liselerini ikmal etmiş veya Türkiye’de olgunluk imtihanını vermiş bulunanlarla en aşağı üç sömestir bir Türk yüksekokulunda tahsil etmiş olanlar.

23.Madde: Derse, kitap ve defteri olmadan gelen talebe gelmemiş sayılır.

24.Madde: Her talebe idarece kendisine gösterilen dil sınıfına devamla mecburdur. İngilizce kurslarında İngiliz edebiyatının mühim şahısları da gösterilir.”

22 Temmuz 1947 tarih ve 274 sayılı karar “Tapu Kadastro Okulu” programına giriş şartları ve imtihanın nasıl yapılacağı ile ilgilidir. Okula giriş şartları ve programlarının özellikleri de bu çerçevede karara bağlanmıştır.

“Madde 1: Tapu ve Kadastro Meslek Okulu, Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü’ne bağlıdır. Tapu ve kadastro bilgilerine sahip memur yetiştirir.

Madde 2: Ortaokul öğrenimi üzerine genel bilgi dersleriyle birlikte üç yıllık meslek öğrenimi veren bir okuldur. Askerlikte ve memurlukta liseyi bitirenler gibi işlem görür.

Madde 3: Okul yatılı ve parasızdır.

Madde 6: Seçme imtihanlarına girebilmek için aşağıdaki şartları taşımak gerekir.

- a. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak,
- b. İyi ahlak sahibi olmak,
- c. 15 yaşını bitirmiş ve 19 yaşını geçmemiş olmak,
- d. Tensel ve ruhsal arızalardan salim olduğu sabit bulunmak ve aşılanmış olmak.”

25 Mayıs 1949 tarih ve 39 sayılı karar “Posta, Telgraf ve Telefon Meslek Okulu” öğretim yönetmeliğindeki bazı değişikliklerle ilgilidir.

“Madde 6: *Müsabaka imtihanına girebilmek için aşağıdaki şartlara sahip olmak* gereklidir.

- a. Türk olmak,
 - b. İyi ahlak sahibi olmak,
 - c. 15 yaşını bitirmiş ve 18 yaşını geçmemiş olmak,
 - d. Sağlıkları resmi sağlık kurullarından alınacak raporla belirtilmiş olmak ve aşılanmış olmak,
 - e. Okumaya bir yıldan fazla ara vermemiş olmak,
- Kimlik cüzdanındaki yaşı küçültülmüş olmamak.”

28 Şubat 1953 tarih ve 29 sayılı karar Maliye Okulu mezunlarının Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulu’na imtihanla alınmaları hakkındadır. Yine 1 Nisan 1953 tarih ve 59 sayılı bir başka karar “Tekniker Okulları Yönetmeliği” hakkındadır.” Buna göre;

“Madde1: Tekniker okulları, erkek sanat enstitüleri ve yapı enstitüleri mezunlarına iki yıllık daha yüksek meslek öğrenimi veren okullardır.

Madde 2: Tekniker okullarında, bayındırlık ve endüstri alanlarında ihtiyaca göre türlü meslek kollarında, muayyen bir işi tekniğin istediği standart şartlara uygun olarak ve ekonomik bir şekilde yapabilecek formasyonda “Teknikerler” yetiştirmektir.

Madde 3: Tekniker okulları öğrencilerinin;

a. Türkiye Cumhuriyeti'nin, millî ahlakı benimsemiş, işine, gücüne bağlı, çalışkan ve yararlı bir yurttaşı olarak yetiştirmelerini,

b. Ders programları ile belirtilen teorik ve pratik bilgileri öğrenmelerini, mesleklerinde ehliyet ve başarı ile çalışabilecek seviyeye erişmelerini,

c. Disiplinli bir iş terbiyesi içinde, teknik ve yapımın gerektirdiği titizlik ve alışkanlıklar kazanmalarını,

d. Ruhça ve bedence sağlam yetiştirilmelerini hedef tutar.

Öğrencilerin alınacağı alanlar; inşaat, yol, su, elektrik ve motor-makine teknikerlik şubeleridir.

Son yıllarda Kız Teknik Öğretim müesseselerinde öğrenci kesafetinin süratle artması karşısında, gerek ihtiyaca cevap vermek, gerekse tedrisatı selametle yürütebilmek için Akşam Kız Sanat Okullarına öğretmen yetiştirmek üzere okulların açılması kararlaştırıldı.

Madde 1: Kız Sanat Öğretmen Okulu, Akşam Kız Sanat Okullarına Öğretmen yetiştiren iki yıllık bir meslek okuludur.

Madde 2: *Okula köy kadınları gezici kurs öğretmenleri müsabaka imtihanı ile alınırlar.*

Madde 5: Okul yatılıdır ve öğrenciler mecbûrî hizmet kanunlarına tabidirler.”

12 Mayıs 1960 tarih ve 125 sayılı karar “Erkek Sanat Öğretmen Okulu” açılması ve okula öğrenci alınmasının şartları ve imtihan ile ilgilidir. Buna göre karar şu şekildedir:

“Son yıllarda Mesleki ve Teknik Öğretim müesseselerinde öğrenci kesafetinin süratle artması karşısında, gerek ihtiyaca cevap vermek, gerekse tedrisatı selametle yürütebilmek için sanat enstitülerinin atölye öğretmenlerini 3007 sayılı kanunun 1. maddesinin (e) fıkrasında yazılı esaslar dâhilinde yetiştirmek üzere açılması kararlaştırıldı.

Madde 1: Erkek Sanat Öğretmen Okulu, Erkek Sanat Orta ve Yapı Ortaokullarıyla Erkek Sanat ve Yapı Enstitülerine atölye öğretmeni yetiştiren iki yıllık bir meslek okuludur.

Madde 2: Okula Erkek Sanat ve Yapı Enstitüsünü bitirenlerden mesleği ile ilgili işlerde beş yıl veya sanat enstitülerinde üç yıl, köy kurslarında beş yıl öğretmen olarak çalışmış olanlar seçme imtihanı ile alınırlar.

Madde 4: Okula alınacaklarda aranan şartlar şunlardır:

a. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak,

(Yabancı uyruklu öğrenciler Maârif Vekâleti'nin izniyle kabul edilir).

b. Erkek Sanat ve Yapı Enstitüsünü bitirmiş olmak,

c. Enstitüyü bitirdikten sonra mesleği ile ilgili işlerde beş yıl veya sanat enstitülerinde üç, köy kurslarında beş yıl öğretmen olarak başarı ile çalışmış olmak,

d. Askerliğini yapmış olmak,

e. 35 yaşından büyük olmamak,

f. Sağlam ve sıhhatli olmak,

(Pepelik, kekemelik, körlük, şaşılık, sağırlık ve öğretmenliğe mani olacak diğer organik ve ruhsal arızalarla bulaşıcı hastalıklardan salim bulunmak).

g. İyi hal ve ahlak sahibi olmak,

h. Seçme imtihanlarında başarı göstermek.”

3 Ocak 1961 tarih ve 4 sayılı karar “Ankara II. Erkek Sanat Enstitüsü”nde denenmekte olan “Elektrikçilik ve Radyoculuk” bölümleri geçici yönetmeliği hakkındadır.” Buna göre; bu alanda var olan ihtiyacı karşılayacak elemanların yetişeceği Enstitü’ye öğrenci kabul şartları, geçişin nasıl olacağını şartları ve sınav konusunda karar alındığı görülmektedir. Karar şu şekildedir:

“I. Kayıt-Kabul

a. Elektrik ve elektronik bölümüne öğrenci kabulü seçme imtihanı yolu ile yapılır.

b. Seçme imtihanını kazananlar arasından elektrik bölümü için 50 ve elektronik bölümü için 25 öğrenci sayısı aşılmamak üzere öğrenci kabul edilir.

Öğrenciler tarafından yapılan işte şu hususlar dikkate alınarak değerlendirilmeler yapılacaktır.

1. İşte doğruluk ve hassasiyet,
2. İşin tamamlanmış olup olmaması,
3. İşin yapımındaki hız,
4. Öğrencinin o işi yaparken takip ettiği çalışma ve işçilik alışkanlıkları ve intizamı,
5. Hal ve hareket (iş yaparken gösterdiği inisiyatif, başkaları ile yaptığı işbirliği, devamı ve davranışı)

Öğrencilerin notları şu şekilde belirlenir:

<i>Pratik atölye temrinleri ve işler:</i>	<i>%70</i>
<i>Yoklama ve testler (Atölye bilgisi)</i>	<i>%20</i>
<i>Genel davranış ve çalışma</i>	<i>%10</i>

Toplam: 100 .”

12 Ağustos 1961 tarih ve 217 sayılı karar “D.D.Y. Meslek Okulu'nun yönetmelik ve programı ve Okula öğrenci kabulünün usulleri hakkındadır.” Bu kararda da geçiş usulüne güzel bir örnek yol çizildiği görülür. Şartları sağlayanlar imtihan ile seçilmekte idiler. Karar aşağıdadır:

“Madde 2: Gayesi; TCDD'nin orta seviyede mütehassıs memur ihtiyacını karşılayacak olan meslek okulunda öğretim işlerini Millî Eğitimin esas prensipleriyle TCDD'nin ihtiyaçlarına en verimli surette birleştirmek üzere düzenlemektir.

Madde 3: Okul parasız ve yatılıdır. Okulu bitirenler idarenin göstereceği yerlerde, tahsil sürelerinin iki katı kadar müddet mecburi hizmete tabidirler. Askerlik süresi mecburi hizmete sayılmaz.

Madde 4: Okul üç yıllıktır.

Madde 5: Okulu bitirenler memurluk ve askerlikte lise mezunlarının haklarına sahiptirler.

Madde 7: Okulun birinci sınıfına aşağıdaki şartları taşıyan öğrenciler alınır.

- a. Türk olmak,
- b. Ortaokulu veya orta sanat, orta ticaret okulunu bitirmiş ve yapılacak giriş imtihanını kazanmış olmak,
- c. Okumaya ara vermemiş olmak,

d. Sağlam olmak “ Bedence ve ruhça bir sakatlığı veya uzuv noksanlığı olmamak...”

e. İyi ahlaka sahip olmak,

f. 16 yaşından büyük olmamak.”

31 Mart 1962 tarih ve 54 sayılı karar “İstanbul Amerikan Robert Koleji Yüksek Kısmı “Fen ve Yabancı Diller bölümü müfredat programları” hakkındadır. Burada denklik ve okula geçiş usulüne dair özellikle yabancı okulların kabul ve geçiş şartlarına dair, bir örnek karar olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre;

“Fen ve Yabancı Diller bölümünde müfredat programı; öğrencilerin doğrudan doğruya daha yüksek bir tahsile devamlarına veya sağlam bir esasa dayanan bilgiye sahip olarak seçecekleri mesleklere derhal geçebilmelerine imkân sağlayacak şekilde tertiplenmiştir. Bu maksatla, programın hazırlanmasında herkes için önemli olan çeşitli fikri disiplinlere dair bir genel eğitim prensibi ile muayyen sahalarda ihtisas hazırlığı sağlayan prensip mezc edilmiş bulunmaktadır. Her öğrenci, koleje kayıt günü veya daha önce, kendi şahsi öğrenim programına tayin edilecek müşavir profesörün rehberliği ile hazırlanır.

Fen bölümünde, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olanlar için bir sömestrlik Türk İnkılâp Tarihi dersi konulmuştur.

Yabancı diller bölümünün genel amacı şu şekilde açıklanmıştır:

1. Yabancı diller şubesi, İngilizce öğretmenliği mesleğine girmek isteyenler için hazırlanmış bir öğretim programı tatbik eder. *Bu program Türk ve yabancı üniversitelerinde edebiyat veya benzeri sahalarda ileri bir tahsil yapmak isteyenlere imkân sağlayacak mahiyette bütün esasları ihtiva etmektedir. İngilizce dili şubesinden yükseköğretim birinci devre diploması alabilmek için daha önce kolejin lise bölümünden veya fen ve yabancı diller bölümünde en az üç yıl Fransızca veya Almanca devam ederek başarmış olması veya bu bakımdan ehliyetini imtihanla göstermiş bulunması şarttır.*

2. Bu şubede kolejin bütün bölümlerine devam eden öğrencilerin almaya mecbur oldukları Hümaniter Bilimler dersleri de verilir. Öğrencinin seçime bağlı derslerle yabancı diller bakımından ihtiyaçları karşılanmış ve edebiyat, tarih, felsefe, güzel sanat, Fransızca, Almanca, dilbilim ve müzik mevzularında öğrencilere imkânlar sağlanmıştır. Bütün bu ders Türk öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış; Doğu, Türk ve İslam kültürü ile birlikte batı medeniyetine ve bunların imtizacından doğmuş olan bugünkü Türk kültürüne önem verilmiştir.”

Hazırlık sınıflarının yabancı dil muafiyet sınavları artık, 2014 yılına kadar olan örnekleriyle, Milli Eğitim’de ve Üniversitelerde geleneksel hale gelmiştir. 26 Ekim 1967 tarih ve 384 sayılı karar “Türkçe ve yabancı dille öğretim yapan liselerin hazırlık sınıflarının yabancı dil imtihanları” hakkındadır. Buna göre;

“Yabancı dilden başarılı sayılabilmek için iki kanaat dönemi notları ile yıl sonunda yapılacak sözlü ve yazılı imtihanlarda verilen notların ortalamalarının 5’ten aşağı olmaması lazım geldiği gibi, sözlü ve yazılı imtihan notları ortalamasının da 5’ten aşağı olmaması şarttır.”

Uzaktan öğretimin televizyonun henüz yeni kullanılmaya başlandığı, internetin bulunmadığı bir dönemde mektupla yapılmasına dair örnek dikkat çekici bir tecrübe dönemidir. Uzaktan mektuplu öğretimin sınavları ve denkliği konusu da ayrıca bir problem olarak ortaya çıkmıştır. 9 Şubat 1968 tarih ve 24 sayılı karar “İstanbul’da Şükrü Meriç’in açtığı Mektupla Öğretim Kursu yönetmeliği” hakkındadır. Bu kurs yabancı dili mektupla öğretmeyi amaçlamaktadır. Şartları Talim ve Terbiye Kurulunda alınan kararla onaylanmıştır. Buna göre;

“1. Madde: İsteklilere mektupla İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretmektir.

4. Madde: *Kursa kaydolmak isteyenler en az ilkokul diplomasına sahip olmalıdırlar. Mecburi ilköğretim çağında olup da ilkokula devam etmeyenler kursa alınmazlar.*

7. Madde: *Kursa kayıtlı öğrenciye her hafta bir ödev gönderilir. Ayda bir defa genel imtihan yapılır.”*denilmektedir.”

22.7.1999 tarih ve 138 sayılı karar “Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliği” hakkındadır. Karar denklik, geçiş ve kabul şartları gibi konularda kararda açıklık kazanmaktadır. Buna göre;

“..... (kararın baş tarafı var)...

5. Madde: Yabancı dil ağırlıklı program uygulayan liseler, genel liseler bünyesinde faaliyet gösteren ve ilköğretim üzerine bir yıl hazırlık sınıfı ile en az üç yıl öğrenim süresi olan liselerdir.

6. Madde: okulun amacı öğrencilerin:

a. İlgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,

b. Yabancı dil öğrenmelerini,

c. Gelişen teknolojileri izleyebilmelerini ve kabullenmelerini sağlamaktır.

9. Madde: ilköğretim okulunu bitirenlerden diploma notu en az 4.00 olanlar, form dilekçe ve diplomanın aslı ile bu okullardan yalnız birine aday kaydı için başvurabilirler.

18. Madde: Hazırlık sınıfı programları aşağıdaki esaslara göre yürütülür.

a. Hazırlık sınıflarındaki yabancı dil dersinin amacı; öğrencileri öğrendikleri yabancı dilde dinleme, anlama, okuma konuşma ve yazma becerileri yönünden yabancı dil programında tespit edilen hedeflere uygun olarak hazırlamaktır.

b. Hazırlık sınıfında okutulacak dersler ve haftalık ders saatleri sayısı, ders dağıtım çizelgesinde gösterilir.

c. *Hazırlık sınıfını başaramayanlar, sınavla öğrenci almayan ve hazırlık sınıfı bulunmayan diğer liselelere kayıt olabilirler.*”

Denklik Biriminin Oluşması Süreci

2287 sayılı kanunun 4, 5, 6'ncı maddelerinin değiştirilmesi hakkında 1970 yılında çıkarılan 1261 sayılı kanunla, Talim ve Terbiye Dairesi bünyesinde 1966 tarihinde oluşturulmuş olan bürolar arasına “Şûra Bürosu” girmiştir.

26.9.1975 tarihinde çıkarılan 3745 sayılı Bakanlık onayına dayalı olarak müstakil olan “Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı”, Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı içine alınmıştır. (26.09.1975 Tarihli 3745 sayılı Bakanlık Onayı)

11.03.1980 ve 1363 sayılı Bakanlık onayına dayalı olarak yapılan yeni düzenlemeyle,

- Üye sayısı 14'e çıkarılmıştır.

- Üyelerden biri başkan yardımcısı, biri de şûra genel sekreteri olarak görevlendirilmiştir.

- *Hizmet daireleri “Eğitim-öğretim”, “Belge ve denklik”, “Teknik” ve “İdari” daireler olarak dört bölüme ayrılmıştır.* (11.03.1980 Tarih ve 1363 Sayılı Bakanlık Onayı).

26.12.1980 tarih ve 460/1 sayılı yönerge uyarınca 05.08.1981 tarihinde hazırlanan “*Talim ve Terbiye Başkanlığı Görev ve Sorumluluk Yönergesi*” ne göre yeniden düzenleme yapılmış ve Talim Terbiye Dairesi'nin adı “*Talim ve Terbiye Başkanlığı*” olarak değiştirilmiş ve hizmetler beş bölüme ayrılarak yeniden düzenlenmiştir. (11.03.1980 tarih ve 1363 Sayılı Bakanlık Onayı)

- Hizmet-Yönetim Daire Başkanlığı
- *Mevzuat- Denklik Daire Başkanlığı*
- Eğitim Dairesi Başkanlığı
- Plânlama- Araştırma Dairesi Başkanlığı
- Teknik Hizmetler Dairesi Başkanlığı

13.12.1984 tarih ve 179 sayılı Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve bunda değişiklik yapan 8.06.1984 tarih ve 208 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre Milli Eğitim Bakanlığı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme çerçevesinde Talim ve Terbiye Başkanlığı, “*Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*” olarak değiştirilmiştir. Bakanlığın bu kararnamesinin 21. maddesinde sayılan görevleri, daha sonra, bu maddede değişiklik yapan 23.10.1989 tarih ve 385 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden düzenlenmiştir.

Bakana bağlı olan Talim ve Terbiye Kurulu'nun görevleri şunlardır:

- a. Eğitim sistemi, eğitim planı ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını onaylatmak üzere Bakanlık Makamı veya Eğitim Öğretim Yüksek Kuruluna sunmak.
- b. Bakanlık birimlerince hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, Yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitapları, bilgi iş ve işlem yapıklarını, incelemek, geliştirmek ve uygun görülenleri karara bağlamak.
- c. Eğitim ve öğretim geliştirme ve değerlendirme ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek.
- d. Yurtiçi ve yurtdışı eğitim hareketlerini takip etmek ve değerlendirmek.
- e. Programlara göre ders veya yardımcı ders kitaplarını hazırlamak, hazırlatmak veya satın almak.
- f. Satın alınması veya imal edilmesi öngörülen eğitim araç ve gereçlerini, eğitime katkıları bakımından ve ekonomik yönden incelemek, uygun görülenleri ilgililere bildirmek.
- g. Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretimle ilgili kanun tasarılarına, tüzük ve yönetmeliklere gerektiğinde Hukuk Müşavirliğinin de görüşünü alarak son şeklini vermek ve ilgili makamlara sunmak.

h. Yasama organı üyelerince veya diğer bakanlıklarca hazırlanan eğitim ve öğretime ilişkin kanun teklif etmek ve tasarıları hakkında Hukuk Müşavirliğine görüş bildirmek.

i. İlköğretim ve ortaöğretim kademesinde yurtdışı eğitim kurumlarından alınmış diploma ve öğrenim belgelerinin derece ve denkliklerini tespit etmek.

j. Yabancı ülkelere gönderilen öğretmen ve öğrenciler için esas olacak öğretim planlarını incelemek.

k. Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu ile Milli Eğitim Şurasının sekreterlik görevini yürütmek.

Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu'nun 27.08.1984 tarih ve 1 sayılı kararına bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği'ne göre şu değişiklikler yapılmıştır (27.08.1984 T.T.K. Bşk. Yönetmeliği);

- “Eğitim Dairesi Başkanlığı” yerine “Yayın ve Kültür Dairesi Başkanlığı”,
- “Mevzuat ve Denklik Dairesi Başkanlığı” yerine “Mevzuat Dairesi Başkanlığı” kurulmuş ve “Hizmet ve Destek Dairesi”nin görevleri “Planlama ve Araştırma Dairesine” aktarılmıştır.
- Önceden Eğitim Dairesine bağlı olan, Eğitim Programları Bölümü, yeni açılan “Program Dairesi Başkanlığı”na bağlanmıştır.
- Üye sayısı 15'e çıkarılmıştır.
- Beş genel müdürlükten ibaret temsilci üyelik ihdas edilmiştir.

03.04 1992 tarihinde kabul edilen ve 12.05 1992 tarih ve 21226 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe konulan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunla, daha önce Bakanlığın danışma birimleri arasında yer alan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, doğrudan bakana bağlı bir birim olarak yeniden düzenlenmiştir.

Bu kanuna göre, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiştir. 31 Ocak 1993 tarih ve 21482 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yönetmeliğine göre:

- a. Kurul Başkan yardımcılıkları ihdas edilmiştir.
- b. Daire Başkanlığı sayısı dörtten altıya çıkarılmıştır.

c. Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topulukları Daire Başkanlığı kurulmuştur.

d. Daire başkan yardımcılıkları ihdas edilmiştir.

e. Ders kitapları ve diğer eğitim araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve kullanımında üniversitelerle daha sağlıklı ve verimli işbirliği yapılmasına imkan hazırlanmıştır.

f. Özel ihtisas komisyonlarının kurulması ve çalışmasının bir yönerge ile yeniden düzenlenmesine imkan verilmiştir.

g. Daire başkanlıklarına bağlı şube müdürlüklerinin görevleri bir yönerge ile yeniden düzenlenmiş ve daha fonksiyonel duruma gelmeleri sağlanmıştır.

h. Başkanlık bünyesinde altı enstitü kurulmasına imkan hazırlanmıştır. Bunlar:

- Eğitim Araştırma Geliştirme Enstitüsü

- *Mevzuatı Geliştirme Enstitüsü (Denklik Birimi buraya bağlıdır)*

- Program Geliştirme Enstitüsü

- Eğitim Araçları İnceleme Enstitüsü

- Eğitim Araçları Geliştirme Enstitüsü

-Eğitim Teknolojisi Enstitüsü'dür. Bundan yaklaşık bir ay sonra 04.02.1993 tarihinden itibaren Eğitim Araçları İnceleme Enstitüsü faaliyete geçirilmiştir.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ardından eğitim alanında yapılan inkılap ve değişikliklerin sınav, geçiş ve denklik usullerinde yapısal tesirler meydana getirdiği ifade edilebilir. Talim ve Terbiye Heyeti'nin ortaya çıkan meselelerin çözümüne dair kararları, zamanın sosyal ve siyasal şartları doğrultusunda değerlendirilmelidir. Bu bakımdan ortaya çıkan büyük sorunlarla uğraşıldığı, zamanına göre ileri çözüm önerilerinin getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı kararların zaman içinde yetersiz kalması ve yeni oluşan şartlar doğrultusunda değiştirilmesi de gerekebilmektedir. Bu anlamda Talim ve Terbiye'nin sınav, geçiş ve denklik konularıyla ilgili kararlarında 1926'dan 2000'li yıllara büyük bir değişim ve çeşitlilik olduğu görülür. Buna paralel olarak eğitim sisteminin sınav, geçiş ve denklik gibi konularında çözüm üretme mekanizmasının merkezlerinden birisi olan Talim ve Terbiye Kurulu'nun

aldığı kararların önemli bir tecrübe oluşturduğu gözden kaçmamalıdır. Yeni sorunlara tecrübe ışığı ile bakıldığında, eskinin zorluklarının yeninin zorluklarından birçok bakımdan daha dezavantajlı durumda ortaya çıktığı görülecektir. 12 yıllık zorunlu ve kesintili eğitim sisteminin getirdiği yeni sınav, geçiş ve denklik meseleleri de bu bakımdan eskiye göre çok daha kolaylıkla çözülebilecek değişim sorunları ortaya çıkarmıştır. Büyük geçmiş tecrübesi ışığında ucu açık sınav sisteminin 1926'dan itibaren yer yer uygulamaya konulması, geçişte birçok farklı sınav usulünün, yazılı ve sözlü sınavların birlikte devreye konulması, denklikle alınan pek çok karar, faydalanılabilecek önemli tecrübelerdir. Bu anlamda güncel eğitim sorunlarını çözerken, geçmişin aynen tekrarı olmayan, ancak o geçmiş karar ve uygulamalardan, yeni uygulamalar ve çözüm önerileri üretmek mümkündür.

KAYNAKÇA

Binbaşoğlu Cavit, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi**, Ankara, 1999.

Düstûr, (Maddesi 133-135, 160), Tertîb-i Evvel, Cüz'i Sâni, Sene 1289, s.184-201.

Düstûr, (Maddesi 138), Tertîb-i Evvel, Cüz'i Sâni, Sene 1289, s.206-207.

Düstûr, (Maddesi 16), Tertîb-i Sâni, C 4, Sene 1330, s.172, (Onay tarihi 19 Rebiü'l-Evvel 1330).

Düstûr, (Maddesi 20-22), Tertîb-i Sâni, C 4, Sene 1330, s.173, (Onay tarihi 19 Rebiü'l-Evvel 1330).

Düstûr, (Maddesi 18), Tertîb-i Sâni, C 4, Sene 1330, s.172-173, (Onay tarihi 19 Rebiü'l-Evvel 1330).

Maârif Vekaleti Mecmuası, S 9, Ankara 1 Eylül 1926, s. 86-95 (HTU no. 0318).

Maârif Vekaleti Mecmuası, S 1, Ankara, 1925, (HTU no. 0318).

Mahmûd Cevad, **Maârif-i UmûmiyeNezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraâtı, XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi**, Hazırlayan: Taceddin Kayaoğlu, 2001.

Özalp, Reşat-Aydoğan Ataınal, **Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı**, M.E.B., İstanbul, 1977.

Özalp, Reşat-Aydoğın Ataünal, “Milli Eğitimde Kongre ve Şuralar”,
Cumhuriyet Döneminde Eğitim, M.E.B., İstanbul, 1983.

T.T.K. Karar Defteri C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 44, Karar No: 34,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 1, Karar Sayfası: 38, Karar No: 30, Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 2, Karar Sayfası: 16, Karar No: 277, Ankara, 1926.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 15, Karar No: 4,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 24, Karar No:32,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 27, Karar No:19,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 36, Karar No:28,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 50, 51, 52, Karar
No: 37, Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 5-6, Karar No:1,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 61, Karar No: 44,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 71-73, Karar No:
54, Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 8, Karar No:2,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 87, Karar No: 74,
Ankara, 1928.

T.T.K. Karar Defteri, C 4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 89, Karar No: 76,
Ankara, 1928.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Necdet AYKAÇ*

Ersin ATAR**



ÖZET

Eğitim sistemleri içerisinde liseye geçiş sistemi Türkiye ve dünya ülkelerinde bir sorun olarak güncelliğini korumaktadır; çünkü sınava dayalı geçiş sistemi, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanıma ve bu doğrultuda yönlendirme konusunda yeterli olanağı sağlamadığı gibi aynı zamanda bireylerin her yönüyle değerlendirilmesine de olanak tanımamaktadır. Bu yönüyle dünya ülkeleri arasında liseye geçişte farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar, sınava dayalı uygulama yanında, mezuniyet notu, öğretmen görüşleri, etkili rehberlik faaliyetleri ve sınavsız geçiş olarak uygulanmaktadır.

Türkiye’de de özellikle farklı türde liselerin açılması ve nüfus artışına paralel olarak liseye geçiş sistemi bir sorun olmaya başlamış ve bu sorun sınav yoluyla çözülmeye çalışılmıştır. Türkiye’de sınavların tarihi 1955 yılına kadar uzanmaktadır. Bu yıllarda yabancı dilde eğitim veren kolejler öğrencilerini yaptıkları sınavlara göre okullarına kabul ederken, 1964 yılından itibaren sınavla öğrenci kabulüne fen liseleri, 1985 yılından itibaren Anadolu imam hatip liseleri, 1990 yılından itibaren Anadolu öğretmen liseleri ve 2003 yılında faaliyete geçen sosyal bilimler liseleri katılmıştır. 1999 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim kapsamında bu liselerin ortaokul kısımları kapatılınca ve normal liseler içerisinde süper lise sınıfları

* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, necdetaykac@hotmail.com.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, atarersin@hotmail.com.

açılınca bütün okulların tek bir sınavın sonucuna göre öğrenci alması gündeme gelmiş ve ilk olarak 2000 yılından itibaren Liselere Giriş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlanmıştır. 2004 yılında uygulamaya başlanan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ile özel okullar ve polis kolejlerine öğrenci seçimi de bu sınava dahil edilmiştir. 2008 yılında ise Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 6 ve 7'inci sınıf öğrencilerine ilk kez uygulanmıştır. 2009 yılı sonunda 8'inci sınıflara yapılan SBS ile özel ve devlete ait ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir. Bu sınavda 6, 7 ve 8'inci sınıf sonunda girilen SBS puanlarının ortalamaları alınarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeler yapılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında son kez 8'inci sınıflarda yapılan SBS, 2013-2014 eğitim öğretim yılı başında MEB'in yaptığı bir değişiklikle kaldırılmıştır. Getirilen yeni sisteme göre tek bir sınav yerine öğretmen değerlendirmelerinin % 30 ve öğrencilerin okulda okudukları Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin sınavlarından her dönemde biri merkezi olarak yapılacak sınavların ortalamalarının % 70'i değerlendirmeye alınarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirme yapılacaktır. Bu yönüyle bakıldığında bu yeni geçiş sisteminin de sonuç temelli sınavlardan ibaret olduğu ve yapılandırmacı yaklaşımda uygulanan süreç temelli değerlendirme süreci ile örtüşmediği görülmektedir. Bu şekli ile bu yeni geçiş sisteminin de eğitimciler açısından birçok tartışmayı da beraberinde getirmesi muhtemel görünmektedir.

Bu araştırma geçmişten günümüze yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarını inceleyerek, farklı ülkelerdeki sistemlerle karşılaştırmayı ve uygulamaya yeni konan liseye geçiş sistemini bu doğrultu da tartışmayı amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre ulusal ve uluslararası literatürde yer alan yayınlar taranarak betimsel doküman analizi tekniğiyle değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar ışığında öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretim, İlköğretim, Ortaöğretim, LGS, OKS, SBS, Ortaöğretime Geçiş Sistemi.

GİRİŞ

Çağımızın eğitim anlayışı, toplumların kültürel zenginliğini yok saymadan, bireyler arasında fırsat eşitliğine dayanan, küresel ve yerel normları sentezleyen bir süreç olarak şekillenmiştir. Bu nedenle eğitim, toplumun bireyleri arasındaki farkları koruyarak, alt yapıyı oluşturan ekonomik farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliği ortadan kaldıracak program ve uygulamaları temel almalıdır.

Türkiye’de de gerek eğitim programlarının geliştirilmesi gerekse kademeler arası geçişin nasıl sağlanacağı konusunda çağı yakalama ve çağdaş uluslar seviyesine ulaşma temelinde yoğun çabalar sürdürülmektedir. Ancak, eğitim bilimcilerin, öğretmenlerin, velilerin görüşleri yeterince alınmadan kimi zamanda siyasi olarak alınan kararlarla deneme uygulaması yapılmadan uygulamaya konan eğitim sistemlerinden, istenen başarılar sağlanamadığı gibi alınan kararlar çok kısa sürede değiştirilmekte yeni bir uygulamaya geçilmektedir. Bu şekli ile eğitim bilimsel bir gerçek olan uzun süreli araştırma ve uygulamalara dayalı planlı programlı bir eğitim planlaması göz ardı edilmektedir. Günlük alınan ben yaptım oldu mantığı ile uygulanan eğitim süreçlerinin başarı şansı da bulunmamaktadır.

Türkiye’de MEB’in 2005 yılından itibaren uygulamaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşımı esas alan eğitim programı, uygulamada birçok eksikliğine rağmen öğrenci merkezli bir eğitimi temel alma ve çağdaş bir eğitim sürecini yakalama anlamında olumlu bir adım olarak görülebilir. Yapılandırmacılık; kavramsal olarak bilginin bireyden bağımsız bir gerçeklik olmadığını, bireyle birlikte şekillenen bir süreç olduğunu ileri süren bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılık, bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2012: 221). Bu yaklaşıma göre öğrenen bilgiyi kendi zihninde yeniden yapılandırarak öğrenir. Bireylerin öğrenme stillerinin kendi yaşantılarına göre farklılaşacağını da göz ardı etmemek gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım sürecinin işlevselliği açısından bakıldığında farklı öğrenme stillerinin farklı öğretme süreçlerinin tasarımını zorunlu kıldığı görülmektedir. Aynı şekilde yapılandırmacı öğrenci merkezli bir öğrenim sürecinin de ölçme ve değerlendirme araçları sonuç yerine süreç odaklı olması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak 2005 yılından bu tarafa gerek ortaöğretime geçişte gerekse üniversiteye geçişte sonuç temelli sınavlar uygulanmaya devam etmiştir. Bu bir taraftan hayata geçirilmeye çalışılan, yapılandırmacı öğrenme sürecinin uygulanmasını zorlaştırırken, diğer yandan öğrencilerin öğrenme sürecinde yapılandırmacı anlayışı, sınavlarda ise davranışçı anlayışı temel alan sonuç odaklı testlere maruz kalmasına ve ikisi arasında bocalamasına yol açmıştır. Okulda gördüğü

öğrenim süreci ile ortaöğretime geçişteki sınavların örtüşmemesi de öğrencileri bir yandan dersanelere iterken diğer yandan okulun ikinci plana atılmasına yol açmıştır.

Türkiye’de eğitim sistemi açısından en çok tartışılan konulardan biri olan ortaöğretime geçişle ilgili olarak da birçok tartışma yapılmış ve farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar; LGS (Liselere Geçiş Sınavı), OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı), SBS’ler, SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve en son TEOGS (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) gibi merkezi sınav sistemleri olmuştur. İsimleri ve uygulandıkları dönemler birbirinden farklı olsa da ortaöğretime geçişte temel alınan kriter birkaç sınav sonucuna göre değerlendirmeye indirgenmiştir. Uygulamalar genelde eğitimin kalitesinin artırılması ya da bölgeler ve okullar arası eşitsizliği gidererek etkili bir öğrenme süreci yaratmaktan çok sınav sayısının artırılması ya da azaltılması yönünde olmuştur. Öğrenci başarıları, öğretmen görüşleri, öğrencinin ilgi ve yetenekleri göz ardı edilmiş etkili bir rehberlik ve yöneltme sistemi kurulamamıştır.

Bu araştırmada, bugüne kadar uygulanan ortaöğretime geçiş sistemleri ve dünya ülkelerindeki mevcut uygulama sonuçları göz önüne alınarak “Türkiye’de ortaöğretime geçiş sistemi nasıl etkili hale getirilebilir?” sorusuna, literatüre ve kaynaklara dayalı olarak tartışma sonuçları ışığında yanıt aranmaktadır.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu araştırma, geçmişten günümüze yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarını inceleyerek, farklı ülkelerdeki sistemlerle karşılaştırmayı ve uygulamaya yeni konan liseye geçiş sistemini bu doğrultuda tartışmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı kapsamında şu sorulara cevaplar aranmıştır;

1. Tarihsel süreçte ülkemizde ortaöğretime geçiş için hangi sınavlar uygulanmıştır?
2. 2013-2014 eğitim- öğretim yılında yürürlüğe giren temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin yapısal özellikleri nelerdir?
3. SBS sistemi ile yeni sistem arasında belirgin farklar var mıdır?
4. Diğer ülkelerde ortaöğretime geçiş sistemlerinde farklı uygulamalar var mıdır?

Bu bağlamda geçmişten günümüze sıkça değişen ortaöğretime geçiş sistemimizin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi, sağlıklı işleyen ve kalıcı bir or-

taöğretime geçiş sistemi oluşturulmasına katkı sağlayacak olması açısından önem taşımaktadır.

ÇALIŞMANIN YÖNTEMSSEL MODELİ

Çalışmanın Yöntemsel Modeli ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada betimsel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası literatürde yer alan yayınlar taranarak elde edilen bulgular ışığında ortaöğretime geçiş süreci ile ilgili olarak Türkiye ve dünya ülkelerindeki durum ve var olan sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmış ve tartışmaya açılan sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan Soğuk Savaşın ülkeler arasında teknoloji ve bilim yarışına dönüşmesiyle, Türkiye’de bilim ve teknoloji alanında nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesi amacıyla bir takım girişimlerde bulunulmuştur. Buna yönelik atılan ilk adımlardan biri, halen Anadolu lisesi olarak bilinen okulların o dönem kolej ismiyle kurulmasıdır. 1955 yılında matematik ve fen derslerini İngilizce öğretmek üzere bir kaç ilde (İstanbul, İzmir, Eskişehir, Konya) açılan bu okullar öğrencilerini sınavla kabul eden ilk devlet okullarındandır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 5).

Türkiye’de sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının tarihi açısından ikinci önemli gelişme, fen liselerinin kurulmasıdır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 5).

Fen liseleri;

1. Zeka düzeyleri ile fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime hazırlamayı,
2. Matematik ve fen bilimleri alanlarında gereksinim duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi,
3. Öğrencileri araştırmaya yöneltmeyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile yeni buluşlara ilgi duyanların çalışacakları ortamı ve koşulları hazırlamayı,
4. Yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmeyi,

5. Öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu okullara, yönergeyle belirlenen usul ve esaslar ile ilgili kılavuz/kılavuzlardaki açıklamalar doğrultusunda, yerleştirmeye esas puana göre merkezi yerleştirme ile öğrenci alınmaktadır. Okul kontenjanlarına, tercih ve yerleştirme işlemleri ile kayıt-kabule ilişkin hususlara Bakanlıkça her yıl yayımlanan kılavuz/kılavuzlarda yer verilmektedir(MEB, 2013a).

Fen liseleri model alınarak daha sonra kurulan bir diğer lise türü, sosyal bilimler liseleridir. İlk sosyal bilimler lisesi, 2003 yılında kurulmuştur(Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 5).

Bu tür liseleri ilköğretim 8'inci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden, 6 ve 7'nci sınıflarda Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler derslerinin her birinin yılsonu notu en az "orta" ve bu derslerin yılsonu notlarının aritmetik ortalaması en az 4.00 olanlar tercih edebilmektedir (MEB, 2008).

Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarından Anadolu öğretmen liseleri, 1990 yılından itibaren kurulmuştur (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 5).

Anadolu öğretmen liseleri eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak,
2. Öğrencilerine; öğretmenlik mesleğini sevdirmek,
3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak,
4. Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek,
5. Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,
6. Dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak,
7. Öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirildiği, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak amacıyla ilköğretimden sonra öğrenim süresi dört yıl olan paralı-parasız yatılı ve gündüzlü ortaöğretim kurumlarıdır.

Bu okullara merkezî sistem sınavı ile öğrenci alınmaktadır. Başvuru, tercih, yerleştirme ve kayıt-kabul ile ilgili usul ve esaslar, Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda belirtilmektedir (MEB, 2006b).

Anadolu liseleri 1999 yılına kadar ilkokuldan sonra öğrencileri merkezi bir sınav ile seçmekteydi. Anadolu liselerinde ortaokula başlamadan önce bir yıllık hazırlık sınıfı uygulaması vardı. Ancak sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının başlaması ile birlikte Anadolu liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır. Anadolu liseleri hazırlık ile üç yıllık lise eğitimi olarak tasarlanmıştı. Yeni düzenlemeyle birlikte öğrencilerin 8'inci sınıftan sonra Anadolu liseleri için sınava girmeleri gerekmektedir. Başında "Anadolu" olan liselerin ve diğer seçkin liselerin, genel liselerden en önemli farkı, yabancı dil hazırlık sınıfı olması, matematik ve fen gibi derslerin yabancı dilde işlenmesiydi. Anadolu liselerinde özellikle dil ağırlıklı eğitimin verilmesi hedeflenerek kurgulanmış hazırlık sınıfları, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında kaldırılmıştır. Karar, genel ve mesleki liselerin öğretim süresinin hazırlık sınıfı olmaksızın 4 yıla çıkarılması ile uygulanmaya konmuştur. Ancak halen çok az sayıda Anadolu statüsündeki lisede (Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi, Vefa Lisesi, Kadıköy Anadolu Lisesi gibi) hazırlık sınıfı uygulaması devam etmektedir. (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 6).

Eğitimdeki temel değişikliklerden biri 1997 yılında beş yıllık ilkokul eğitiminin sekiz yıllık ve kesintisiz olmasıyla yaşandı. 1997-1998 eğitim-öğretim yılında, Anadolu ve fen liselerine giriş sınavının ismi de 'Liselere Geçiş Sınavı' (LGS) olarak değiştirildi (Salman, 2013).

Türkiye'de eğitime olan talebin tam olarak karşılanamaması ve daha iyi eğitim alma isteği sonucu seçme sınavları hep var olmuştur. Bunlardan birisi olan Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı (OKS), ortaöğretim ve dolayısıyla yükseköğretime daha nitelikli öğrenci yetiştirmek üzere uzun yıllardan beri yapılmaktadır. OKS 2007'ye kadar uygulanmıştır. 2008'den itibaren ise yerini 6, 7 ve 8'inci sınıf düzeylerinde uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'na (SBS) bırakmıştır. OKS ve SBS, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin geleceklerini belirlemede önemli bir konuma sahip olması açısından her yıl hazırlanışı, uygulanışı ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin, velilerin, eğitimcilerin ve tüm eğitim-öğretim kurumlarının dikkatini üstüne çekmektedir. Ortaöğretime giriş sınavları, öğrenci ve aileler için büyük önem taşımaktadır. Yeterli düzeyde fizikî imkânlarla donatılmış, öğrencilerine yüksek kalitede eğitim-öğretim sunan "iyi" bir lisenin, "iyi" bir üniversite ile "geçerli" bir mesleğin hazırlayıcısı olduğuna inanan öğrenciler,

daha altıncı sınıftan başlayarak bu sınava hazırlanmaktadır. Bu sınavlara giren aday sayısı her geçen gün artmaktadır. 2003 yılında yapılan sınava 600.289 aday girmiştir. 2006 yılında 811.000 öğrencinin başvuruda bulunduğu OKS'ye giren aday sayısı 798.307 olmuştur(Sarıer, 2010: 111).

MEB'in yayınladığı bir yönergeye göre OKS'den SBS' ye geçiş süreci şu şekilde açıklanmıştır: "OKS; esas itibariyle iyi bir ölçme aracı olmasına rağmen, öğretim programlarında ve eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ve değişimlere daha uygun ölçme araçlarının geliştirilmesini ve yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Yenilenen öğretim programları, gelinen eğitsel şartlar ve yeni eğitim anlayışı OKS'nin kaldırılmasının temelini oluşturmaktadır. OKS; bugünkü şekliyle kazanmak ya da kaybetmek ikileminde eğitimin amacı hâline gelmiştir. Ancak, çocuğu hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlamak ilköğretimin temel görevidir. Özellikle ilköğretim düzeyindeki çocukların hayata hazırlanması vazgeçilmez ve öncelikli öneme sahiptir. OKS; 2004 yılından beri kademeli olarak yenilenen öğretim programlarının öngördüğü ölçme – değerlendirme vizyonuna uyum sağlayamamaktadır. Çünkü OKS 8 yıllık temel eğitimin sonunda süreci değil sonucu ölçmektedir. Yeni öğretim programlarının amacı ise öğrenciyi sürece dayalı değerlendirmektir. OKS Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerini kapsamaktadır, oysa yıl boyunca öğrencinin öğretim gördüğü diğer dersler sınavda kapsam dışı tutulmaktadır. Bu durumda öğrenciler belirli derslere yönelmiş diğer derslerden ve sosyal aktivitelerden uzak kalmıştır. Ayrıca; OKS kendi mantığı içinde iyi bir ölçme aracı olsa bile gerçek anlamda tüm yönleriyle öğrenci başarısını değerlendirememektedir. OKS öğrenci başarısını 120 dakikalık, tek oturumlu ve telafisi olmayan bir sınavla ölçerek öğrencide ve velilerde kaygı, stres, gerilim, tek hedefe kilitlenme gibi psiko-sosyal açıdan olumsuz tutumları geliştirmiştir. Oysaki hiçbir ölçme aracı öğrencide ve velide böyle bir olumsuz tutum tetiklememelidir. OKS odaklı süreç, okul içi performansı azaltmış, disiplini olumsuz etkilemiş, öğrenciyi okul dışı kaynaklara yöneltmiştir. Aileye bir yandan ekonomik yük getirirken diğer yandan da öğrenci ve ailede stres kaynağı olmuştur"(MEB, 2007:5).

OKS'den SBS'ye geçiş için belirtilen gerekçelerde OKS'nin öğrenci ve velilerde stres yarattığı ve sınavların öğrencileri okul dışı kaynaklara yönlendirdiği belirtilmiştir. Ancak OKS yerine getirilen SBS'ler bu gerekçeleri ortadan kaldırma bir yana daha da artırmıştır. Çünkü 6, 7 ve 8'inci sınıfta uygulanmaya başlanan

SBS sınavları ile veliler ve öğrenciler her yıl stres yaşamaya başlamışlar ve dershanelere olan talep daha da artmıştır.

Tablo 1- Yıllara göre dershane ve etüt merkezi istatistikleri

YIL	DERSHANE SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ	ETÜT MERKEZİ SAYISI	KAYITLI ÖĞRENCİ	İLKÖĞRETİME KAYITLI ÖĞRENCİ SAYISI
2006-2007	3986	1071827	Veri yok	Veri yok	10846930
2007-2008	4031	1122861	394	13486	10870570
2008-2009	4262	1178943	456	14280	10709920
2009-2010	4193	1174860	495	15617	10916643
2010-2011	4099	1234738	508	16356	10981100
2011-2012	3961	1219472	562	18833	10979301
2012-2013	3858	1280297	677	21612	5566986*

* 4+4+4 sistemine geçildiği için öğrenci sayısı olarak ilköğretim ikinci kademe verileri alınmıştır.

Kaynak: MEB İstatistikleri 2006-2013 verilerinden faydalanılarak tarafımızdan oluşturulmuştur. (MEB, 2006a)

Tablo 1’ e bakıldığında 2006- 2013 arasında dershane sayısında azalma görülmesine karşın SBS sınavının özelliğine dayalı olarak öğrencilerin etüt merkezlerine yöneldiği görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi 2007 yılında 394 olan etüt merkezleri 677’ ye çıkmış % 90’a yakın artış olmuştur. Bu şekli ile dershanelerin yerini etüt merkezleri almıştır.

SBS’ye ilişkin MEB yönergesinde, “ilköğretim 6, 7 ve 8’inci sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan seviye ve performans ölçümüyle alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan, Seviye Belirleme Sınavı Puanı (SBSP), Yılsonu Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsura dayanan, öğrenci odaklı yeni bir sistem“(MEB, 2007:10)olarak belirtilmiştir.

Tablo 2-SBS'ye göre öğrencinin ortaöğretim yerleştirme puanının örnek olarak hesaplanması

ÖĞRENCİ	SBS		YBP			DP			SP	OYP	OYP
	SBS Puanı	% 70	YBP Puanı (*)	Dönüşüm (500)	% 25	DP Puanı (*)	Dönüşüm (500)	% 5	PUAN I	ORA NI	PUANI
6	432,145	302,501	97	485	121,25	95	475	23,75	447,50	% 25	111,875
7	437,011	305,907	87	435	108,75	100	500	25	439,65	% 35	153,880
8	455,000	318,500	94	470	117,50	100	500	25	461,00	% 40	184,400
*	Bütün puanlar hesaplanacaktır.		500'e dönüştürülerek			ORTAÖĞRETİM PUANI			YERLEŞTİRME		450,160

Kaynak: MEB'in 2007'de yayınladığı 64 soruda ortaöğretime geçiş yönergesinden yararlanılarak geliştirilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi SBS değerlendirmesi 6, 7 ve 8'inci sınıfta alınan puanların ortalamasının % 70'i ve aynı sınıflarda alınan yılsonu başarı puanlarının % 30'u ve davranış puanlarının % 5'i alınarak hesaplanmıştır. Tabloda da görüldüğü gibi SBS puanlarındaki ağırlık SBS puanları üzerinde yoğunlaşmış, başarı puanları ve davranış puanları daha az dikkate alınmıştır. Bu şekli ile OKS sınavlarından sayıca fazla olmasına rağmen sonuç temelli sınavlar orta öğretime geçişte temel kabul edilmiştir. Bu şekli ile süreç temelli yapılandırmacı anlayışı temel alan ilköğretim programları ile sonuç temelli SBS sınavları örtüşmemiştir. Bunun sonucu olarak öğrenciler ve veliler daha iyi bir ortaöğretim şansını yakalamak için dersanelere yönelmişlerdir. Ayrıca velilerin ve öğrencilerin baskısı ile öğretmenler kısmen de olsa sınav odaklı bir öğrenme sürecine yönelmişlerdir. Bu sistemin eksikliği kısa sürede görülerek 2010 yılından itibaren SBS sınavında da değişikliğe gidilmiştir.

2010 yılına gelindiğinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu; "Yapılan çalışmalar ve hazırlanan raporlar doğrultusunda SBS'nin genel olarak olumlu yönleri olmakla beraber olumsuz etkilerinin de bulunduğu tespit edildiğini" belirtmiştir (MEB, 2010). Ayrıca Bakan Çubukçu; "Seviye Belirleme Sınavını 6 ve 7'nci sınıflarda kademeli olarak kaldıracağız. Sarmal bir yapı içeren müfredat doğrultusunda SBS sadece 8'inci sınıfta gerçekleştirilecek, bundan son-

ra sadece 8'inci sınıf konularından sorumlu olacaklar. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 6'ncı sınıfa başlayan öğrencilerimiz sınava girmeyecekler. Bu öğrenciler 2011-2012 yılında da 7'nci sınıf öğrencisi olarak sınava girmeyecekler. Fakat bu yıl Seviye Belirleme Sınavı'nda 6'ncı sınıfta olup eski sisteme uygun olarak sınava giren öğrencilerimiz 7 ve 8'inci sınıflarda da sınava girecekler. Bu yıl 7'nci sınıfta olup SBS'ye katılan öğrencilerimiz eski sisteme uygun olarak 8'inci sınıfta da sınava girip bu şekilde ortaöğretim kurumlarına yerleşeceklerdir. Orta öğretimde gerçekleştirilecek yeniden yapılanma ile gelecek yıllar içerisinde genel liselerin tamamının Anadolu liselerine ve meslek liselerine dönüştürüleceğini, okullar arası niteliksel farklılıkların bu şekilde ortadan kaldırılacağını, okul çeşitliliğinin de en aza indirileceğini" (MEB, 2010) söylemiştir.

2013 yılında tüm liseler Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Bu şekli ile adının değişmesi genel liselerin niteliğini artırmadığı gibi Anadolu liselerine yerleşemeyen öğrenciler ve veliler mağdur olmuş, meslek liseleri ve imam hatipler dışında seçenek bulamamışlardır.

1990'ların başında fen, Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin tüm öğrenciler içerisindeki oranı yaklaşık %2 civarında iken, 2012 itibariyle sınavla öğrenci alan akademik ve mesleki bütün lise türleri dâhil edildiğinde, liseye yeni başlayan öğrencilerin yaklaşık %36'sı sınavla bir liseye yerleşmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 7).

Bu oranın yükselmesinde nüfus artışının rolü olduğu kadar genel liselerin tamamının Anadolu liselerine dönüşmesinin önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu şekli ile Anadolu liselerinin kalitesi artmak bir yana hazırlık sınıfları ile iyi bir dil eğitimi alan Anadolu liseleri öğrencileri bu olanaktan da mahrum olmuştur. Eğitim ortamları, fiziki yapı ya da eğitimin niteliğinin artmasından çok yalnızca tabelalar değişmiştir. 2013- 2014 yılında ise SBS sınavları tamamen kaldırılarak yeni bir sisteme geçilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2013-2014 eğitim öğretim yılının başında açıklanan ve yürürlüğe giren "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş" sistemi ile ilgili Bakanlık tarafından yayınlanan dokümanlar taranarak yeni sistem ile ilgili aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Yeni sistemin amaçları;

- 1- Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek,
- 2- Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak,
- 3- Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak,
- 4- Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak,
- 5- Öğretmenin meslekî performansını artırmak,
- 6- Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak,
- 7- Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek,
- 8- Başarı değerlendirmesini sürece yaymak,
- 9- Telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak,
- 10- Orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek,
- 11- Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek(MEB, 2013b) olarak açıklanmıştır.

Yeni ortaöğretime geçişte ortak sınavlar kapsamında 6 ders belirlenmiştir. Bu dersler; Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlâk bilgisi, T.C. inkılap tarihi Atatürkçülük ve yabancı dil dersidir. Her dersten 20 soru sorulmuş ve sınav iki oturum şeklinde yapılmıştır. Her oturum farklı günlerde gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda; Türkçe, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, ikinci oturumda; fen ve teknoloji, T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil sınavları yapılmıştır(MEB, 2013c).

Yapılacak ortak sınavların uygulama biçimi MEB tarafından aşağıdaki gibi tasarlanmıştır;

- 1- Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılacak,
- 2- Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak yapılacak, o günlerde sınav yapılacak okullarda ders işlenmeyecek,
- 3- Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olacak,
- 4- Yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecek,

5- Ortak sınavlar orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülecek,

6- Öğrenciler ortak sınavlara olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında girecek,

7- Sınavda görevlendirilecek öğretmenler kendi okullarından farklı bir okulda görev yapacak,

8- Geçerli bir mazereti sebebiyle ortak sınava giremeyen öğrenciler için önceden belirlenen bir hafta sonunda mazeret sınavı yapılacak,

9- Mazeret sınavı, belirlenen sınav merkezlerinde yapılacaktır (MEB, 2013b).

28-29 Kasım 2013 tarihinde yapılan sınavlar da yukarıdaki yönergelere aynen uyulmuştur.

Tablo 3- Ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplamasında kullanılan katsayılar

DERSLER	KATSAYI
Türkçe	4
Matematik	4
Fen ve Teknoloji	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2
Yabancı Dil	2

Kaynak: MEB'in yayınladığı 2013 OGES Kılavuzundan yararlanılarak hazırlanmıştır.

MEB tarafından öğrencilerin alacağı puan hesaplamaları; "6, 7 ve 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8'inci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacaktır. Elde edilen toplam ikiye bölünerek yerleştirmeye esas puan elde edilecektir. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır"(MEB, 2013c)biçiminde açıklanmıştır.

Öğrencinin ortaöğretime geçişte almış olduğu puan hesaplamasının matematiksel ifadesi şu şekilde olacaktır:

- YBP6: 6. Sınıf yıl sonu başarı puanı
- YBP7: 7. Sınıf yıl sonu başarı puanı
- YBP8: 8. Sınıf yıl sonu başarı puanı

$$\text{Yerleştirmeye Esas Puan (YEP)} = (\text{YBP8} + \text{YBP7} + \text{YBP6} + \text{AOSP}) / 2$$

Uygulanan ortaöğretime geçiş sınavı her yıl en az bir dersten iki sınav olmak üzere toplam 36 sınavdan oluşmaktadır. Bu biçimi ile test ağırlıklı bir sınav ile öğrenci ve veliler daha çok sınavlara endeksleneyeceği gibi öğrenci ve velilerin derslerine, etüt merkezi ve özel öğretmen tutma çabası içine girmeleri muhtemel görünmektedir. Bu açıdan bakıldığında test ağırlıklı bir sınav değerlendirmesi okullardaki etkinlik temelli uygulamaların önünü daha da engelleyici bir rol üstlenebilecektir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4- Eski ve yeni sınav sisteminin karşılaştırılması

	2012 -2013 eğitim öğretim yılında ve öncesinde uygulanan sistem (SBS)	2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçilen sistem (TE-OGS)
Sistemin amacı	Değişen eğitim sistemine uygun bir ortaöğretime geçiş sistemi geliştirmek.	Okul, aile ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendirmek ve ölçme sürecini zamana yaymak.
Sınavın kapsamı	8'inci sınıfta okutulan Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerine ait müfredat.	8 inci sınıfta okutulan Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerine ait müfredat.
Sınavın yapılış biçimi	Yıl sonunda tek sınav	Yıl içerisinde farklı tarihlerde her dersten 2 adet merkezi sınav
Sınavda sorulacak soru sayısı	Tek kitapçık 100 soru	6 farklı kitapçık ve her dersten 20 şer soru toplam 120 soru
Sınav süresi	120 dakika	6 dersin sınav süresi ayrı ayrı 40 ar dakika olmak koşuluyla toplam 240 dakika
Sınavdaki soru tipi	Çoktan seçmeli- Yanlış sayısı doğru soru sayısını etkiliyor.	Çoktan seçmeli- Yanlış sayısı doğru soru sayısını etkilemiyor.
Yerleştirme puanının hesaplanması	$(\text{YBP6}+\text{YBP7}+\text{YBP8}+\text{SBS})/2$	$(\text{YBP8} + \text{YBP7} + \text{YBP6} + \text{AOSP}) / 2$

Kaynak: MEB'in 2007 de yayınladığı 64 soruda ortaöğretime geçiş yönergesinden ve 2013 OGES Kılavuzundan yararlanılarak geliştirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde iki sınav arasındaki en belirgin farklar, 2013- 2014 yılında uygulamaya giren TEOGS sınavında tek sınav yerine yıl içinde her dersten iki sınav olması, 100 soru yerine toplamda 120 soru sorulması ve zaman olarak 240 dakika süre verilmesidir. Ayrıca yanlış soruların doğru soruları götürmemesi de önemli bir fark olarak göze çarpmaktadır. Bu şekli ile yeni sistemde öğrencilerin zaman sorunu yaşamaması en aza indiği gibi doğru soruların yanlış sorular tarafından götürülmemesi öğrencinin bilgi, beceri ve yeteneklerini daha objektif değerlendirmeye olanak sağlayabilecektir. Bunun dışında iki sınav arasında çok fazla fark görülmemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaöğretime geçiş sistemine dünyadaki farklı ülkelerde uygulamalar açısından sınavların daha ağırlıklı olduğu görülmesine karşın eğitim sisteminde adından sıkça söz edilen Finlandiya gibi ülkelerde sınav sisteminin olmadığı öğrenci başarılarının göz önüne alındığı görülmektedir.

Almanya'da ilkokulu (Grundschulen) bitiren öğrenciler, öğretmenlerinin tavsiyesiyle yetenekleri, bilgi, becerileri ve ailelerinin istekleri doğrultusunda şu dört okuldan birisine kabul edilirler. Bunlar;

- Hauptschule (Temel Eğitim),
- Realschule (Ortaokul),
- Gymnasium (Genel Lise),
- Gesamtschule (Çok Amaçlı Lise) olarak adlandırılan okullardır(Koçak, 2012: 153).

Almanya'da öğrencinin hangi ortaöğretim kurumuna devam edeceğine, eyaletlere bağlı olarak; dört, beş ya da altıncı sınıflarda okul, aile ve/veya okul ile aile birlikte karar verir. Formal olarak bir bitirme sınavı yoktur. Yönlendirme dördüncü sınıfın sonunda yapılır ve okuldaki başarı durumlarına göre akademik ortaöğretime ya da tam zamanlı mesleki okullara yerleştirilirler. Ancak, ilköğretim mezunu tüm öğrenciler, başarı durumuna bakılmaksızın, dual sistem olarak adlandırılan ve sadece mesleğe hazırlayan meslek okullarına kabul edilirler(Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi, 2010: 70 ve 74).

Alman sistemini güçlü kılan yan, eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş olan sıkı uyumdur. İşletme içi eğitimle, bir meslek okulunda haftada 1-2 gün sü-

reli teorik eğitimin birlikte yürütüldüğü düalist sistem, daha sonra sürdürülecek olan mesleğe yönelik deneyim sağlamaktadır (Balcı, 2011: 58).

Almanya'daki ortaokullar, akademik liselerin (Gimnasium) orta kısmı ve mesleki ortaokullar olmak üzere ikiye ayrılır. Almanya'da öğrenciler daha erken yaşlarda (birçok eyalette dördüncü sınıftan sonra, bazı eyaletlerde ise altıncı sınıftan sonra) farklı okul türlerine yönlendirilmektedirler. Almanya'da ilkokulu bitiren öğrenciler akademik başarıları ve öğretmen görüşlerine göre, akademik ya da mesleki ortaokullara yönlendirilmektedirler. Mesleki eğitim veren ve dokuzuncu sınıfa kadar süren Hauptschule ile onuncu sınıfa kadar süren Realschule gibi okulları başarı ile tamamlayan öğrenciler bazı özel şartları sağladıkları takdirde Gimnasium'a devam edebilirler (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 15).

Finlandiya'da zorunlu eğitimi tamamlamış öğrenciler genel ve mesleki ortaöğretime yerleştirme için ulusal bir sistem üzerinden başvuru yapabilirler. Yerleştirmede öğrencilerin akademik başarıları ve mesleki okullar için iş deneyimi ile eşdeğer diğer faktörler dikkate alınabilir (Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi, 2010: 75).

Finlandiya'da ulusal düzeyde bir sınav yapılmamaktadır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ve ortaöğretime yerleştirilmesinde esas kriter öğretmen notlarıdır. Genel ortaöğretim okullarına yerleşebilmek için, başarı notunun genellikle yedi civarında olması gerekmektedir. Ortaöğretime yerleştirme ortak başvuru sisteminden yapılmaktadır. Öğrenciler online başvuru formlarına öğrenim görmek istedikleri okulları belirtir ve formları Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu'na teslim ederler. İsteyen öğrenciler, çeşitli test skorlarını ya da çalışmalarını başvuru formlarına ekleyebilirler(Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 17).

Tablo 5 incelendiğinde tetkik edilen ülkelerde ortaokul bitirme sınavı ya da merkezi sınav sonuçları, okul bazlı sınavlar, öğrencinin okul notları ve Fransa, Almanya ve İsviçre gibi ülkelerde öğretmen görüşlerinin dikkate alındığı görülmektedir. Bu ülkeler içinde sadece okul notu ile alan tek ülke Finlandiya'dır. Rusya, İtalya ve Çin yalnızca ortaokul bitirme sınavı notlarını göz önüne alırken, ABD ve Hollanda gibi ülkeler sadece merkezi sınava göre öğrencilerin ortaöğretime geçişine izin vermektedirler. İsviçre okul bazlı sınavlara ek olarak öğrenci notları ve öğretmen görüşlerini dikkate almaktadır.

Tablo 5- Dünyada Seçici Akademik Liselere Geçiş Sistemleri

	SINAV			OKUL PERFORMANSI	
	Ortaokul Bitirme Sınavı	Merkezi Giriş Sınavı	Okul Bazlı Giriş Sınavı	Okul Notları	Öğretmen Görüşleri
ABD(sınavlı okullar)		*			
Japonya		*	*	*	
İngiltere (gramer)		*	*		
Macaristan		*	*	*	
Güney Kore		*		*	
Hollanda		*			
Çin	*				
Fransa	*			*	*
Rusya	*				
İtalya	*				
Danimarka	*		*		
Singapur	*			*	
İsviçre			*	*	*
Almanya (gimnasyum)				*	*
Finlandiya				*	

Kaynak: Gür, Çelik ve Coşkun, 2013:19 kaynağından alıntı yapılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Elde edilen bulgular ışığında ülkemizde ortaöğretime geçiş için yapılan sınavlar ile artan nüfus, ortaöğretim kurumlarının niteliği ve çeşidinin artması paralellik göstermektedir. Özellikle 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi ve 2010 yılından itibaren normal liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi ile sınavların tek merkezden yapılması gündeme gelmiştir. Bu amaçla sırasıyla LGS (Liselere Geçiş Sınavı), OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı),

SBS'ler, SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve şimdi de TEOGS (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) gibi merkezi sınav sistemleri geliştirilmiştir. İsimleri ve uygulandıkları dönemler birbirinden farklı olsa da bütün sınav sistemleri temelde aynı amaca hizmet etmektedir. Bu amaç, öğrenciyi ilgi alanına, yeteneğine ve süreç içerisindeki performansına bakmadan bir ya da birkaç sınav sonucuna göre değerlendirip, ortaöğretim kurumlarına yerleştirmektedir.

Merkezi sınavların belirleyici olduğu geçiş sistemlerinde, öğretmenler öğrencinin bir üst kademeye geçişiyle ilgili etkin bir rol alamamaktadır. Oysa 2005 sonrası uygulamaya geçilen eğitim programlarında, temel alınan yaklaşım yapılandırıcı eğitim yaklaşımıdır ve bu yaklaşıma göre değerlendirme kriterlerinin sonuç temelli değil, süreç temelli olması gerekmektedir. Bugüne kadar gelen uygulamalarda daha çok ağırlığın merkezi sınavlarda olduğu ve merkezi sınavları odağa alan sistemlerde öğretmen görüşüne, öğrenci yetenek ve ilgilerine yeterli oranda ağırlık verilmediği görülmektedir. Ülkemizdeki merkezi sınavların puan hesaplamalarında yılsonu başarı puanları yer alsada bu puanların ağırlığı toplamda yüzde 30' u geçmemektedir. Her şeyin sınavla ya da sınavlarla belirlendiği sistemlerde öğrenciler sınava yönelik güdülenmektedir. Bu durum okul dışı eğitim kurumlarına (dershaneler, etüt merkezleri ve özel dersler) talebi arttırmaktadır. Dershaneler ve etüt merkezleri ile ilgili elde edilen 2006 – 2013 yılları arası istatistiki bilgilere bakıldığında, yıllar arasında dershane sayısı ve dershaneye giden öğrenci sayısında nispeten bir azalma görülmesine karşın etüt merkezlerinde durum bunun tam tersidir. Bu durumu, öğrencilerin dershaneleri terk etmesi anlamında yorumlamanın yerine, ülke nüfusunun değişen yapısı ve yaşlanmasıyla ilişkili olduğu şeklinde değerlendirmenin daha doğru bir tespit olacağı düşünülmektedir.

2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçilen sınav sisteminde öğrencinin 6 ve 7'nci sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersinden sorumlu olmayışı dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler dersi ortaöğretimde yer alan coğrafya ve tarih dersleriyle ilişkili bir derstir. Öğrencileri değerlendirme kriterleri arasında bu dersin yer almayışı yapılan sınavın geçerliliğini azaltan bir etken olarak görülebilir. Ayrıca sınavlarda yalnızca altı dersin değerlendirmeye alınması, diğer derslerin okullarda önemsizleşmesine yol açacağı muhtemel görülmektedir.

Sınav içeriğinde din kültürü ve ahlak bilgisi sorularının yer alması, ağırlığının ise T.C. İnkılap tarihi- Atatürkçülük ve yabancı dil sorularıyla eşit olması da dikkat çekmiştir. MEB'in yaptığı açıklamaya göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden muaf olanlar bu sorulardan sorumlu tutulmayacaklardır. Ancak şu bir

gerçektir ki ülkemizde din kültürü ve ahlak bilgisi dersini almak zorunda bırakılan farklı inanç ve mezhebe mensup öğrenciler de bulunmaktadır. Bu sınav onlar üzerindeki baskıyı daha da arttıran bir araç haline dönüşebilecektir.

Yeni sistemin kendinden öncekilerde olduğu gibi okullar arasındaki fiziki ya da eğitimsel farkları göz ardı ettiği görülmektedir. Ülkemizde bölgeler arası, şehirler arası hatta aynı şehirde yer alan okullar arası farklar bulunmaktadır. Uygulanan sınavların tümü fırsat eşitliğini yok saymaktadır. Kimi öğrenciler kalabalık sınıflarda eğitim görürken, özellikle özel okullarda ve gelir seviyesi yüksek insanların yaşadığı bölgelerde yer alan okullarda sınıflardaki öğrenci sayısı normal düzeydedir. Yeni sınav sistemi müfredatın eşgüdümlü olarak yürütülmesini zorunlu kılmakta, ancak bu eşgüdümün nasıl sağlanacağı konusunda MEB'in herhangi bir çalışmasının olmadığı görülmektedir.

Merkezi sınav sistemleri ile birlikte yüksek puan alan öğrenci, iyi bir ortaöğretim kurumuna yerleşirken, düşük puan alan öğrenci çoğunlukla ilgisinin olmadığı bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek zorunda kalmaktadır. Çocuğunu bu ortaöğretim kurumlarına göndermek istemeyen veli ise çareyi özel ortaöğretim kurumlarında bulmaktadır. Veliler özel okullara dolaylı yoldan itilmektedir.

Yeni sınav sistemi, mesleki eğitimi güçlendirmek yerine mesleki ortaöğretim kurumlarını depo kurumlar haline getirmektedir. Mesleki ortaöğretim kurumları düşük puan alan öğrencilerin yerleştirildiği kurumlar halini almıştır. Dünya ülkelerinde mesleki eğitime daha fazla önem verilirken ve mesleki eğitime tercih yönünde eğilimler görülürken, Türkiye'de genel liselere doğru bir eğilim görülmektedir. Bu yönelimin meslek liselerinin yeterince işlevsel olmamasından ve meslek liselerinin gerek kaynak olarak gerekse günümüz koşullarına göre revize edilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Almanya ve Finlandiya gibi ülkelerde okul notları, öğretmen görüşleri ve yönlendirmeye dayalı sınavsız ortaöğretime geçiş sistemlerinin olması ve Almanya'nın mesleki eğitimde, Finlandiya'nın da akademik eğitimde başarıyı yakalamış ülkeler olması sınavsız geçiş sistemlerinin bir ütopya olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, yapılan araştırma ile eğitim sistemimizin ne yazık ki vazgeçilmez bir parçası olan merkezi sınavların, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı ve öğrenciyi özel eğitim kurumlarına yönelttiği, mesleki eğitimi güçlendirmede, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ölçmede yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmeni değerlendirme sürecine katmadığı, öğrenci ve öğretmen üzerinde farklı baskılar oluşturduğu ve fırsat eşitliği ilkesine uygun olmadığı görülmektedir.

Farklı ülkelerdeki uygulamalar incelendiğinde sınavsız geçiş sistemlerinin süreci ölçen nitelikte uygulamalara doğru yönelim içinde oldukları görülmüştür.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Sonucu ölçen sınav sistemleri geliştirmek yerine yapılandırmacı yaklaşım uygun süreci ölçen, alternatif ölçme araçlarına yer veren ortaöğretime geçiş sistemine doğru adımlar atılmalıdır.

2. Ortaöğretime geçişte yönlendirme çalışmalarına ve öğretmen görüşlerine ağırlık verilmelidir. Bu bağlamda öğretmenleri denetlemek ve fırsat eşitliğini sağlamak için yerel teftiş birimleri kurulabilir.

3. Derse ait etkinlik ve performansların öğretmenlerin rehberliğinde, öğrenciler tarafından ders içerisinde yapılması sağlanmalıdır. Bu etkinlikler ev ödevi olarak verilmemelidir. Bunun sağlanması ve ortaöğretim kurumlarına geçişte sınavların terk edilmesi dersane ve etüt merkezlerine talebi azaltabileceği düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin ders içi etkinliklerini ölçen ve öğretmenlerin ölçümleriyle karşılaştıran gezici birimler kurulabilir.

5. Değerlendirmeler okullar arasındaki farkları gözetmeli, fırsat eşitliğini sağlayacak yapıda olmalıdır.

6. Mesleki eğitim kurumları güçlendirilebilir. Öğrenciler bu kurumlara yeteneklerine göre yerleştirilmelidir. Mesleki eğitim kurumları ile istihdam yapısı arasındaki köprüyü oluşturacak kurumlar arası koordinasyon birimleri kurulabilir.

7. İlköğretimdeki yönlendirme çalışmalarında öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ortaya çıkarılarak, gelecek tasarımı okul, öğrenci ve veli işbirliği ile gerçekleştirilmelidir.

8. Üzerinde toplumsal uzlaşmaya varılmamış, bireyler üzerinde sosyolojik ve inanç temelli baskı oluşturan konular, öğrenciyi değerlendirme kriterleri arasından çıkarılmalıdır.

9. Sınavsız geçiş sistemi uygulayan ülkelerdeki eğitim sistemleri derinlemesine incelenmeli, bu örneklerden yola çıkarak ülkemize uygun modeller geliştirilmelidir.

10. Ortaöğretime geçişte sadece 8'inci sınıf değil tüm sınıflar değerlendirilmeye alınmalıdır.

11. İlkokuldan başlayarak rehberlik servisleri etkin kılınmalı öğrenciler ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak üst kurumlara yönlendirilmelidir.

12. Farklı bölgelerdeki, okullar arasındaki fırsat eşitsizliği giderilmeli, okullar gerek fiziki, gerekse araç gereç olarak eşit hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, Pegem Akademi, Ankara, 2011.
- Demirel, Ö. **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**, Pegem Akademi, Ankara, 2012.
- Gür, S. B. , Çelik, Z. ve Coşkun, İ. “Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?”, **Seta Analiz Dergisi** (69), 2013, 4-26.
- Koçak, M. “Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Yükseköğretime Geçiş Süreci”, *The Journal of Language and Linguistic Studies* 8 (1), 2012, 148-167.
- MEB, (2006a). “Milli Eğitim İstatistikleri”, <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>, 2006-2013.
- MEB, (2006b). “Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği”, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/oyegm/AndOgrLisYonetmeliği.html>, 2006.
- MEB, (2007). “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Örnek Sorular”, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf>, 2007.
- MEB, (2008). “Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliği”, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25292_0.html, 2008.
- MEB, (2010). “Ortaöğretim Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı’na İlişkin Basın Toplantısı”, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=7912>, 2010.
- MEB, (2013a). “Fen Lisesi Yönetmeliği”. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/40/01/749573/dosyalar/2013_02/27095206_fenlisesi-yonetmeliği.pdf, 2013.
- MEB, (2013b). “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş”. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=10519>, 2013.
- MEB, (2013c). “OGES Kılavuzu”. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=10519>, 2013.

- **Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi**, Türk Eğitim Derneği, Ankara, 2010.
- Salman, A. U. “*Havuz Probleminden Daha Zor: 11 Yılda Eğitim Sisteminde 13 Değişiklik*”, [http://www. radikal.com.tr/turkiye/havuz_probleminden_daha_zor_11_yilda_egitim_sisteminde_13_degisiklik-1140795](http://www.radikal.com.tr/turkiye/havuz_probleminden_daha_zor_11_yilda_egitim_sisteminde_13_degisiklik-1140795) Güncellenme Tarihi: 07/07/2013 15:51.
- Sarıer, Y. “*Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi*”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 11 (3), 2010, 107-129.

SALON II

I. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

**İLKOKULA PLANLI VE HAZIRLIKLI BAŞLANGIÇ:
TÜRKİYE İLE PISA(2009) SINAVINDA YÜKSEK BAŞARI GÖSTEREN
ÇİN-ŞANGHAY, KORE VE FİNLANDİYA’NIN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM UYGULAMALARI VE İLKOKULA GEÇİŞ SÜREÇLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Hayati AKYOL*

Feyza TANTEKİN ERDEN**

Dilek ALTUN***



Özet

Çocukların okula planlı ve hazırlıklı bir başlangıç yapmalarında okul öncesi eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Gelişmiş ve eğitim alanında uluslararası başarı gösteren ülkeler, çocuklarının okula planlı bir başlangıç yapmalarını desteklemek amacıyla çeşitli uygulamalar yürütmektedir. Eğitim alanında başarı gösteren ülkelerde yürütülen bu uygulamaların karşılaştırılmalı olarak incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında PISA (2009) sınavında yüksek başarı gösteren Şanghay, Kore, Finlandiya ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim uygulamaları ve okul öncesinden ilkokula geçiş süreçlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Doküman analizi yöntemiyle incelenen kaynaklar çeşitli alt başlıklar altında karşılaştırılmalı olarak verilmiştir. Kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında bu ülkelerde yürütülen uygulamalar karşılaştırma yapılarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, İlkokula Geçiş, PISA, Türkiye, Şanghay, Kore, Finlandiya.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, hakyol@gazi.edu.tr.

** Yrd. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tfeyza@metu.edu.tr.

***Arş.Gör., Ahi Evran Üniversitesi (ÖYP) - Orta Doğu Teknik Üniversitesi, daltun@metu.edu.tr.

1. GİRİŞ

İlkokula başlama çocuğun eğitim hayatında önemli bir dönüm noktasıdır (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2013). İlkokul, çocuğun yaşamında eğitsel açıdan ilk defa karşılaşabileceği ortam, durum ve uygulamaları içermektedir. Bu yeni eğitim hayatına uyum sağlayıp başarılı olmasında çocuğun okula hazır bulunuşluğu, planlı ve hazırlıklı bir başlangıç yapması önemli rol oynamaktadır (Docket ve Perry, 2007; Fabian ve Dunlop, 2007). Okula planlı ve hazırlıklı başlangıç yapan çocukların bu başarıları ileriki eğitim kademelerinde de devam etmektedir (Duncan ve diğerleri, 2007; Romano, Babchishin, Pagani, ve Kohen, 2010). Yapılan çalışmalar çocukların okula hazırbulunuşluklarında ve okula olumlu bir başlangıç yapmalarında erken çocukluk döneminde aldıkları eğitimin ve kazandıkları deneyimlerin etkili olduğunu göstermektedir (Cinkılıç, 2009; Esaspehlivan, 2006; Siva, 2008; UNICEF, 2012). Bu süreçte çocukların ilkokula hazırbulunuşluğunun yanısıra okulların da çocuklara hazırbulunuşluğu ve ailelerin çocuğun okula başlama sürecine verdikleri destek de önem taşımaktadır (NASBE, 1991; UNICEF, 2012). Çocukların ev ortamından ya da okul öncesi eğitim ortamından ilkokula geçişte karşılaştığı uyum ve hazırlık süreci, sunulan eğitim ortamı ve eğitim programı okulun bu geçişe hazırbulunuşluğunun göstergelerindedir. Gelişmiş ülkeler, gelecek nesillerinin okula planlı ve hazırlıklı başlangıç yapmaları, kaliteli ve erişilebilir okul öncesi eğitim almaları, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı koşullardan gelen çocuklara erken müdahalede bulunarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla çeşitli programlar yürütmektedirler (Martinez-Beck ve Zaslow, 2006; OECD, 2006).

Ülkemizde de çocukların okula planlı ve hazırlıklı başlangıç yapmaları amacıyla okul öncesi eğitimi güçlendirmek ve yaygınlaştırmak için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2011). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokula yeni başlayan çocukların uyum sağlamaları ve hazırlık yapmaları için on iki haftalık uyum programı yürütülmektedir (MEB, 2012a). Ülkemizde ilkokula hazırlıklı başlayabilme konusunda yürütülen bu uygulamaların irdelenmesinin ve eğitim alanında uluslararası sıralamalarda başarı gösteren ülkelerde yürütülen uygulamalarla karşılaştırmalı olarak incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla, bu çalışmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) (2009) yüksek başarı gösteren ilk üç ülke: Çin, Kore ve Finlandiya ile ülkemizdeki okul öncesi eğitim uygulamaları ve okul öncesinden ilkokula geçiş

süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Farklı ülkelerin okul öncesi eğitim uygulamalarını karşılaştırmadan önce bu çalışma kapsamında ülkelerin seçiminde yararlanılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) hakkında kısa bilgi sunulacaktır.

1.1 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen tarama modelinde uluslararası bir araştırma programıdır. Bu program, 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitim süreci sonucunda fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarında edindikleri bilgi ve beceri düzeylerini, bu bilgi ve becerilerini okul içi ve dışı gerçek yaşam ortamlarında ne derece kullanabildiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2006; OECD, 2013). Bu amaçla 2000 yılından itibaren her üç yılda bir katılımcı ülkelerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen okullarda öğrenim gören 15 yaş grubu öğrenciler, iki saat süren bir sınava tabi tutulmaktadır. Her sınav döneminde bir alana ağırlık verilmekle birlikte, sınav fen bilimleri, okuma becerileri ve matematik alanlarını kapsayan açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır (OECD, 2013). Bu alan sorularının yanı sıra öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, motivasyonlarını ve kişisel bilgilerini araştıran çeşitli sorulara da yer verilmektedir. Ayrıca okul müdürleri de okullarındaki öğrenme ortamlarının kalitesi ve okulun demografik yapısını araştıran soruları cevaplamaktadır. Sınav sonuçlarına göre ülkeler arasında karşılaştırma yapılması, soruların farklı dillere çevrilmesi ve sınav sorularının geçerlilik ve güvenilirliklerinin hesaplanması için uzmanlar tarafından detaylı çalışmalar yürütülmektedir (OECD, 2012).

PISA, katılımcı ülkelerin temel eğitimde öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştığı konusunda bilgi sunmakta ve sonuçlarını diğer ülkelerle karşılaştırma imkânı vermektedir. Bununla birlikte uluslararası alanda yüksek performans gösteren başarılı eğitim modellerinin belirlenmesi yönüyle de eğitim politikalarını yönlendirici özellik taşımaktadır (MEB, 2006). PISA sınavının belirli bir alanı değil temel becerileri kapsayan, sadece öğrenciler değil aile ve okul hakkında da veri toplayan, detaylı ve uluslararası geniş katılımlı ve karşılaştırmalı veri sunan bir program olması nedeniyle, bu çalışma kapsamında ülkeler PISA sonuçlarına göre seçilmiştir. Bu çalışmanın yürütüldüğü zaman diliminde en son açıklanan PISA (2009) sonuçlarına göre en yüksek performans gösteren Şangay (Çin Halk Cumhuriyeti), Kore ve Finlandiya bu çalışma kapsamında başarılı ül-

keler olarak seçilmiştir. Yeni açıklanan PISA (2012) sonuçlarında da bu ülkelerin yüksek performans gösterdiği görülmektedir. Ülkemiz PISA sınavlarına 2003 yılından itibaren katıldığı için bu yıldan itibaren yıllara, alanlara ve ülkelere göre PISA sonuçları Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara, Alanlara ve Ülkelere göre PISA Sonuçları

Yıllar	Ülkeler ve OECD Ortalaması	Alanlara Göre Ortalama Puanlar			
		Matematik	Okuma	Fen	Problem Çözme
2003	Şanghay*	-	-	-	-
	Kore*	542	534	538	550
	Finlandiya	544	543	548	548
	Türkiye	423	441	434	408
	OECD	500	494	500	500
2006	Şanghay	-	-	-	-
	Kore	547	556	522	-
	Finlandiya	548	547	563	-
	Türkiye	424	447	424	-
	OECD	498	492	500	-
2009	Şanghay	600	556	575	-
	Kore	546	539	538	-
	Finlandiya	541	536	554	-
	Türkiye	445	464	454	-
	OECD	496	493	501	-
2012	Şanghay	613	570	580	-
	Kore	554	536	538	-
	Finlandiya	519	524	545	-
	Türkiye	448	475	463	-
	OECD	494	496	501	-

(PISA Raporları, 2003; 2006; 2009; 2012).

*PISA raporlarında Güney Kore için Kore ifadesi kullanıldığı ve Çin Halk Cumhuriyeti bölgeler halinde (Şanghay ve Hong Kong vb.) rapor edildiği için, bu çalışma kapsamında isimler PISA raporlarında yer alan şekliyle kullanılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren çeşitli kaynakların toplanması ve analiz edilmesini

içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma kapsamında Çin, Kore, Finlandiya ve Türkiye’de okul öncesi eğitim uygulamaları ve okul öncesinden ilkokula geçiş süreçleri hakkında bilgi içeren çeşitli çalışmalar, araştırma raporları ve ülkelere ait okul öncesi ve ilkokul eğitim programlarına ulaşılmış ve programlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda doküman içerikleri belli başlıklar altında sınıflandırılıp ülkeler temelinde karşılaştırmalı olarak tablolar halinde sunulmuştur.

2.1. Araştırma Soruları

Bu çalışmada incelenen kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında aşağıda yer alan boyutlara göre ülkelerin eğitim programlarının ve uygulamalarının karşılaştırılması hedeflenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1.1 Şanghay, Kore, Finlandiya ve Türkiye’de geçmişten günümüze okul öncesi eğitimi nasıl bir gelişim süreci göstermiştir ?

1.2 Şanghay, Kore, Finlandiya ve Türkiye’de geçmişten günümüze okul öncesi eğitimi teorik açıdan hangi kaynaklardan beslenmektedir ?

1.3 Şanghay, Kore, Finlandiya ve Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim sistemlerinin başlıca özellikleri nelerdir ?

1.4 Şanghay, Kore, Finlandiya ve Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının ve eğitim ortamlarının başlıca özellikleri nelerdir ?

3. Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin dokümanlardan elde edilen bilgiler soru başlıkları altında ve tablolar halinde bu bölümde sunulmuştur.

3.1 Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Açısından Gelişimleri

3.1.1 Şanghay

Çin Halk Cumhuriyeti’nde modern anlamda eğitim veren ilk anaokullarından biri 1898 yılında İngiliz Presbiteryan Kilisesi tarafından açılmıştır. Anaokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk öğretmen okulu da Amerikan misyonerleri tarafından Şanghay’da 1982 yılında kurulmuştur. İlk devlet anaokulu ise 1903 yılında açılmıştır (Tang ve Kou (2003)’ den aktaran Hu ve Szente, 2009).Ekonomi alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak 1970’li yıl-

ların sonlarında okul öncesi eğitim alanında reformlar yapılmıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde 1979 yılında Ulusal Okul Öncesi Eğitim Konferansı gerçekleştirilmiş ve bu konferans Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim etkinliklerini yapılandırmasına katkı sağlamıştır. Anaokulları Düzenlemesi (1989) ile ilerlemeci eğitim anlayışı okul öncesi eğitim uygulamalarına yansımıştır. Bu düzenleme ile birlikte yaparak, yaşayarak aktif öğrenen, bireysel farklılıklara önem veren ve çocuğun gelişimini merkeze alan eğitim anlayışı benimsenmiştir (UNESCO, 2006a). 2001 yılında gelişimle uyumlu okul öncesi eğitim uygulamalarını temel alan "Okul Öncesi Eğitim Programı Rehberi" yayınlanarak ülke genelinde kalite standartlarının güvence altına alınması amaçlanmıştır (Hu ve Szente, 2009). Ayrıca Şanghay, okullar arasında kalite farklılığını ortadan kaldırmak, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak adına birçok çalışma yürütmektedir ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim alan çocuk oranının en yüksek olduğu başlıca bölgelerdendir (Guo-ping, 2011). Şanghay'da bununla birlikte çok sayıda uluslararası okul bulunmakta ve bu okullar İngiltere ve Amerika gibi ülkeler tarafından akredite edilmiş farklı programları takip edebilmektedir.

3.1.2 Kore

Kore'de modern anlamda eğitim sunan ilk özel anaokulu 1897 yılında Japon eğitimciler öncülüğünde açılmıştır (Kwon, 2004). 1914 yılında Amerikan misyonerleri tarafından Hristiyanlık dinini temel alan ve dini eğitim veren anaokulları açılmıştır (Lee, 1996). İlk devlet anaokulu ise 1976 yılında açılmıştır (OECD, 2004). İlk ulusal okul öncesi eğitim programı 1969 yılında hazırlanmış ve devletin bu alana ilgisi ve desteği 1970'li yıllarda başlamıştır. 1997 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitimin Kamu Eğitimi Olarak Yapılandırılması planıyla düşük gelirli ailelerin çocuklarına öncelik verilerek beş yaş grubundaki tüm çocukların ilkokula başlamadan önce en azından bir yıllık ücretsiz okul öncesi eğitimi almaları ve bu yolla eğitime eşit şartlarda başlamaları planlanmıştır (UNESCO, 2006b). Bu planla birlikte yapılan reformlarla okul öncesi eğitimi güçlendirme, kalitesini artırma ve yaygınlaştırma çalışmaları yürütülmüştür (OECD, 2004).

3.1.3 Finlandiya

Finlandiya'da ise okul öncesi eğitim, eğitimci Uno Cygnaeu'nın (1863) Almanya'daki Froebel okuluna ziyareti sonucunda oradaki uygulamalardan et-

kilenip dört yaş grubu için ilk kreşi açması ile başlamış ve arkasından Almanya’da okul öncesi eğitim alanında eğitim alan Hanna Rothman Helsinki’nin (1883) ilk anaokulunu açması ile devam etmiştir. İlk devlet anaokulu ise 1888 yılında Rothman’ın öncülüğünde açılmıştır. 1892 yılında anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla ilk öğretmen okulu açılmıştır. 1919 yılında yerel yönetimler tarafından anaokulları açılmaya başlanmıştır. Finlandiya’da 1971 yılında okul öncesi eğitim modellerinin ve programlarının geliştirilmesi amacıyla üç üniversitenin katılımı ile deneysel modelde çalışmalar yürütülmüş ve bu çalışmaların sonuçları ışığında 1985 yılından itibaren okul öncesi eğitimde düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca 1995, 1996 ve 2000 yıllarında da okul öncesi eğitim programında düzenlemeler yapılmıştır (OECD, 2000; Ojala, 2005; Ojala ve Kuikka, 1992).

3.1.4 Türkiye

Ülkemizdeki okul öncesi eğitim uygulamaları incelendiğinde bu alanda ilk uygulamaların 13.yy’da Osmanlı döneminde “Sıbyan Mektebi”ne dayandığı ama günümüz anlamındaki okul öncesi eğitimin Batının etkisi ile II. Meşrutiyet yıllarında ortaya çıktığı görülmektedir (Akyüz, 1997; Akyüz, Uygun ve Kafadar, 2004). Akyüz (2004), II. Meşrutiyet döneminde devlet tarafından açılan okullarda çalışacak okul öncesi öğretmeni bulunamadığı için bu okullarda Yahudi ve Ermeni azınlıkların görev yaptığını, uygulamalarda ağırlıklı olarak Froebel ve Pestalozzi eğitim anlayışının etkin olduğunu belirtmiştir.

Cumhuriyet döneminde ise 1928 yılında harf devrimi ile birlikte okuma yazma bilen nüfus oranının düşük olması nedeniyle eğitimde öncelik ilköğretime kaydırılmış ve okul öncesi eğitimi ailenin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna kalmıştır (Oğuzkan ve Oral, 2003; Oktay, 1983). Cumhuriyet döneminde ilk kez 0-6 yaş dönemi çocuklarının eğitimi konusunda 1949’da IV. Millî Eğitim Şurası’nda ailede eğitim ve ailenin eğitimi konuları yer almış ve 1953’teki V. Millî Eğitim Şurası’nda da okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına dair hükümlere yer verilmiştir (Oktay, 1983). VII. Millî Eğitim Şurasında (1962) okul öncesi eğitimin önemi ve işlevi vurgulanarak okul öncesi eğitim kurumlarının açılması, bazı bölgelerde de ilkokula uyum göstermede sorun yaşayabilecek çocuklar için ilkokullara bağlı anasınıflarının açılması önerilmiştir. 1962 yılında Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği yayınlanmış ve bu tarihten sonra okul öncesi eğitim kurumlarının ülke genelinde sayısı artmıştır (Oğuzkan ve Oral, 2003). 1974’te okul öncesi eğitim amaç ve görevleri yeniden belirlenmiş (Oktay,

2004) ve 1981 yılında okul öncesi eğitimin temel eğitimin bir uzantısı haline getirilmesi amaçlanmıştır (Meydan, 1990). 1993'ten günümüze kadar gerçekleştirilen Millî Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda kararlar alınmıştır. Okul öncesi eğitim programı hazırlanması konusunda ilk kez 1978 yılında bilimsel bir proje kapsamında Boğaziçi Üniversitesi'nde bir çalışma yürütülmüş fakat hükümetlerin takip ettiği politikadaki farklılık nedeniyle bu proje pilot çalışma aşamasında kalmıştır (Güler-Öztürk, 2010). İlk ulusal okul öncesi eğitim programı 1989 yılında hazırlanmıştır. Bu ilk program üniteler, günlük faaliyet çizelgeleri, davranışları içeren konu merkezli bir yapıya sahiptir (Güler-Öztürk, 2010).

3.2 Ülkelerin Okul Öncesi Eğitimlerinin Teorik Dayanakları

3.2.1 Şanghay

Ülkelerdeki okul öncesi eğitim uygulamalarının dayandığı teorik görüşler incelendiğinde Çin'in geleneksel eğitim anlayışı ve sınava yönelik eğitim modeli (605-1905) imparatorluk dönemine dayanmaktadır (Minxuan ve Lingshuai, 2012; OECD, 2011). İmparatorluk döneminde devlette görev alacak kişiler sınav ile seçilmekteydi. Bu nedenle, Çin'de eğitim bireylerin sosyal sınıf atlaması ve statü kazanması için en önemli araç olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı, küçük yaşlardan itibaren bireylerin iyi bir eğitim alması aileleri tarafından önemsenmekte ve desteklenmektedir (Minxuan ve Lingshuai, 2012). Çin'in kültür, yaşam ve eğitim anlayışını etkileyen önemli bir öğreti de Konfüçyanizmdir (Minxuan ve Lingshuai, 2012; Zhu ve Zhang, 2008). Konfüçyanizm öğretisi sosyal birlik, saygı, erdem, yardımseverlik ve sosyal kurallara bağlılık gibi değerleri merkeze alarak toplum düzeninin devamını ve önemini vurgulamaktadır (Fettahoğlu, 2003; King ve Bond, 1985; Xu, Farver, Zhang, Zeng, Yu ve Cai 2005).

Çin'de modern anlamda ilk anaokulu 1868 yılında İngiliz Presbiteryan Kilisesi tarafından açılmıştır. Okul öncesi alanında ilk uygulamalarda ise Japon misyonerler etkili olmuştur (Hu ve Szente, 2009). Japon misyonerler Froebel ve Montessori'nin düşüncelerine ağırlık veren eğitim programları uygulamışlardır. 1930'lu yıllarda ise Dewey'in eğitim görüşleri ve çocuk merkezli eğitim anlayışı önem kazanmaya başlamıştır. Dewey'in görüşlerinin önem kazanmasında

Amerika'da eğitim alıp ülkesine dönen Çin'in okul öncesi eğitim alanında öncü ve lider isimlerinden olan Heqin Chen'in çalışmalarının ve Dewey'in 1919-1921 yıllarında Çin'e gerçekleştirdiği ziyaretlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Zhu ve Wang, 2005). Daha sonra 1950'li yıllarda komünist rejim anlayışı ile birlikte ülkede Rus eğitimcilerin ve bilim adamlarının çalışmaları etkili olmuştur. Komünist görüş doğrultusunda anaokullarının organizasyon, yönetim ve öğretim programları şekillendirilmiştir (Hu ve Szente, 2009; Zhu, 2009; Zhu ve Wang, 2005). Bu dönemde bireysel farklılıklara önem vermeyen konu merkezli ve öğretmen merkezli program uygulamaları etkili olmuştur. 1980'li yılların başından itibaren değişen ekonomi anlayışı ve dışa açılma politikaları ile birlikte Çin eğitim sisteminde Dewey, Montessori, Piaget, Vygotsky, Bruner, Bronfenbrenner eğitim anlayışları etkili olmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitimde farklı ülkelerde uygulanan Reggio Emilia, Montessori, High Scope, Proje Yaklaşımı (Project Approach) ve Gelişimsel Uygunluk Uygulamaları gibi başarılı farklı yaklaşımlar incelenip bu uygulamalardan yararlanılmıştır. Çin'in farklı eğitim anlayışlarının izlerini taşıyan kendi kültürel değerleri ile uyumlu sentezlenmiş bir okul öncesi eğitim anlayışı geliştirdiği görülmektedir (Zhu, 2009).

3.2.2 Kore

Kore'de de coğrafi yakınlığı dolayısıyla geleneksel dönemde Konfüçyanizm'in etkili olduğu belirtilmektedir. Kore'de, Çin'e benzer olarak modern anlamda ilk okul öncesi uygulamalar öncelikle Japon eğitimciler aracılığıyla başlatılmıştır. Japon eğitimciler, Froebel'in okul öncesi görüş ve uygulamalarına dayalı eğitim uygulamışlardır. 1930'lu yıllardan itibaren Amerikan misyonerleri aracılığıyla ülkede Batı eğitim anlayışı ve uygulamaları etkili olmaya başlamıştır. Özellikle Montessori ve Gelişimsel Uygunluk Uygulamaları okul öncesi eğitimde etkili olmuştur. Günümüzde de Kore'deki okul öncesi eğitim uygulamalarında Batı'nın eğitim anlayışı ve uygulamalarının etkili olduğu görülmektedir (Kwon, 2004).

3.2.3 Finlandiya

Finlandiya'da modern anlamda okul öncesi eğitim uygulamalarında ilk olarak Froebel'in eğitim anlayışının hâkim olduğu görülmektedir (OECD, 2000). Finli ünlü okul öncesi eğitimcileri Anna Rothman ve Elisabeth Alander,

Froebel'in eğitim anlayışından hareketle Finlandiya'nın okul öncesi eğitim uygulamalarını düşünce ve uygulama boyutunda etkilemişlerdir (Ojala ve Kuikka, 1992). Rothman ilk özel ana sınıfını açmış ve devlet okulunun da açılmasına destek olmuştur. Rothman ve Alander, anaokullarının çalışan ve yoksul ailelerin çocuklarının topluma ve geleceğe hazırlanmasında sorumluluk alması gerektiğini belirtmişlerdir. Rothman ve Alander çocukların hayata tüm yönleri ile hazırlanması, insan, çevre ve doğanın bütünlük içinde birlikte ele alınması, ahlak ve din eğitiminin günlük etkinlikler aracılığıyla okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Çocuğun kişiliğinin tüm yönleri ile geliştirilmesi için eğitim uygulamalarının çocukların kalplerini, sorgulama becerilerini, zihinlerini ve ruhsal hayatlarını harekete geçirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Çocukların somut yaşantılar yoluyla öğrenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Rothman ve Alander'ın düşüncelerinin günümüzde de Finlandiya okul öncesi eğitim uygulamalarında etkilerinin sürdüğü belirtilmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren ise çocuk merkezli eğitim anlayışı önem kazanmaya başlamış ve önceden planlanmış etkinlikler yerine çocuklar tarafından başlatılan eğitim yaşantılarına yer vermeye başlanmıştır. Bu süreçte Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia ve proje yaklaşımının etkili olduğu görülmektedir (Ojala, 2005).

3.2.4 Türkiye

Türkiye'de modern anlamda ilk okul öncesi eğitim uygulamalarında da ünlü Alman eğitimci Froebel'in fikirleri etkili olmuştur (Akyüz, 2004). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yüzünü Batı'ya çeviren Türkiye'de Batılı eğitimciler tarafından geliştirilen teori ve uygulamaların etkili olduğu görülmektedir. Güler-Öztürk'ün (2010) Türkiye'de geçmişten günümüze geliştirilen okul öncesi programları ve bu programların dayandığı yaklaşımları incelediği çalışma sonuçlarına göre, 1989 yılında geliştirilen ilkokul öncesi eğitim programı davranışçı kurama dayanmaktadır. 1994 yılında hazırlanan ikinci program ise gelişimci kurama dayanmaktadır. 2002 programı ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımın programda ağırlık kazandığı görülmektedir. 2006 programının çocuğu merkeze alan, aktif öğrenmeyi vurgulayan ve çoklu zekâ kuramını vurgulayan bir program olduğu görülmektedir (MEB, 2006). 2013 yılında uygulamaya konulan yeni okul öncesi eğitim programında ise çocuğu merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu, farklı ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitim

programlarının incelenerek eklektik bir yaklaşımla programın hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 2013).

3.3 Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Özellikleri

3.3.1 Şangay

Çin’de okul öncesi eğitim, temel eğitimin bir parçası olarak kabul edilmekle birlikte, zorunlu eğitim kapsamında yer almamaktadır (Zhu, 2009). Okul öncesi eğitim dönemi 3-6 yaş gruplarını kapsamaktadır. 5-6 yaş grubu anasınıfları ilkokullara bağlı bulunmaktadır (Zhu, 2002). Okul öncesi eğitim, devlet okulları ve özel okullar tarafından verilmektedir (UNESCO, 2011). Ülke genelinde ulusal okul öncesi eğitim programı bulunmakla birlikte yerel yönetimlere ve bölgelere göre eğitim uygulamalarında değişiklikler bulunmaktadır. 1989 yılında yayınlanan *Okul Öncesi Çalışma ve Yönetme Prosedürü* okul öncesi uygulamalara yön vermesi açısından büyük önem taşımaktadır (Hu ve Szente, 2009; Zhu ve Zhang, 2008). Bu prosedüre göre okul öncesi eğitimin başlıca amacı, çocuk ve oyun merkezli, bireysel farklılıklara önem veren bütünlüklük eğitim etkinlikleri aracılığıyla, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek ve onları geleceğe sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetiştirmektir. Ayrıca çocukların erken yaşlardan itibaren iyi özellikler, alışkanlıklar ve tutumlar geliştirmelerini sağlamak ve öğrenmeye karşı onlarda istek oluşturmak da amaçlar arasındadır (China Policy Note, (CPN), 2011; UNESCO, 2006a). Bu ulusal amaçların yanında Şanghay bölgesi okul öncesi eğitimde üç temel amaç belirlemiştir. Bunlar; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara okul öncesi eğitim almaları konusunda destek sağlanarak toplumsal yararın gözetilmesi, bakım ve eğitim hizmetlerinin bütünleştirilmiş olarak sunulması ve okul öncesi eğitim uygulamalarının bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre güçlendirilmesidir (Guo-ping, 2011). Çocukların ilkokula hazırlıklı başlayabilmeleri açısından okul öncesi eğitim önemli görülmekte ve bu eğitimin ilkokula geçiş süreçlerini kolaylaştıracağı kabul edilmektedir. Özellikle çocukları anasınıfından ilkokula geçişe hazırlamak amacıyla çocuklarda öz disiplin ve düzenlemenin artırılması, kendilerini ifade etme becerilerinin desteklenmesi ve ilkokulda temel olacak bilgi ve becerilerin geliştirilmesine önem verilmektedir (CPN, 2011). Şanghay yerel yönetiminin 2011 verilerine göre, okul öncesi eğitim kurumlarının %66’sı devlet okulu (n=878), %34’ü özel okuldur (n=459). 2009 yılı verilerine göre Şanghay bölgesinde çocukların okul öncesine katılım oranı %96’dır (Guo-ping, 2011).

3.3.2 Kore

Kore’de de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında yer almamaktadır. 1997 yılından itibaren beş yaş grubu çocukların eğitiminin ülke genelinde ücretsiz eğitim kapsamına alınmasına karar verilmiştir (OECD, 2004). Devlet bütçesinde yaşanan sıkıntılar nedeniyle bu kararı uygulamada bazı sıkıntılar yaşanmıştır (UNESCO, 2006b). 1999 yılında beş yaş grubu için ücretsiz okul öncesi eğitim planı, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara öncelik verilerek okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına devam edilmiştir (Jones, 2013). 1997 yılında yayınlanan planla, okul öncesi eğitim adına üç ana amaç belirlenmiştir. Bu amaçlar: (1) 3-5 yaş grubu çocuklara bütünleştirilmiş eğitim ve bakım hizmeti sunmak, (2) özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına öncelik verilerek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve (3) en azından ilkokuldan önce bir yıl ücretsiz okul öncesi eğitimi sunarak her çocuğa eğitim hayatına eşit başlama şansı sağlamaktır (UNESCO, 2006b).

Okul öncesi eğitim dönemi 3-5 yaş grubunu kapsamakta ve 0-3 yaş grubunda ise daha çok bakım ağırlıklı uygulamalara yer verilmektedir (Kwon, 2004). Kore’de yaş sistemi anlayışı birçok ülkeden farklı olarak, çocuğu doğduğu zaman bir yaşında kabul etmektedir. Bireyin anne karnında geçirdiği dönem yaş sistemine dâhil edilmekte ve çocuğun eğitiminin anne karnında başladığı kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitim devlet okulları, özel okullar ve “*hakwon*” adı verilen özel kurslar aracılığıyla verilmektedir. Hakwon, üçyaşından ortaokula kadar olan çocuklara matematik, dil, müzik, sanat ve jimnastik gibi çeşitli alanlarda bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan özel kurslardır (OECD, 2004). OECD (2012) verilerine göre Kore’de okul öncesi eğitimin %40’ı devlet, %60’i özel sektör sermayesi ile yürütülmektedir (Jones, 2013). Millî Eğitim bütçesinin sadece %1’i okul öncesi eğitime ayrılmaktadır (OECD, 2003). Devlet anaokullarında eğitim ücretsiz olup sadece velilerden küçük miktarda aidatlar alınırken, özel okullar ise devletten hiçbir destek almadan ailelerden aldıkları ücretlerle bütçelerini oluşturmaktadır (Kwon, 2004). Aileler çocuklarının okul öncesi eğitimi almalarına önem vermektedir. Devlet düşük gelirli ailelere çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermeleri için maddi destek vermektedir (UNESCO, 2006b). 2012 yılı verilerine göre, ülke genelinde 3-5 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitimi alma oranı %82’dir (Jones, 2013).

3.3.3 Finlandiya

Finlandiya’da okul öncesi eğitim ve bakım bütünleşik bir şekilde iç içe ve çocuk haklarının temel değer olarak kabul edildiği sistematik bir eğitim sürecidir. Ayrımcılık yapmadan her çocuğa eşit ve kaliteli eğitim sunmak hedeflenmektedir (National Board of Education, (NEB), 2000). Eğitimin sosyal ve kültürel değerler bağlamında yapılandırılması gereken bir sistem olduğundan hareketle, okul öncesi eğitimin de toplumun temel değerleri üzerine yapılandırılması hedeflenmiştir. Çocukların dil, kültür vb. farklılıklarına saygı duyarak, ayırım yapmaksızın her çocuğa olumlu eğitim ve bakım fırsatları sunarak, kendileri hakkında olumlu kimlik geliştirme ve otonomi kazanmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Çocukların büyüme, gelişme ve öğrenmelerini destekleyerek her çocuğa eşit şartlarda öğrenme ve okula başlama şansı vermek hedeflenmektedir. Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte, 2000 yılından itibaren altı yaş grubu ücretsiz eğitim kapsamına alınmıştır (OECD, 2000). Okul yaşının altındaki tüm çocuklar için yerel yönetimler bakım hizmeti sağlamakla sorumludur. Ayrıca, çocuklara okulda yemek, sağlık, rehberlik ve özel ihtiyaç ve gereksinimi olanlara danışmanlık hizmetleri ücretsiz olarak sağlanmaktadır. (Ministry of Social Affairs and Health, (MSAH), 2013). Finlandiya’da okul öncesi dönem 0-6 yaş grubunu kapsamakta ve çocuklar ilkokula yedi yaşında başlamaktadır. Yaş grupları 0-3 yaş ve 3-6 yaş olarak ikiye ayrılmıştır. Ayrıca kardeşlerin yaş gruplarına bakılmaksızın aynı grupta yer almalarına imkân verilmiştir (OECD, 2000). 2006 yılı verilerine göre ülkede altı yaş grubunda okul öncesi eğitim alma oranı %98’dir (OECD, 2006). Ülkede okul öncesi eğitim yerel yönetimler, özel sektör ve kiliselere bağlı anaokulları aracılığıyla verilmektedir (MSAH, 2004).

3.3.4 Türkiye

Ülkemizde okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında yer almamaktadır. 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve ilkokula başlama yaşı bir yıl öne çekilmiştir. 2013 yılında uygulamaya konulan yeni okul öncesi eğitim programı 36-72 ay grubuna göre hazırlanmakla birlikte, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine göre okul öncesi eğitim dönemi 37- 66 ay grubunu kapsamaktadır (MEB, 2012b). Ülkemizde okul öncesi eğitimin Millî eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak başlıca dört temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar: (1) *çocukların be-*

den, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak, (2) onları ilköğretime hazırlamak, (3) şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve (4) çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s.10). Ülkemizde okul öncesi eğitim, devlet ve özel eğitim kurumları aracılığıyla verilmektedir. Devlet okullarında eğitim ücretsiz olup beslenme, temizlik ve bazı eğitim materyallerinin (kâğıt, boya, makas vb.) tedarik edilmesi ve yardımcı temizlik personelinin çalıştırılabilmesi için aidat toplanabilmektedir. Yapılan bir araştırma sonuçlarına göre ailelerin ödedikleri aidatlar 1 TL ile 200 TL arasında değişmekle birlikte, bazı okullar aidat talep etmemektedir (Cinoğlu, Arslantaş, ve Öztürk, 2013) Millî Eğitim Bakanlığının 2012 verilerine göre, 60-72 ay grubunda eğitim alan çocuk oranı %69.55'dir (MEB,2012c). Okul öncesi eğitimi ülke çapında yaygınlaştırmak için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve UNICEF'in de teknik olarak destek verdiği "3-4-5 Erken Eğitimi Seç" projesi okul öncesi eğitimi güçlendirme adına yürütülen önemli projelerden biridir. 2010 yılında uygulamaya konulan bu proje kapsamında maddi açıdan dezavantajlı olan 12.000 çocuk okul öncesi eğitimi alma şansı yakalamıştır (UNICEF, 2013).

3.4. Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Programları

3.4.1 Şanghay

Çin'de okul öncesi eğitim, temel eğitimin bir parçası olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların ileriki okul yaşantılarına hazırlanması ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarında temel teşkil etmesi bakımından önemli görülmektedir. Okul öncesi eğitimde aile, toplum ve eğitim kurumları ile kurulacak koordinasyon içinde, çocuklar için en iyi şartlar yaratılarak zengin bir çevre ve öğrenme olanakları sunmak hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitimin çocukların ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına önem veren, onların gelişimleriyle uyumlu ve oyunu merkeze alan bir eğitim anlayışını benimsemesi gerektiği kabul edilmiştir. (Zhou, 2007). Okul öncesi eğitim programı beş temel alan üzerine kurulmuştur. Bu alanlar sağlık, dil, sosyal ilişkiler ve uyum, bilim ve sanattır. Her bir alanın altında çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Programda bu beş temel alan belirtmekle birlikte bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarının önemi vurgulanmaktadır (Early Learning and Development Guideline, (CELDG), 2013). Programda amaçlar 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş gruplarına göre her bir

alan için detaylı bir şekilde açıklamalı olarak verilmiştir. Sağlık alanı beslenme, doğru vücut duruşu, yaşlara göre ideal boy ve kilo ölçüleri, sağlıklı ruh hali ve duygularını doğru olarak dışı vurabilme, soğuk ve sıcak ortamlarda etkinlikler yapma ve yeni çevre şartlarına uyum sağlama, öz bakım, kendini yabancılara ve tehlikelere karşı koruma, kas ve koordinasyon gelişimi gibi alt boyutlar altında detaylı kazanımlar içermektedir. Dil alanında ise dikkatli ve doğru dinleme, kendini ifade edebilme, doğru ve düzgün konuşma, kitapları, şiirleri ve okumayı sevmeye, dinlediği kitapları, incelediği görselleri anlama, dinlediği kitabın ana fikrini ve kitap hakkında kendi düşüncelerini söyleyebilme, yazma ile ilgili kas becerilerini geliştirme, yazmayı sevmeye, adını yazabilme ve yazma etkinliklerini istenilen vücut duruşunda yapabilme gibi alt boyutlar ve bu alt boyutlara ilişkin detaylı kazanımlara yer verilmektedir. Sosyal uyum ve ilişkiler alanında başkaları ile birlik içinde yaşama, başkalarına saygı duyma, kendine yönelik öz güven, saygı ve kontrol geliştirme, ahlaki gelişim, ülkesine, kültürüne, ailesine ve okuluna karşı aidiyetlik duygusu geliştirme alt boyutları yer almaktadır. Bilim alanında doğayı sevmeye ve koruma, sorgulama, bilimsel düşünce süreçleri, fen ve matematik alanlarına ilişkin temel bilgi ve becerileri içeren kazanımlar bulunmaktadır. Sanat alanı ise estetik zevk oluşturma, doğal yaşamdaki güzellikleri sevmeye, müzik, dans, resim, heykel yapma gibi sanatsal etkinlikleri sevmeye ve sanatsal yollarla kendini ifade edebilme gibi kazanımları kapsamaktadır (CELDG, 2013). Programda, öğrenci merkezli yaklaşıma uyumlu olarak öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını gözeterek, öğrenmelerine, olumlu kişilik ve alışkanlıklar oluşturmalarına rehberlik eden kişiler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Değerlendirme, programın önemli bir parçasıdır. Programda ailelerin çocukların eğitim süreçlerine katılımı vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim otoritelerince ailelere, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimde bilimsel yaklaşımlar konularında eğitim verilerek bilgilendirilmeleri gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2006a). Yapılan araştırmalar Çin’de 1979 yılından itibaren uygulanan tek çocuk politikası ve sınava dayalı eğitim sistemi nedeniyle Çinli ailelerin çocuklarına ilişkin eğitim beklentilerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu durum bir araştırma ile desteklenmektedir. Bu araştırmaya göre Çinli aileler Koreli ve Japon ailelere göre çocuklarına ilişkin daha yüksek eğitim beklentilerine sahiptir (Aibao, Xiaofeng ve Hajime, 2007). Minxuan ve Lingshuai (2012)’ye göre, Şanghay’ın PISA (2009)’da gösterdiği yüksek başarıda, ailelerin çocuklarının eğitimine ilişkin yüksek beklentileri de etkili bir faktördür. Başka bir araştırma sonucuna göre, Çinli öğrencilerin %64,5’i eğitim ile ilgili amaçla-

rının ailelerinin beklentilerini karşılamak olduğunu belirtmişlerdir (Song, Cai, ve Yang, 2003). Ülkelerin okul öncesi eğitim programlarının çeşitli açılardan karşılaştırılması Tablo 2’de sunulmuştur.

3.4.2 Kore

Kore’nin son okul öncesi eğitim programı 2007 yılında geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitimin amacı, çocuklara uygun eğitim ortamı sağlayarak onların zihinlerinin ve bedenlerinin uyum içinde gelişmesine destek olmaktır. Programda bu hedefe yönelik beş amaç belirlenmiştir. Bu amaçlar: (1) çocukların sağlıklı zihin ve beden gelişimlerini desteklemek ve temel yaşam becerilerini kazandırmak,(2) toplum halinde birlikte yaşama becerilerini kazandırmak ve geleneksel kültürüne ilişkin sevgi aşımak,(3) çocukların duygu ve düşüncelerini yaratıcı yollarla ifade edebilme becerisi kazandırmak,(4) dil ve iletişim becerileri kazandırmak ve dili doğru ve düzgün olarak kullanma becerisi kazandırmak ve (5) çevresini merakla keşfedip doğaya saygı duymasını sağlamaktır. Eğitim programı, sağlık ve güvenlik, sosyal ilişkiler, sanat, dil becerileri, araştırma/sorgulama başlıkları altında beş alan üzerine kurulmuştur. Program tematik ve bütünlük eğitim uygulamalarına vurgu yapmakta ve bazı tema örnekleri sunmaktadır. Sağlık alanı, vücudunu ve duyu organlarını tanıma, motor becerileri geliştirme, sağlıklı yaşam ve güvenli yaşam gibi dört alt boyuta ayrılmaktadır. Bu alt boyutlarda kendi içlerinde alt dallara ve gelişime göre seviyelere ayrılmaktadır. Sosyal ilişkiler alanı, kendini tanıma ve sevmeye, aile ile birlikte uyumlu yaşam, komşularla

	Türkiye	Şanghay	Kore	Finlandiya
Okul Öncesi Eğitim Programının Amacı	- Çocukların sağlıklı büyümelerini -Tüm gelişim alanlarında gelişimlerini en üst noktaya ulaştırmalarını -İlkokula hazır bulunmalarını -Gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır.	-Çocukların bireyselleştirilmiş öğrenme yaşantıları yoluyla gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemeyi -Onların kişilik ve ahlak gelişimlerine önem vererek sosyal hayata katılımcı ve uyumlu sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.	-Çocukların sağlıklı zihin ve beden gelişimlerini desteklemeyi -Temel yaşam becerileri kazandırmayı -Sosyal beceriler kazandırmayı -Geleneksel kültür sevgisi aşılamayı -Dil ve iletişim becerileri kazandırmayı -Çevresini merakla keşfedip doğaya saygı duymasını sağlamayı amaçlamaktadır.	-Bakım, eğitim ve öğrenme yoluyla çocuğun gelişim ve büyümesini desteklemeyi-Sağlıklı bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamayı. -Çocukların güvenli, eğlenceli sakin ve telaz içinde olmadan özgüveni keşfederek öğrenme yaşantıları kazanmasını sağlamayı -Kendi kişiliğiyle ilgili olumlu bir kimlik oluşturmaya, kendini ifade etme ve düşünme becerilerini geliştirmeyi, Öğrenmeye karşı olumlu kişilik özellikleri geliştirmeyi amaçlamaktadır.
Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği	Temalar - Konular Amaç Değil Araçtır Gelişimsel, Sarmal ve Bütüncül Etkinlik Çeşitleri: Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık, Alan Gezileri	Tematik-Bütünlükleştirilmiş Programı Sağlık (Zihinsel, Fiziksel, Öz bakım Becerileri) Dil (Dinleme, Anlatma, Okuma Yazmaya Hazırlık) Sosyal İlişkiler ve Uyum Bilim (Fen ve Matematik), Sanat	Tematik-Bütünlükleştirilmiş Programı Sağlık ve Güvenlik Sosyal İlişkiler Sanat Dil Becerileri (Dinleme, Konuşma, Okuma Yazmaya Hazırlık) Araştırma/Sorgulama (Temel Bilimsel ve Matematik Becerileri)	Tematik-Bütünlükleştirilmiş Programı Dil ve İletişim Matematik Sağlık Ahlak Bilimi ve Felsefe Fiziksel ve Motor Gelişimi Çevre ve Doğa Çalışmaları Sanat ve Kültür

Tablo 3. Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amaç, İçerik ve Çeşitli Boyutlar Açısından İncelenmesi

	Türkiye	Şanghay	Kore	Finlandiya
Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> -Süreçe dayalı, çok yönlü ve eşgüdümlüdür -Bireysel farklılıkları dikkate alır -Üç boyutlu değerlendirme süreci esastır: (a) çocuğun, (b) programın ve (c) öğretmenin kendini değerlendirmesi - Değerlendirme sonuçları eğitim uygulamalarına yön verir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Programın önemli bir parçasıdır. -Eğitim uygulamalarına yön verir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Çocuğun bilgi, beceri ve tutumunu içeren kapsamlı bir değerlendirme süreci esastır. -Değerlendirme günlük eğitimin bir parçası olarak devamlı ve sürece dayalıdır. -Birden fazla yöntem kullanılarak değerlendirme yapılır. -Değerlendirme sonuçları eğitim uygulamalarına yön verir ve ailelerle paylaşma amaçlı kullanılır. 	<ul style="list-style-type: none"> -Süreçe dayalı sürekli ve bireyselleştirilmiş değerlendirme süreci esastır. - Değerlendirme sürecinde aile ile işbirliği içinde çocuğun gelişimi takibe alınır. -Çocukların kendi kendilerini değerlendirme becerilerini de geliştirmeyi hedefler.
Okul Öncesi Programında Ailenin Rolü	<ul style="list-style-type: none"> -Aile eğitimi ve ailenin çocuğunun eğitimine katılımı vurgulanır. - Aile katılımı eğitim programının bir parçası olarak eğitim sürecinde yer alır. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ailenin çocuğunun eğitim sürecine katılımı vurgulanır. -Ailelere çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimde bilimsel yaklaşımlar konusunda eğitim ve bilgilendirme yapılması gerekliliği belirtilir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aile eğitimi ve çocuğun eğitimine katılımına destek olması vurgulanır. -Ailelerin istek ve görüşlerinin dikkate alınması belirtilir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Öğretmenler ve aileler arasında saygı, güven ve eşitlik temelinde sıkı bir işbirliği kurulması vurgulanır. -Öğretmenlerin çocukların değerlendirilmesi, çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, güçlü yönlerine ve kültürel farklılıklarına göre bireysel öğretim planı hazırlanması süreçlerinde ailelerle işbirliği içinde çalışılması beklenir.

Araştırma-sorgulama alanı, araştırmaktan ve keşfetmekten zevk alan ve tutum geliştirme, temel fen ve matematik alanlarında bilgi ve beceri geliştirmeyi hedeflemektedir. Programa göre öğretmen, çocukların öğrenmelerine rehberlik eden, rol model oluşturan ve çocukların gelişimlerini, öğrenmelerini ve düşünme becerilerini geliştiren kişidir. Öğretmen çocuklara çeşitli sorular sorarak, uygun ortam ve materyal sunarak ve onları düzenli gözlemlenme yoluyla ihtiyaç duydukları desteği sağlayarak onların potansiyelini ortaya çıkarır. Öğretmenin, çocuklara karşı olumlu, destekleyici, sevgi dolu bir tutum içinde onlarla ilgilenmesi beklenmektedir. Programda ailenin eğitim sürecine katılımı vurgulanmakta ve öğretmenlerin ailelerin eğitime katılma süreçlerine destek olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ailelerin istek ve görüşlerini dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır. Program ulusal eğitim programında yer alan amaç ve içeriğe bağlı olarak çocuğun bilgi, beceri ve tutumunu ele alan kapsamlı bir değerlendirme anlayışını benimsemiştir. Değerlendirmenin günlük eğitimin bir parçası olarak devamlı olarak süreç içinde yürütülmesi beklenmektedir. Değerlendirme sürecinde gözlem, görüşme, etkinlik sonuçlarını değerlendirme gibi birden fazla yöntemin birlikte kullanılması önerilmektedir. Değerlendirme sonuçlarının çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını belirleme, çocuğun

eğitim yaşantılarını düzenleme ve çocuğun gelişimini takip etme amacıyla ailelerle paylaşma amaçlı kullanılması önerilmektedir (Ministry of Education and Human Resources Development, (MEHRD), 2007).

3.4.3 Finlandiya

Finlandiya'da okul öncesi eğitim programının amacı bakım, eğitim ve öğrenme yoluyla çocuğun gelişim ve büyümesini destekleyerek sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (The Ministry of Social Affairs and Health, (MSAH), 2009). Program, çocukların güvenli, eğlenceli, sakin, telaş içinde olmadan özgürce hareket edebildiği okul ortamında başkalarıyla ve kendi başına keşfederek, oynayarak, deney yaparak, uygulayarak ve duyu organlarını kullanarak öğrenme yaşantıları kazanmasını hedeflemektedir. Bu yaşantılar yoluyla çocuğun kendi kişiliğiyle ilgili olumlu bir kimlik oluşturması, kendini ifade etme becerileri kazanması, düşünme becerilerini geliştirmesi ve öğrenmeye karşı olumlu kişilik özellikleri geliştirmesi hedeflenmektedir. Program, dil ve iletişim, matematik, sağlık, ahlak bilimi ve felsefe, fiziksel ve motor gelişimi, çevre ve doğa çalışmaları, ve sanat ve kültür başlıkları altında yedi alan üzerine kurulmuştur. Programda bütünlük tematik bir anlayış benimsenmiştir (NEB, 2000). NEB (2000)'e göre, dil ve iletişim alanı çocukların dinleme, kendilerini ifade etme, karşılıklı konuşmalara katılma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Dil, duyu ve düşüncelerini ifade etme aracı olduğu için programda önemli bir yere sahiptir. Program çocuklara hikâye, şiir, bilgilendirici metinler gibi farklı türde eserlerin okunarak, onlara bu farklı tür metinleri dinleme ve zevk alma şansı verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çocukların okumanın önemini anlamaya başlamaları hedeflenmektedir. Ayrıca, dil ve iletişim etkinlikleri yoluyla okuma yazma becerilerine temel oluşturmak amaçlanmaktadır. Matematik alanında ise matematiğe ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, bol miktarda oyun, hikâye, şarkı, fiziksel etkinlikler gibi yollarla çocukların doğal yollarla matematiği anlamaları ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmektedir. Ahlak bilimi ve felsefe kazanımları, din ve düşünce özgürlüğünü garanti altına alarak ve bu konuda ailenin yetki sahibi olduğunu göz önünde bulundurarak, genel ahlak ve kültür konularında eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Çocuklar, ailelerinin tercihlerine göre laik ahlak eğitimi ya da alternatif olarak mensubu oldukları dine ilişkin eğitim alabilirler. Ayrıca kültürel felsefe alt boyutunda ise hayatla ilgili felsefi soruları duyma şansı yakalama, kendi yerel

bölgesinin kültürel ve doğal mirasının değerini bilme, kültürel kimlik kazanma, kişinin kendi felsefi görüşü ve başka kültür ve düşüncelere sahip kişileri tanıma yoluyla genel felsefi öğrenme konusunda birikim ve yaşantı kazanmasını sağlamak hedeflenmektedir. Çevre ve doğa çalışmalarında ise doğa ve çevre ile duygusal, eğlenceli ve tecrübeye dayalı deneysel ilişki kurma, doğal ve yapay ortamları anlama, çevrede yer alan güzelliklerin ve biyolojik çeşitliliğinin farkına varıp koruma ve temel fen becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Sağlık alanında fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim açısından çocuğun gelişimini desteklemek, öz bakım becerileri kazandırmak, sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak, duygusal açıdan sağlıklı, şiddet kullanmaktan kaçınan ve insanlarla iyi ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Fizik ve motor gelişimi alanında ise küçük ve büyük kas gelişimini desteklemek, el-göz koordinasyonu kazandırmak, el becerilerini geliştirmek, kendi isteği ve motivasyonu ile fiziksel etkinliklere ve oyunlara katılıp bu etkinliklerde bireysel, işbirliği içinde ve önder olarak davranabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Son olarak sanat ve kültür alanında ise çocuğa resim, müzik, dans, drama vb. çeşitli sanatsal deneyimler kazandırmak ve bu deneyimler aracılığıyla çocukların yaratıcılık, hayal gücü ve kendini ifade etme becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir. Ayrıca kültürel miras ve kültürel farklılıklar hakkında anlayışlarını ve kültürel kimliklerini güçlendirmek amaçlanmaktadır (NEB, 2000; NRDCWH, 2003; MSAH, 2004; 2009).

Öğretmen çocukların öğrenmelerine rehberlik eden ve onların kendi öğrenme deneyimleri hakkında farkındalık ve bilinç oluşturmalarını destekleyen kişidir. Öğretmen, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hareket edebilen, çocukların otonomi kazanmalarını destekleyen, çocuğa geçmiş tarihi ve kültürünü aktaran kişidir. Ayrıca öğretmenlerin, çocukların ve ailelerin görüş, düşünce ve deneyimlerine saygı duyup, bu görüş ve deneyimleri öğrenme sürecine entegre etmesi beklenmektedir. Programa göre aile çocuğun bakımı ve eğitiminde sorumlu olan temel kişilerdir. Aile ile kurulacak işbirliği çocuğun gelişimini, öğrenmesini ve büyümesini desteklemek açısından çok önemlidir. Bu nedenle saygı, güven ve eşitlik temelinde öğretmenler ve aileler arasında sıkı bir işbirliği kurulmaktadır. Aileler, çocukların değerlendirilmesi, onların ilgi, ihtiyaç, güçlü yönleri ve kültürel farklılıklarına göre bireysel öğretim planı hazırlanması konusunda öğretmenlerle işbirliği içinde çalışırlar. Anadili Fince ya da İsveççe olmayan çocukların anadil gelişimleri önemsenmekte ve desteklenmektedir. Programda değerlendir-

me, ulusal ve yerel eğitim programında yer alan amaçları temel almakla birlikte çocukların bireysel öğrenme planları ve bireysel eğitim amaçlarını da göz önünde bulunduran sürekli ve sürece dayalıdır. Aileye çocuğun gelişimi hakkında düzenli bilgilendirme yapılır ve çocuğun gelişimi ortaklaşa olarak takip edilir. Ayrıca öğretmenlerden çocukların kendi kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirme yoluyla kendi işleri hakkında değerlendirme yapabilme ve kendi öz benlik algılarını oluşturmalarına destek olmaları beklenmektedir (NEB, 2000; NRDCWH, 2003; MSAH, 2009).

3.4.4 Türkiye

Ülkemizde 2013-2014 yılında uygulamaya konulan yeni okul öncesi eğitim programında, çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümeleri ve tüm gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst noktaya taşınması hedeflenmektedir. Ayrıca çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu desteklemek ve çeşitli gelişim alanlarında görülebilecek yetersizliği önlemek amaçlanmaktadır. Yapı bakımından incelendiğinde gelişimsel, sarmal, oyun merkezli, esnek, eklektik ve öğrenci merkezli olduğu ifade edilen program (MEB, 2013), bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, öz bakım ve motor gelişim alanları üzerine yapılandırılmıştır. Her bir gelişim alanı için 36-48, 48-60 ve 60-72 ay gruplarına yönelik kazanımlar detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Programda konular/temalar amaç değil, kazanım ve göstergelerin kazanılması için birer araçtır ve bu nedenle “kazanımların kazandırılmasında tema merkezli eğitim söz konusu değildir” (MEB, 2013, p. 16). Programda bu gelişim alanlarına ilişkin kazanım ve göstergelere erişmek amacıyla bazı etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Programda geçen etkinlik örnekleri; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık, alan gezileridir. Programda öğretmenin rolü ise çocuklar arasında bireysel ve gelişimsel farklılıkların bulunduğunu göz önüne alarak, onların yeteneklerinin geliştirilmesi ve yeni beceriler kazanmalarının desteklenmesidir. Ayrıca, öğretmen çocuğa iyi bir model olan, uygun öğrenme ortamı sağlama yoluyla öğrenmelerine ve keşfetmelerine istek uyandıran kişidir. Öğretmen çocukların bireysel veya grup etkinliklerini yürütürken, her çocuğun bireysel kazanımlara ulaşmasını sağlamak amacıyla fırsat eğitimine yer vermesi beklenmektedir (MEB, 2013).

Programda, ailenin eğitim sürecine katılımı, çocuğun okulda kazandığı bilgi, beceri ve tutumların ev ortamına taşınması ve aile tarafından da desteklene-

rek devamlılık kazandırılması açısından önemi görülmektedir. Aile katılımına, okul öncesi eğitim programının bir parçası olarak eğitim sürecinde yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Programda çocuğun sürece dayalı ve çok yönlü değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi şeklinde üç boyutlu bir değerlendirmenin yapılması ve bu değerlendirme sonuçlarının eğitim uygulamalarına yön vermesi beklenmektedir (MEB, 2013).

3.5. Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Karşılaştırılması

Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların gelişimi üzerine etkili olduğu tespit edilmiştir (Burnett, 2002; La Paro ve diğerleri, 2009; Perry, Donohue ve Weinstein, 2007). Yapılan araştırmalar yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ortamının çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Micozkadioğlu ve Berument, 2003; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford ve Yazejian, 1999; Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot ve Totsika, 2006). Yapılan bir başka çalışmada da okul öncesi dönemde alınan kaliteli eğitimin çocukların ilkökula hazırbulunuşluklarına katkı sağladığı ve okuma ve matematik alanlarında bu katkının ilkökulun ilk iki yılına kadar da devam ettiği görülmektedir (Peisner-Feinberg ve diğerleri, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2004). Bu bölümde çocukların gelişimi ve ilkökula hazırlıklı başlamalarında önem taşıyan okul öncesi eğitiminin kalitesi, ülkelere ilişkin yapılan araştırmaların ışığında karşılaştırılacaktır.

Şanghay'da 12 yerel bölgeden 120 okul öncesi eğitim kurumunda sunulan eğitimin kalitesini inceleyen araştırma sonuçlarına göre fiziksel çevre ve eğitim programı açısından evrensel düzeyde belirlenen kriterlerle örtüşen bir eğitim hizmeti sunulmaktadır (Jiaxiong ve Nianli, 2007). İç ve dış eğitim mekanlarının düzenlenmesinde, ortamın renkli, ilgi çekici, çocukların yaptıkları çalışmalara yer veren, estetik açıdan zevk içeren, güvenli, materyal ve malzemelerin çocuklar tarafından kolay erişilebildiği, çocukların öğrenme deneyimlerini destekleyen ve sosyo-ekolojik çevre ile uyumlu olmasına dikkat edilmektedir. Şanghay yerel yönetiminin 2011 verilerine göre, Şanghay'da bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 94%'ü yüksek okul veya üstü bir diplomaya sahiptir (Shanghai Education, 2011). Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim ya da kendi okullarında yürütülen araştırmalara katılma yoluyla profesyonel an-

lamda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri sağlanmaktadır (Jiaxiong ve Nianli, 2007).

Kore ve İsveç'te yer alan okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini karşılaştırmalı inceleyen araştırma sonucuna göre Kore'de eğitim ortamının kalitesi ortalama düzeydedir (Sheridan, Giota, Han ve Kwon, 2009). İsveç eğitim ortamının kalitesi, Kore'den daha yüksek puana sahiptir. İki ülke arasında sadece okuma yazmaya hazırlık ve dil eğitimi açısından sunulan ortam puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ayrıca Kore'de yaş gruplarına göre önerilen öğretmen- çocuk oranının (1 yaşın altındaki çocuklar için 1/3 veya 1/5, 1-2 yaş çocuklar için 1/7, 3 yaş grubu için 1/15 ve 4 yaş ve üstü çocuklar için 1/20) İsveç'ten daha düşük olduğu belirtilmiştir (The Ministry for Health, Welfare and Family Affairs, 2008). Tüm okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi alanında en az üç yıllık bir eğitim almaları gerekmektedir (The Ministry of Education, Science and Technology, 2008). Kore'de okul öncesi öğretmenleri, yasal zorunluluk gereği yılda en az iki hizmet içi eğitime katılmak zorundadır (Sheridan ve diğerleri, 2009).

Finlandiya'da dört yerel yönetimde yer alan 49 okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda öğrenim gören 2000 çocuk ile okul öncesi eğitim ortamının kalitesi gözleme dayalı araştırılmıştır (Salminen ve diğerleri, 2012). Bu araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan okul eğitim kurumlarının %6'sı eğitim ortamı kalitesi açısından bazı eksiklikler taşırken, %53'ü yüksek kalitededir. Geriye kalan %41 de kalite açısından ortalamada yer almaktadır. Finlandiya'nın eğitimde gösterdiği başarının temelinde yatan nedenlerden birisi de, öğretmen eğitiminde getirdiği kalite standartları ve yetiştirdiği kaliteli öğretmenlerdir (Happo, Maaatta ve Uusiautti, 2013). Okul öncesi öğretmenleri yüksek lisans eğitimi alarak mezun olmaktadır (Simola, 2005).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin kalitesini araştıran küçük kapsamlı araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimin kalitesi ve sunulan eğitim ortamı istenilen seviyenin altındadır (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Gol-Güven, 2009; Kerem ve Cömert, 2005). Kerem ve Cömert (2005)'in 49 ilde 1760 okul öncesi öğretmenin katılımı ile yaptıkları çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %70.3'ü okul öncesi eğitimde fiziksel ortamın en önemli sorun olduğunu belirtmişlerdir. İkinci sırada ise %65.3 ile öğretmenlerin kendilerini yenilememesi ve gerçekleştirilememesi gelmektedir. Gol-Güven (2009)'in tesadüfi örneklem yoluyla İstanbul'dan seçtiği üçü devlet ve üçü özel okul olmak üzere toplam altı okul

öncesi eğitim kurumunda yaptığı gözlem sonuçlarına göre, hem özel hem de devlet okullarında sınıfların fiziksel düzenlemesi ve materyaller açısından eksiklikler bulunmaktadır. Gözlem yaptığı okullarda öğretim, öğretmen merkezlidir ve çalışma kağıtları/kitaplarına dayalı etkinliklere dayanmaktadır. Sınıflardaki ortalama öğretmen çocuk oranı ise 1/25'dir.

4. Sonuç ve Tartışma

PISA (2009) sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren Şanghay, Kore, Finlandiya ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim programları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, ülkelerin eğitim sistemlerinde kültürel, ekonomik ve coğrafi özelliklere bağlı olarak farklı uygulama ve anlayışların bulunduğu görülmektedir. Bu ülkelerin okul öncesi eğitim uygulamalarının ve programların ortak özellikleri göz önüne alındığında, başarı gösteren ülkelerin okul öncesi eğitimi programı geliştirme ve bu eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına bizden daha önce başladıkları ve sistematik olarak program geliştirme çalışmalarına devam ettikleri görülmektedir. Bu ülkelerde yürütülen okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları sonucunda okul öncesi eğitime katılan çocuk oranının ülkemizden yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Şanghay'ın ve Çin'in özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara pozitif ayrımcılık uygulayarak, onların okul öncesi eğitim almaları konusunda destek verdikleri görülmektedir (OECD, 2000; 2004; UNESCO, 2006). Finlandiya ise sosyal devlet anlayışı ile okul öncesi çocuklara bakım, beslenme ve eğitim konusunda çeşitli ücretsiz hizmetler sunmaktadır (MSAH, 2004; 2013; NEB, 2000). Ülkemizde ise Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında kaynakların sınırlı olması ve "harf devrimi" ile birlikte ilkokula öncelik verilmesiyle okul öncesi eğitim bir süre ihmal edilmiştir. İlk ulusal eğitim programı ancak 1989 yılında geliştirilmiştir (Güler-Öztürk, 2010; Oğuzkanve Oral, 2003; Oktay, 1983). Ülkemizde okul öncesi eğitimi güçlendirme ve yaygınlaştırma çalışmaları devam etmekle birlikte, bu doküman inceleme çalışması sonuçlarına göre ülkemiz henüz bu ülkelerin okul öncesi katılım oranlarının oldukça altındadır. "3-4-5 Erken Eğitimi Seç" kampanyası henüz bazı pilot illerde yürütülmekte ve ülke genelini kapsamamaktadır. Devlet okullarında okul öncesi eğitim ücretsiz olmakla birlikte ailelerden bazı hizmetler için belirli miktarlarda aidat alınabildiği görülmektedir (Cinoğlu, Arslantaş ve Öztürk, 2013). Küçük miktarda da olsa talep edilen bu ücretin özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların eğitim almaları konusunda engel

oluşturabileceği düşünülmektedir. Çocuklarının okul öncesi eğitim alma yoluyla okula ve hayata eşit şartlarda başlama şanslarını artırmak amacıyla bu ailelere çeşitli destekler sunulabilir. Yapılan araştırmalar, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimi, bilişsel ve fiziksel gelişim açısından yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara göre dezavantajları olduğunu göstermektedir. (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins, 2006; Konold ve Pianta, 2005; Majzub ve Rashid, 2012; Isaacs, 2012; Walker ve MacPhee, 2011; Walker ve diğerleri, 2011). Ayrıca ülkemizde ve uluslararası alanda yürütülen araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında ilköğretme hazır bulunuşluk, akademik gelişim ve diğer gelişim alanları açısından, okul öncesi eğitim alanlar lehine farklar bulunmaktadır (Adams, Edie, Riley, Roach ve Ittig, 2004; Atılgan, 2001; Başer, 1996; Dağlı, 2007; Dursun, 2009; Ekinci, 2001; Erbay, 2008; Ergün, 2003; Taner, 2003; Temiz, 2002). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların gelişimlerini desteklemek, temel becerileri kazandırmak ve ilkokula sağlam ve güçlü başlangıç yapmalarını desteklemek amacıyla erken müdahale programları yürütülebilir.

PISA (2009) sonuçlarına göre Finlandiya ve Şangay'daki sınava katılan okulların arasında puan farkının diğer ülkelerin okullarının arasındaki puan farkına göre çok daha düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir. Farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin puanlarındaki farkın az olmasında, ülke ya da bölge genelinde okullar arasında standardın sağlanması ve kaliteye verilen önemin etkili olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin kalitesi üzerine küçük boyutta yürütülen çalışma sonuçlarına göre bu kurumların ve sundukları eğitimin istenilen seviyede olmadığı ve belirli bir standardın bulunmadığı görülmüştür (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Kerem-Aktan ve Cömert, 2005). Ülkemizde, okul öncesi eğitimi nicelik açısından yaygınlaştırmakla birlikte, nitelik açısından da ülke genelinde kalite kriterlerinin belirlenmesi ve standardın yakalanması yönünde yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

PISA (2009) sınavında yüksek başarı gösteren ülkelerin okul öncesi eğitim programları incelediğinde Şanghay, Kore ve Finlandiya'da ulusal eğitim programı bulunmakla birlikte bu programa bağlı kalarak yerel yönetimlere, bölgelere ve okullara göre düzenlenmiş eğitim programları da bulunmaktadır. Finlandiya'da okul öncesi eğitim uygulamalarında öğrenci temelinde bireyselleştirilmiş öğrenme planlarına yer verilmektedir. Bu ülkeler tarihsel süreçte öncelikle ulusal ve merkezi eğitim programı ve denetim anlayışını benimserken

zamanla yerel yönetimlere bu süreçte görev ve yetki vermişlerdir. Ülkemizde ise ulusal ve merkezi eğitim programı uygulanmaktadır. Programda, öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde buldukları bölge şartları ve çocukların gelişim özelliklerine göre değişiklikler ve uyarlamalar yapabilmeleri konusunda esneklik tanındığı vurgulanmaktadır. Programın bölge ya da öğrenci temelinde uyarlanıp uyarlanmaması, öğretmenin uygulamasına kalmakta ve yerel yönetimlere bu konuda sorumluluk verilmemektedir. İleriki çalışmalarda ülkemizde uygulanan eğitim programlarında ne derece bölgesel ve bireysel uyarlamalar yapıldığı ve bu programların etkinliği ve katkısı araştırılabilir. Ayrıca bu ülkelerde uygulanan eğitim programlarının, eğitim ve bakımı bütünlük bir şekilde ele alması, beslenme ve sağlık hizmetlerini de içermesi açısından çocukların sağlıklı gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Başarılı ülkelerin eğitim programlarında çocukların gelişimsel özelliklerine ve tüm gelişim alanlarına önem verilmekle birlikte, belirli öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Programlarda tematik ve bütünlüştürülmüş eğitim etkinlikleri vurgulanmaktadır. Bu programlarda çevre ve doğa çalışmaları, felsefe ve ahlak gelişimi ve okuma yazmaya hazırlığa yönelik daha fazla ve detaylı hedeflerin yer aldığı gözlenmektedir. Okul öncesi dönemde kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin çocukların ileriki eğitim yaşamları için temel oluşturduğu düşünüldüğünde, programlar arasında yer alan bu farklılıkların daha detaylı incelenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Erden ve Altun (basımda) sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sıkıntılarla ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, bir sınıf öğretmeni okul öncesinde kalemi yanlış tutma ve bu yanlış pekiştirme nedeniyle bu çocukların kalemi doğru tutma ve yazı yazma etkinliklerinde problem yaşadıklarını ve bu çocuklarla doğru davranışı geliştirmek için daha fazla çaba harcadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan 15 öğretmenden 11 tanesi okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya yönelik yapılan çalışmalara ilişkin sorunlardan ve okullar arasında bu uygulamalarda standardın olmamasından şikayet etmektedir. Ayrıca Yapıcı ve Ulu(2010)'nun çalışmasında, sınıf öğretmenleri, okul öncesi dönemde okuma yazmaya ilişkin uygulamalarda yapılan eksik ve yanlışlıklara dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %10'u, okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yanlış yürüttüğünü, bu nedenle bu çalışmaların okul öncesi dönemde yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. 2013 yılında uygulamaya konulan yeni

eğitim programında kalemi doğru tutmaya yönelik bir kazanım eklenmiştir. Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programında okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri alanındaki kazanımların diğer ülkelere kıyasla sınırlı olduğu gözlenmektedir. Program yapılarında yer alan farklılıklar ve bu farklılıkların öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri üzerine katkıları ileriki çalışmalarda daha detaylı incelenebilir.

Ülkelerin eğitim programlarının çocuk merkezli, aktif öğrenmeye değer veren, oyun merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitim modellerinden etkilendiği görülmektedir. Ülkemiz de dahil okul öncesi eğitim uygulamalarında Batının eğitim görüş ve uygulamalarının etkili olduğu saptanmıştır. Şanghai'da Batının geliştirdiği farklı eğitim modellerinden yararlanılmakla birlikte kültürel yapılarını da dikkate alarak gelişimle ve kültürle uyumlu eğitim anlayışı geliştirildiği gözlenmektedir (Zhu, 2009). Finlandiya'da okul öncesi eğitimin toplumun temel değerleri üzerine yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (NEB, 2000). Ülkemizde uygulamaya konulan eğitim programının eklektik bir yaklaşım ile oluşturulduğu belirtilmesine karşın, hangi model ve teorilerden yararlandığı ve programa nasıl yansıtıldığı hakkında açık bilgi verilmemiştir. Programın oluşturulmasında etkilenilen modeller ve bu modellerden ulusal programda nasıl yararlandığının, programın teorik alt yapısını anlama açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimin önemli bir unsuru olan aile ve ailenin çocuğunun eğitim sürecine katılması tüm öğretim programlarında vurgulanmasına karşın, önerilen işbirliği ve aileye sunulan eğitim ve hizmetler açısından farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Finlandiya'da aile eğitim sürecinin önemli bir paydaşı ve öğretmen ile birlikte çocuğun bireysel öğrenme planının hazırlanması ve değerlendirilmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır (NEB, 2000). Şanghai'da devletin uyguladığı tek çocuk politikası ve ülke eğitim sisteminin sınavlara dayalı olması nedeniyle ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda yüksek beklentileri bulunmaktadır (Hu ve Szente; 2009; Minxuan ve Lingshuai, 2012; Zhu, 2009). Araştırma sonuçları ailelerin yüksek beklentilerinin ve ilgilerinin başarıyı artırmada önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (Bryant, Peisner-Feinberg, ve Miller-Johnson, 2000; Endsley, Minish, ve Zhou, 1993; Hughes ve Macnaughton, 2001). Kore'de de benzer şekilde ailelerin çocuklarının eğitimleri hakkında yüksek beklentiler içinde oldukları, eğitimin anne karnında başladığı ve bu süreçten itibaren ailelerin çocuğun eğitiminde önemli rol sahibi oldukları kabul

edilmektedir (Korean Background Report, 2003). Ülkeler arasında kültürel ve ekonomik koşullara göre farklılık bulunmakla birlikte ailelerin eğitim sürecine katılımının ve ilgisinin eğitim alanında gösterdikleri başarıda rol oynadığı düşünülmektedir. Argon ve Akkaya (2008)'nin, Bolu ilinde 91 veli ile yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre çocuğı özel anokuluna giden velilerin %47.5'i okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi sahibi iken, çocuğı devlet anaokuluna giden velilerin %45.5'i program hakkında bilgi sahibidir. Her iki grupta da velilerin çoğunluğunun okul öncesi eğitim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görölmektedir. Okul öncesi eğitim programı hakkında ailelerin bilgi sahibi olması sürece katılımları ve çocuklarının gelişimlerini destekleme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Demircan (2012) çalışmasında ailelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının eğitimine katılmalarına engel teşkil eden unsurları araştırmıştır. Ailelerin görüşlerine göre bu konuda en fazla yaşanan sorunlar, ailelerin kendilerini çocuklarına destek olmada yetersiz hissetmeleri, çocuklarının eğitim sürecine katılma konusunda okul yönetiminden destek görmemeleri ve çocuklarının eğitim konusunda kendi amaçları ile okulun amaçları arasında farklılıkların olmasıdır. Okul öncesi dönemde ailelerin eğitime katılma oranları, aile katılımında yaşadıkları sorunlar, çözüm yolları ve ülkemiz şartlarına uygun ve özgün aile katılım modelleri gelecek çalışmalarda ayrıntılı olarak ele alınabilir.

Son olarak değerlendirme boyutunda da diğer ülkelerin genel anlamda eğitim sistemlerinin performans ağırlıklı ve kaliteyi artırmaya yönelik olduğu görölmektedir. Yerel yönetimlere değerlendirme konusunda da görev verilmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim programı üç boyutlu değerlendirme anlayışını benimsemekle birlikte okul çapında ve bölgesel düzeyde de yapılacak değerlendirme sürecinin eğitim kalitesini belirlemeye ve artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu doküman inceleme çalışması yoluyla PISA (2009) sınavında yüksek başarı gösteren ülkeler ile ülkemizin okul öncesi eğitim programları karşılaştırılmış, benzer ve farklı uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında okul öncesi eğitimde kalite ve fırsat eşitliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülen boyutlar irdelenmeye çalışılmıştır. Bu boyutların ileriki çalışmalarda detaylı olarak araştırılarak, ülkemizdeki okul öncesi eğitimi güçlendirme ve yaygınlaştırma ve ilkokula planlı ve hazırlıklı başlangıcı destekleme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adams, D., Edie, D., Riley, D., Roach, M., & Ittig, M. (2004). "What we know about pre-kindergarten outcomes for children: the top 10 findings from early childhood research". http://www.sohe.wisc.edu/outreach/wccrp/pdfs/research_digest_2.pdf adresinden 21.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Akyüz, Y. (1997). Türkiye’de anaokullarının kuruluş ve gelişim tarihi. "Çocuk Kültürü 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri" (Ed: Bekir Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s. 152-180.

Akyüz, Y. (2004). Anaokullarının Osmanlı’da ilk programları ve ders uygulamaları ile yaratıcı dramının izleri. *Akılın ve Bilimin Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 51, 19-24.

Akyüz, Y., Uygun, S., & Kafadar, O. (2005). Anaokullarının ikinci meşrutiyet dönemindeki gelişiminde okul ve çocuk sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 147-172.

Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen İlköğretim I. kademe öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bastürk, R., & Isikoglu, N. (2008). Analyzing Process Quality of Early Childhood Education with Many Facet Rash Measurement Model. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(1), 25-32.

Başer, M. G. (1996). *Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brown, M. A. (2013). Education in Finland, Brown, M. A., & White, J. (Eds.). (2013). *An Introduction to Comparative Education, 0-11*. Routledge.

Bryant, D., Peisner-Feinberg, E., & Miller-Johnson, S. (2000). *Head Start parents' roles in the educational lives of their children*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/ed-cite/ed446835.html> adresinden 10.10.2013 tarihinde alınmıştır.

Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22, 5–16.

China Policy Note. (CPN). (2011). http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2011/02/24/000333038_20110224225651/Rendered/PDF/537460Replacem11Grey0Cover010FINAL.pdf adresinden alınmıştır.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Cinoğlu, M., Arslantaş, H. İ., & Öztürk, M. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Velilerden Taleplerinin Değerlendirilmesi *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20).

Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demircan, H. Ö. (2012). Developmentally Appropriate Practice and Parental Involvement in Preschools: Parent and Teacher Perspectives. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations and experiences*. NewSouth Publishing.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428-1446.

Dursun, Ş. (2009). A comparison of the mathematical skills of first graders with and without preschool education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1705-1715.

Early Development and Learning Guideline. (2013). <http://www.age06.com/Age06Public/06zhuanti/201305/31/%E6%8C%87%E5%8D%97%E5%8D%95%E9%A1%B5.24.pdf> adresinden alınmıştır.

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erden, T, F., & Altun, D. (baskıda). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*.

Endsley, R. C., Minish, P., & Zhou, Q. (1993). Parent involvement and quality day care in proprietary centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 53-61.

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation. http://strathprints.strath.ac.uk/43857/1/Aline_Dunlop1.pdf adresinden 12.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Fettahoğlu, S. (2003). Konfüçyüs ve Öğretisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16, 305-324.

Finnish National Education Board. (2004). Amendments and Additions to the National Core Curriculum for Basic Education [Ulusal Temel Eğitim Çekirdek Programında Değişiklikler ve Eklemeler] http://www.oph.fi/download/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf adresinden 21.10.2013 tarihinde alınmıştır.

Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.

Guo-ping, S. (2011). Education in Shanghai: For every students' life-long learning. https://www.bifie.at/system/files/dl/BIFIE-Forschungskoll_School-System-Schanghai_20110926_1.pdf adresinden alınmıştır.

Güler-Öztürk, D. S. (2010). Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Yönelimlere Bakış: Gelişimsel Mi Yoksa Akademik Mi?. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi. Balıkesir.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLSK: Predictions to academic, health, and

social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.

Happo, I., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). How do early childhood education teachers perceive their expertise? a qualitative study of child care providers in lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal*, 1-9.

Hu, B. Y., & Szente, J. (2009). Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 247-262.

Hughes, P., & MacNaughton, G. (2001). *Building equitable staff-parent communication in early childhood settings: An Australian case study*. ERIC Clearinghouse. <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/hughes.html> adresinden 10.10.2013 tarihinde alınmıştır.

Isaacs, J. B. (2012). *The social genome project: Starting school at a disadvantage: the school readiness of poor children*. Center on Children and Families at Brookings. Retrieved from http://www.brookings.edu/-/media/research/files/papers/2012/3/19%20school%20disadvantage%20isaacs/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf

Jiaxiong, Z., & Nianli, Z. (2005). A survey of current Shanghai early childhood education through kindergarten directors' self-assessment. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 113-127.

Kerem, E. A., & Cömert, T. D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 155-172.

King, A. Y. C., & Bond, M. H. (1985). The Confucian paradigm of man: A sociological view. In W. S. Tseng & D. Y. H. Wu (Eds.), *Chinese culture and mental health* (pp. 29-45). New York: Academic Press.

Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174-187.

Kwon, Y. I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312.

La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D.,... Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms:

Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education & Development*, 20, 657–692

Lee, K. (1996). Culture and the Korean kindergarten curriculum, *Early Child Development and Care*, 123, 167-182.

Majzub, R. M., & Rashid, A. A. (2012). School readiness among preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3524-3529. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06. 098

Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). *Introduction: The Context for Critical Issues in Early Childhood Professional Development*. Paul H Brookes Publishing.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749

Meydan, S. (1990). *Okul Öncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf adresinden 01.12.2008 tarihinde alınmıştır.

_____ (2006). PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006_ulusal_on_raporu.pdf adresinden 15.10.2013 tarihinde alınmıştır.

_____ (2011). Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi. http://tegm.meb.gov.tr/erkenegitimisec/images/stories/duyurular/Kalite_durum_analizi_raporu_TR.pdf adresinden alınmıştır.

_____ (2012a). *Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen Kitabı*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/kitaplar/1sinif_ogretmenkitabi.pdf adresinden 05.07.2013 tarihinde alınmıştır.

_____ (2012b). http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf.

_____ (2012c). E-bilgilendirme. Referans no: 648375- 07.03.2012.

_____ (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 14.09.2013 tarihinde alınmıştır.

Ministry of Education and Human Resources Development. (MEHRD). (2007). The Kindergarten Curriculum of The Republic of Korea. <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/andralander/koreaforskola.pdf> adresinden 05.10.2013 tarihinde alınmıştır.

Ministry of Social Affairs and Health (MSAH). (2004). Early Childhood Education and Care in Finland. <http://pre20090115.stm.fi/cd1106216815326/passthru.pdf> adresinden alınmıştır.

Ministry of Social Affairs and Health (MSAH) (2009). National Curriculum Guideliness on Early Childhood Education and Care in Finland <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10> adresinden alınmıştır.

Minxuan, Z., & Lingshuai, K. (2012). An Exploration of Reasons for Shanghai's Success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 124-162.

National Association of State Boards of Education. (NASBE). (1991). *Caring communities: Supporting young children and families*. Alexandria, VA: Author. Executive summary online: www.nasbe.org/educational_issues/reports/sum_caring_com.pdf adresinden 10.07.2012 tarihinde alınmıştır.

National Board of Education (NEB). (2000). Core Curriculum for Pre-school Education in Finland. http://www.oph.fi/download/123162_core_curriculum_for_pre_school_education_2000.pdf adresinden alınmıştır.

National Research and Development Centre for Welfare and Health. (NRDCWH). (2003). National curriculum guideliness on early childhood education and care in Finland. http://www.stakes.fi/varttua/english/e_vasu.pdf adresinden alınmıştır.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2003). Okul öncesi eğitimi. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD (2000). Early Childhood Education and Care Policy in Finland. <http://www.oecd.org/finland/2476019.pdf> adresinden alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD (2004). Early Childhood and Care Policy in the Republic of Korea. <http://www.oecd.org/edu/school/33689774.pdf> adresinden alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD) (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care* (Vol. 2). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf> adresinden 13.07.2012 tarihinde alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010a). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> adresinden 17.11.2012 adresinden 10.10.2013 tarihinde alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010b). Country Background Report for Korea. <http://www.oecd.org/edu/school/49363138.pdf> adresinden 05.10.2013 adresinden alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Translation and Adaptation Guidelines for PISA 2012. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/49273486.pdf> adresinden alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). About PISA <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> adresinden alınmıştır.

Ojala, M., & Kuikka, M. T (1992). Early childhood education in Finland. In G. A. Woodill, J. Bernhard, & L. Prochner (Eds.) *International handbook of early childhood education* (pp. 193-203). New York: Garland.

Ojala, M. How Finland is Researching Early Childhood Education. In Spodek, B., & Saracho, O. N. (Eds.). (2005). *International perspectives on research in early childhood education*. (pp. 79-117). USA: Information Age Publishing.

Jones, R. S. (2013). "Education Reform in Korea", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1067, OECD, <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984-994.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553

Peltonen, R. (1965). The Finnish Kindergarten. *Childhood Education*, 41(5), 244-246.

Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*, 269–292.

Programme for International Student Assessment (PISA). (2003). Learning for Tomorrow's World: First Results From PISA 2003. <http://www.oecd.org/edu/school/programmefor-international-student-assessment-pisa/34002216.pdf> adresinden 25.05.2013 tarihinde alınmıştır.

_____(2006). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1:Analysis. doi 10.1787/9789264040014-en. http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006_9789264040014-en adresinden 14.10.2012 alınmıştır.

_____(2009). PISA 2009 Results: Executive Summary. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> adresinden 01.12.2012 tarihinde alınmıştır.

_____(2012). PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds Know and What They Can Do with What They Know. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden 08.12.2013 tarihinde alınmıştır.

Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology, 46*(5), 995-1007.

Salminen, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., ... & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland. *Early Education & Development, 23*(5), 654-677.

Sheridan, S., Giota, J., Han, Y. M., & Kwon, J. Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2), 142-156.

Singapur Eğitim Bakanlığı (2013). *Primary School Education: Preparing Your Children for Tomorrow*. <http://www.moe.gov.sg/education/primary/files/primary-school-education-booklet.pdf> adresinden 01.10.2013 tarihinde alınmıştır.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education, 41*(4), 455–470.

Siva, L. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilkökul başarısına etkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills/Sure Start.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76-92.

Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Tang, S., & Kou, C. (2003). 1889–1949 [1889–1949 Memorabilia of Chinese early childhood education]. *Studies in Preschool Education (in Chinese)*, 2, 22–23.

Temel Eğitim Hareketi. (1998). <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> adresinden 21.10.2013 tarihinde alınmıştır.

Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

The Ministry for Health, Welfare and Family Affair (2008). *Childcare services manual for year 2008*.

The Ministry of Education, Science and Technology (2008). *The 7th National Curriculum for Kindergarten*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2006a). Selected Issues Concerning Early Childhood Care and Education in China. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149200e.pdf> adresinden alınmıştır.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2006b). Republic of Korea Early Childhood Care and Education Programmes. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147217e.pdf> adresinden alınmıştır.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2009). *6th International Conference on Adult Education*. www.unesco.org/fileadmin/.../UIL/.../Asia%20.../Rep._of_Korea.pdf adresinden 02.11.2013 tarihinde alınmıştır.

Walker, A. K., & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 355-364.

Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., ...& Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet, 378*(9799), 1325-1338. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60555-2.

Yapıcı, M., & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitim Bilimleri, 3*(1), 43-55.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zhou, X. (2007). Early childhood education in China. In New, R. S., & Cochran, M. (eds). *Early childhood education: An international encyclopedia, 4*, 971-976.

Zhu, J., & Wang, C. (2005). Contemporary Early Childhood Education and Research in China. *International perspectives on research in early childhood education*. (pp. 59-77). USA: Information Age Publishing.

Zhu, J. & Zhang, J. (2008). Contemporary trends and developments in early childhood education in China. *Early Years, 28*(2), 173-182.

Xu, Y. Farver, J. A. M., Zhang, Z., Zeng, Q., Yu, L., & Cai, B. (2005). Mainland Chinese parenting styles and parent-child interaction. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 524-531.

ANASINIFINDAN İLKOKULA GEÇİŞTE YAŞANAN SORUNLAR VE ALTERNATİF UYGULAMA ÖNERİLERİ

D. Neslihan BAY *
Özlem Şimşek ÇETİN**



ÖZET

Araştırmada, çocukların anasınıfından ilkokula geçişlerinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunların giderilmesine yönelik alternatif uygulama önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda yüksek sosyo-ekonomik düzeyde hizmet veren bir ilkokuldan 2 anasınıfı öğretmeni, 2 sınıf öğretmeni (1.sınıfları okutan) ve çocuğu ilkokul birinci sınıfta eğitim gören 2 ebeveyn araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın diğer katılımcıları üniversitede çalışan 2 okul öncesi eğitim alanında öğretim üyesi ve 2 sınıf öğretmenliği alanında öğretim üyesidir. Araştırmada katılımcılarla birebir ve yüz yüze görüşme yapılmış ve katılımcıların çocukların anasınıfından birinci sınıfa geçerken yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca bu sorunlara yönelik katılımcılardan alternatif uygulama önerileri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda 11 farklı kademeler arası geçiş sorununa değinilmiş ve bu sorunlara yönelik alternatif uygulama önerileri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anasınıfı, Birinci Sınıf, Okula Uyum, Kademeler Arası Geçiş.

* Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, bayneslihan@gmail.com.

** Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, ozlemgazi@gmail.com.

GİRİŞ

Çocuğun anasınıfından birinci sınıfa hareketi olarak algılanan geçiş, çocukların alışkın oldukları rutinden ve çevreden ayrılmaları ile rollerin ve beklentilerin değiştiği kendileri için belirsiz bir ortama yerleşmelerini kapsamaktadır (Harper, 2006). Bu nedenle çocuklar için okula başlama farklı ve yeni deneyimleri içeren bir süreçtir. Çocuğun katıldığı yeni ortam kendine özgü kuralları, yerine getirilmesi gereken görev ve sorumlulukları ve yeni yaşamsal deneyimleri içeren farklı bir sosyal çevredir. Bu yeni sosyal çevrede çocuk, ilk kez formal eğitimin gerektirdiği planlı ve programlı öğretim etkinliklerine katılmak ve birinci sınıfın en önemli görevi olan okuma-yazma ve temel aritmetik becerilerini öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır. Çocuğun bu yeni sosyal çevrenin beklentilerini karşılayabilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi belli bir düzeyde hazır bulunuşluğu gerektirmektedir (Erkan, 2011).

İlkokula hazırlık, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği sürede bütün gelişim alanlarının desteklenerek, ilkokulda kendinden beklenen görevleri yerine getirecek düzeye ulaşmasıdır (Polat, 2010). Okula hazır olma üç farklı boyutu olan bir kavramdır. Okula hazır olmanın ilk boyutu çocuğun okula başlamadan önce sosyal-duygusal, psikomotor, bilişsel, dil becerileri ve öğrenme yaklaşımları, kavrama ve genel bilgi konusunda yeterli düzeye ulaşması gerekliliğidir. Çocuk bu temel becerileri kazanabildiği ölçüde okula hazır demektir. Okula hazır oluşun ikinci boyutu, farklı çevrelerden gelen çocukların gereksinimlerinin karşılanabilmesi için okulun çocuklara hazır olmasıdır. Burada, okul öncesi eğitim programları ile ilkokul programı arasındaki sürekliliğin sağlanması, çocuğun öğrenmesine yardım eden çocuk merkezli bir anlayışa odaklanmak ve buna uygun çevre oluşturmak okuldan beklenen en önemli özelliklerdendir (Akt. Dinç, 2012). Çocukların okul yaşamlarında sahip oldukları başarı, onların okula geçiş sürecini sağlıklı olarak geçirmeleriyle ilişkilidir. Bu geçişin sağlanabilmesi için çocuğun yanı sıra okulun da hazır olması yumuşak bir geçiş için önemlidir. Okulun hazır olması okul öncesi eğitim ile ilkokul arasında devamlılığın sağlanması ile mümkündür (Balat, 2010). Okula hazır oluşun üçüncü boyutu ise, aile ve toplumun çocuğun okula hazırlanmasında sağladığı katkılardır (Akt. Dinç, 2012). Erkan (2011) tarafından yapılan araştırmada alt sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocukların okula hazır bulunuşluklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ailenin yanı sıra okul öncesi eğitim, çocukların okula hazır bulunuşluklarını arttırmada

önemli rol oynamaktadır. İlkokula başlayarak çocuk yeni ve yoğun bir çalışma hayatı içine girmektedir. Çocukları bu yeni ve yoğun çalışma ortamında mutlu ve başarılı kılabilmek için okul öncesi dönemdeki ilkokula hazırlık etkinlikleri büyük önem taşımaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokula hazırlık için yapılacak etkinliklerin yanında çocukların evde de desteklenmesi gerekir. Aile katılımı ve eğitimi okul öncesi eğitimin vazgeçilmez parçalarındandır. Okulda kazanılan davranışların ve çocuğun tüm gelişim alanlarının evde desteklenmesi, okul ile ev arasında uygun geçişlerin sağlanabilmesi için, aile katılımı etkinliklerine büyük önem verilmektedir (Dinç, 2012). Anne-babaların çocuklarına evde okula hazırlık becerilerini destekleyebilecekleri eğitici ortamlar sunabilmeleri için anne baba eğitimlerinin de çocuklarına paralel olarak sürdürülmesi ilkokula hazırlıkta önemli katkılar sağlayacaktır (Erkan, 2011).

Okul öncesi eğitim çocukların ilkokula geçişini kolaylaştıran, ilkokul için gerekli becerilerin gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir. Türkiye’de bu konuyla ilgili yapılmış birçok araştırma okul öncesi eğitimin ilkokula hazırlıkta önemini ortaya koymaktadır (Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Esaspehlivaan, 2006; Kılıç, 2008; Koçyiğit, 2009; Pehlivan, 2006; Yazıcı, 2002; Teke, 2010). Her ne kadar okul öncesi eğitim çocukları ilkokula hazırlasa da, okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokul arasında öğretmen tutumları, program içerikleri ve fiziki ortam açısından büyük farkların olduğu söylenebilmektedir. Bu nedenle çocuklar bazı zorluklar yaşayabilmektedir (Oktay, 2010). Hoglund ve arkadaşları 432 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda çocukların birinci sınıfta duygusal ve davranışsal problemler gösterdikleri; bu durumun da çocuklardaki sosyal yeterlilik ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal yetkinlikleri üzerinde okula hazırbuluşluklarının önemi ortaya çıkmış ve özellikle okul öncesi yıllarda çocuğun davranışlarını kontrol edebilme becerisinin birinci sınıfta uyumu üzerindeki etkisi önemli bulunmuştur. Kademeler arasında başarılı bir geçiş olabilmesi için çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanması, aralıksız hizmet verilmesi, çocukların yaşam şekilleriyle çatışmayan ve çocukların uygulayabileceği modellerin olması, amaçların planlanmasında ve değerlendirilmesinde tekrardan kaçınılması, hizmet veren, aileler ve çocuklar için stresin azaltılmasının sağlanması gerekmektedir (Shotts ve diğ., 1994). Bu nedenle okul öncesi eğitimden, ilkokula geçiş oldukça önem-

li ve farklı sorunları beraberinde getiren bir süreçtir. Bu süreçte okul öncesi eğitim ve ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini, birbirlerinden beklentilerini ve süreçte yaşanan sorunları ortaya koymaya yönelik yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Dereli, 2012; Tantekin Erden ve Altun, 2010; Yapıcı ve Ulu, 2010; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Anasınıfından birinci sınıfa geçişe yönelik yapılan araştırmalar, çocuklardaki uzun soluklu başarının sağlanabilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocukların davranışlarında, akademik başarılarında ve yaşadıkları streslerde nedenleri daha iyi anlayabilmesi ve uygulama kılavuzlarıyla rehberliği içeren yumuşak geçişlerin sağlanabilmesi için gerekli unsurların tanımlanabilmesi açısından önemlidir (Harper, 2006). Bu araştırmada da okul öncesi eğitimden ilkökula geçişte yaşanan sorunlar, öğretmenler, ebeveynler ve alanda çalışan akademisyenlerin görüşleri alınarak irdelenmiştir. Ayrıca katılımcıların karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri alınarak, tartışılmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitimden ilkökula geçişte yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini; öğretmen, akademisyen ve ebeveyn bakış açısı ile birlikte değerlendirmesi yönüyle önemli görülmekte ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunların ve bu sorunların çözümüne ilişkin alternatif uygulamaların ortaya konulmasıdır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

-Çocukların anasınıfından ilkökul birinci sınıfa geçerken yaşadıkları sorunlar nelerdir?

-Çocukların kademeler arası geçişte yaşadıkları bu sorunlara yönelik alternatif uygulamalar neler olabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğinde olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma çeşidi olan tipik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarındaki amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada durumu ortaya koyabilmek için okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, veliler, okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenliği alanlarından öğretim üye-

leri ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış araştırma görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda veri toplamak için en sık görülen yöntemdir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise keşfedilecek olan alanı tanımlaymaya yardımcı olan bazı anahtar sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme fikirlerin ya da cevapların daha detaylandırılarak ayrıştırılmasına olanak sağlar (Gill, Stewart, Treasure, Chadwick, 2009). Bu araştırmada da anasınıfından ilkokula geçiş yapan çocukların yaşadıkları sorunların detaylı olarak ortaya konulması ve bu sorunların giderilebilmesine yönelik önerilen alternatif uygulamaların belirlenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme ile detaylandırılarak ayrıştırılma yapılmıştır.

Katılımcılar

Yapılan araştırmada anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunları yakından gözleyebileceği ve hatta birebir tanık olabileceği düşünülen bir örneklem belirlenmeye çalışılmış ve bu amaç doğrultusunda amaçsal örneklem çeşitlerinden maksimum örnekleme yöntemine göre gönüllülük esas alınarak 2 anasınıfı öğretmeni, 2 sınıf öğretmeni (1.sınıfları okutan), 2 okul öncesi eğitim alanında öğretim üyesi, 2 sınıf öğretmenliği alanında öğretim üyesi ve çocuğu ilkokul birinci sınıfta eğitim gören 2 ebeveyn (anne) olmak üzere toplam 10 kişi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada maksimum çeşitleme yapıldıktan sonra yine amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre çocukların yaşadıkları sorunlara yönelik daha verimli uygulama önerilerinin tespit edilebilmesi amacıyla Eskişehir ilinden yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokul örneklem olarak belirlenmiş, öğretmen ve veliler bu okuldan seçilmiştir. Araştırmaya her iki kademedeki katılan öğretmenler 20 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip olup ilgili lisans alanlarından (çocuk gelişimi ve sınıf öğretmenliği) mezun olmuşlardır. Ayrıca araştırmaya katılan ebeveynler de üniversiteden mezun olmuşlardır. Dolayısıyla araştırmadaki katılımcıların tamamı üniversite mezunudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yüz yüze birebir görüşmelerle ve ses kaydı alınarak toplanmıştır. Yapılan görüşmelerdeki ses kayıtları 10-22 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Alınan ses kayıtları doküman haline getirildikten sonra betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz sorulan soruların dikkate alınmasıyla doğrudan alıntılara yer vererek elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da yapılan görüşmelerde, sorulan sorular doğrultusunda çocukların anasınıfından ilkokula geçişte yaşadıkları sorunlar ve alternatif çözüm önerileri belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliliği için veri kaynaklarında çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya alınmasıyla farklı algı ve yaşantıların ortaya konulması ve bu sayede çoklu gerçekliklere ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da çocukların kademeler arası geçişte yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik alternatif uygulamaların çoklu gerçekliklerle ortaya konabilmesi için ailelerin, her iki kademedeki öğretmenler ve öğretim elemanlarının katılımıyla veri kaynaklarının çeşitlemesi yani katılımcıların çeşitlemesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmada geçerliliği sağlamak için araştırmanın bulgularında doğrudan alıntılar verilmiştir. Doğrudan alıntılar yoluyla sonuçları açıklamak geçerliliğin sağlanabilmesi için önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmalarda elde edilen veriler ve bu verilerin analizlerde araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların uzlaşma yoluyla giderilmesi nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmanın güvenirliliği açısından araştırmada kullanılan ses kayıtları doküman haline getirildikten sonra iki araştırmacı tarafından yorumlanmış ve ortaya çıkan farklılıklara yönelik uzlaşma sağlanmıştır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, sadece Eskişehir'deki bir devlet ilkokulunda görev yapan anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ile çocuğu birinci sınıfa giden aileler arasından gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, sorulara göre sıralanarak verilmiştir.

Anasınıfı öğretmenlerinin anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri:

Anasınıfı öğretmenlerine göre çocukların anasınıfından birinci sınıfa geçerken yaşadıkları sorunların başında fiziksel ortam değişikliğinden kaynaklanan zorluklar yer almaktadır. Öğretmenler çocukların anasınıfındaki rahat sınıf ortamından, hareketlerinin kısıtlandığı bir fiziksel ortama geçtiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bir anasınıfı öğretmeni bu konudaki düşüncelerini;

AÖ1. “Çocuklar anasınıfında daha rahat daha özgür hareket ediyorlar. Oyun saatlerinde istedikleri zaman oynayabiliyorlar. Yine kurallı oyunlar var ama ilkokula başladıklarında hemen sıralara oturuyorlar. Orada büyük sıkıntı yaşıyorlar. Her teneffüste mutlaka bizi ziyarete gelirler ilkokula başlayan öğrencilerimiz.” cümleleriyle ifade etmektedir. Görüşme yapılan diğer öğretmen ise;

AÖ2. “Ortam açısından sıkıntı yaşıyorlar. Anasınıfları oyunla iç içe eğitim veren ortamlar, oyuncaklarımız, ilgi merkezlerimiz var. Ama çocuk ilkokula gidince o ilgi merkezini göremiyor. Bizde materyallerin zengin olması, ilkokula geçtikleri zaman oyuncak olsun, pazıllar olsun eksik olduğundan çocukta bir adaptasyon sıkıntısı olabiliyor. Oyuna devam etmek istiyorlar, oyunla iç içe eğitim istiyorlar.” cümleleriyle fiziksel ortam değişikliğinin çocuk üzerindeki etkisine değindiği görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerden biri, sosyal ortam değişikliğinin çocuk üzerinde bazı kaygılara neden olabileceğini belirtmiştir. İlkokuldaki öğretmenine ve arkadaşlarına alışma sürecinde bu kaygının yaşandığını vurgulamıştır.

Anasınıfı öğretmenlerinin vurguladıkları diğer sorunlar arasında çocukların yazma becerisinde yaşadıkları zorluklar gelmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu duruma etki eden en önemli unsur çocuklardaki küçük kas gelişiminin yetersizliğidir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir;

AÖ1. “Dersler konusunda da çok sıkıntı yaşıyorlar. Biz çünkü eve ders(ödev) vermiyoruz, ev ödevi diye bir şey yok. Şimdi bunun ayarı da yok sanıyorum. Çok ders veren öğretmenler de oluyor. Velilerden duyduğum çocukların parmak kasları tam gelişmediği için kalem tutma becerileri zayıf, tamam anasınıfında da biz kalem tutuyoruz, ama birinci sınıfta sürekli yazı yazdıkları için ders yapmak istemiyorlarmış ve okula gitmek istemeyen öğrencilerimizi duyuyorum.”

AÖ2. “Kaslarında biraz gelişim geri olursa o zaman yazmakta zorlanabiliyorlar. Bunda da öğretmenin tutumu çok önemli.”

Anasınıfı öğretmenleri, çocukların birinci sınıfa geldiklerinde öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Anasınıfında daha rahat ve özgür olan çocuğun, birinci sınıfta daha

otoriter bir öğretmen tutumuyla karşılaştığında çocukların uyum sorunları yaşadıklarını aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

AÖ1. *“Bizde her şeyi çocuklara açıklayarak anlatıyorsunuz, yüksek ses duymuyorlar çocuklar, genelde hep sakın oluyorsunuz ama orada işte öğretmen kızdığı zaman çok üzülüp okula gitmek istemeyen öğrenciler oluyordu. Kıyafetler konusunda da, bizde mesela oyuncak günlerimiz var. Çocuklar istedikleri oyuncakları getirip arkadaşlarıyla paylaşabiliyorlar. Bunu ilkokulda da yapmak isteyen öğrencilerimiz çıkıyormuş ve öğretmenler odasından arkadaşlardan çok özgür bırakmışınız çocuklar oyuncaklar getiriyorlar, biz ne yapacağız gibi sözler duyuyoruz.”*

AÖ2. *“Sosyal açıdan bir uyum problemi olabiliyor. İlkokullarda rahat olamıyorlar. Otur kalk. Kurallar daha yoğun. Bence öğrenciler bizdeki gibi aktif olmuyorlar. Bizim sınıfımızda %60 çocuklar %40 biz aktif, ama ilkokullarda öyle değil. O bakımdan biraz sıkılabiliyorlar.”*

Çocukların birinci sınıfta uyum konusunda yaşadıkları bir diğer sorun ise tuvalet problemi olarak öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

AÖ1. *“Tuvaletler sıkıntı. Bizde boylarına göre tuvaletler var ve yardımcıları sürekli yardım ediyorlar. Temizliklerini yapamayan, üstlerini toplarlayamayan öğrencilere. Ama orada teneffüste gidiyor, yapabiliyorsa yapıyor yapamıyorsa altlarına yapıyorlar sonra bize gelip bizden yedek takım istiyorlar.”*

AÖ2. *“Birinci sınıfta tuvalet ve lavabolarda çok sıkıntı yaşıyorlar. Çocuk öz bakım becerisini kazanmışsa öz bakım temizliğini yapabiliyor. Çocuklar lavabolara gittiklerinde biz başlarında oluyoruz. Tek tek onların temizlenmelerini bekliyoruz gözlüyoruz. Ama sınıf öğretmenleri gözlemiyorlar. Onlar bizim gibi birebir ilgilenemiyorlar. Çocuk o alışkanlığı kazandıysa temizliğini yapar.”* ifadeleriyle tuvalet ve tuvalet temizliği konularına dikkat çekilmiştir.

Bu sorunların yanında öğretmenlerden birinin beslenme konusunda sorunların yaşandığına değindiği, çocukların yarım günlük eğitim programlarında sınıf içerisinde düzenli bir beslenme saatlerinin olmadığını, teneffüslerde yediklerini takip olmadığından çoğu zaman aç kaldıklarını belirttiği görülmüştür. Diğer öğretmen de teneffüslere vurgu yaparak çocukların anasınıfında sürekli takip altında oldukları ortamdan teneffüs gibi takipsiz ve özgür kaldıkları bir

uygulamaya geçtiklerinde ne yapacaklarını bilemedikleri ve sosyal açıdan uyum problemi yaşadıklarını belirtmiştir.

Anasınıfı öğretmenlerinin anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin alternatif uygulama önerileri:

Öğretmenler ilkokula geçişte yaşanan sorunların çözümünde; birinci sınıflarda fiziksel ortamlarda düzenleme yapılmasını, okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerine benzer uygulamanın birinci sınıfta da olması gerektiğini önermektedirler.

AÖ1“Sınıfta renkli badanalar yapılmalı. Yani özellikle bir ve ikinci sınıf çocuklarının yaşadığı ortamlar bence renkli ve resimli olmalı, çocukların sıraları tek tek olmalı ve sıkıldıklarında ayaklarını uzatabilecekleri oturabilecekleri bir yer olmalı. Belki bir minder konulabilir.”

AÖ2“Nasıl biz sınıfları ilgi merkezleri olarak köşelere ayırdıysak onların da ilgi merkezleri, köşeleri olabilir. Çocuk ilk geldiğinde en azından bir ders saatinde o çalışmalarını o köşelerde yapabilir. Katı kurallar içerisinde değil de, çocuklar ilgi merkezlerinde en azından bir ders geçiş yapabilirler.”

Katılımcılardan biri okul öncesi eğitim ve birinci sınıf programları arası uyumu sağlayacak ek kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

AÖ3“Programlar arasında geçişi sağlayacak kaynaklara ihtiyaç var. Bilmeden sayıları öğretiyoruz fakat yanlış öğreniyorlar. Bu sefer ne oluyor; çocuk birinci sınıfa geçtiğinde birinci sınıf öğretmeni tekrar uğraşmak zorunda kalıyor.” sözleriyle durumu ifade etmiştir.

Aynı öğretmen birinci sınıflarda geçiş sorunlarını azaltmak ve yaş grubuna uygun etkinlikleri uygulayabilmeleri için sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler almaları gerektiğini önermektedir. Bu konudaki düşüncelerini;

AÖ4“Birinci sınıf öğretmenlerinin anasınıfı öğretmenleri gibi seminer alması lazım. Mesela müzik konusunda beden eğitimi derslerinde çok sıkıntı çekiyorlar. Çünkü bizim gibi oyun, şarkı, drama bilmiyorlar. Biz bunların eğitimini aldık ama onlar almadılar. Ondan dolayı ara ara gelip bizden destek istiyorlar. Mesela bu derslere bunun eğitimini almış branş öğretmenleri girebilir.” diyerek ifade etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula geçişte yaşanan sorunları çözmek için, birinci sınıflarda fiziksel düzenleme, programlar arası uyum sağlamaya yönelik ek kaynaklar hazırlanması ve sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alması şeklinde öneride buldukları görülmüştür.

Birinci sınıf öğretmenlerinin anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri:

Birinci sınıf öğretmenleri anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunların başında çocukların sınıf kurallarını kabul etmede zorlanmaları olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri;

SÖ1 “Öncelikle oyun, anasınıfında oyuna alışan, kuralların çok fazla olmamasına alışan çocuklar ders sistemine geçişte zorlanıyorlar. 40 dakikalık ders onlara çok farklı geliyor. Sürekli ayakta gezmek istiyorlar, istedikleri zaman etkinlik yapmak istiyorlar. Onda zorluk yaşıyorlar. Anasınıfından gelen çocuklar daha fazla tuvalete gitmek istiyorlar. Biz kuralları öğrettimizde teneffüste gitmelerini istiyoruz. Ama anasınıfında rahatça gidebildikleri için onun hep öyle devam edeceğini düşünüyorlar, sürekli istekte bulunuyorlar.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Diğer öğretmen ise bu konudaki görüşlerini;

SÖ2 “Kurallara uymakta zorlanıyorlar. Bu uzunca bir zaman alıyor, ne yapacaklarını bilemiyorlar, olumsuz davranışları çok fazla sergileyebiliyorlar. Bunu oturtmak uzunca bir zaman alıyor.” diyerek belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerine göre ilkokula geçişte yaşanan başka bir sorun ise çocuklardaki öz denetim eksikliği ve çocukların ilkokuldaki teneffüs sistemine alışmakta zorlanmalarıdır. Ayrıca çocukların yazma becerilerine ilişkin zorluklar yaşadığı dile getirilmiştir. Özellikle kalem tutma, pastel boya kullanımı ve harf yönü, çizgi yönü gibi bazı becerilerin anasınıfında yanlış kazanıldığı ve yanlış kazanılan bu davranışların düzeltilmesinin çok zor olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

SÖ1 “Kalem tutmada çok büyük bir problem yaşıyoruz. Anasınıflarında boya kalemi, özellikle pastel boya çok fazla kullanılıyor. Pastel boyayı üç parmakla tutma alışkanlığı olduğu için bizim iki parmakla kalem tutturmamız zor. Ona alıştırmamız sonradan çok zor. Çünkü kazanılmış olan alışkanlıklar düzeltilemiyor. Şu anda benim öğrencilerimin içerisinde de var

ben düzeltemedim sürekli uyarmama göstermeme rağmen onu düzeltemedim. Çocukların harflerin yazılışıyla ilgili problemleri olabiliyor. Onlarda da çizgi çalışmaları olduğu için o çizgi çalışmalarını tersten yapmış oluyorlar gözden kaçmış oluyor çocuklarda o da yerleşiyor. Yerleşince bunları düzeltemiyoruz.”

SÖ2“Anasınıfında müfredat programında ne olduğunu gerçekten bilmiyorum. Ama yanlış kalem tutanlar oluyor. Bu çok büyük bir sorun. Yanlış öğrenilen davranışı düzeltmede çok zorlandık. Hiç bilmeseler daha kolay olurdu bizim için. Anasınıfında pastel boyayı kabaca tuttukları için kalemi de aynı şekilde tutabiliyorlar. Pastel boya mutlaka kullanmaları gerekiyor ama kalem tutarken anasınıfı öğretmenin eğer kalemle ilgili iş yapıyorsa tutuşları üzerinde çok çalışmaları gerekiyor. Ben çalışılmadığını düşünüyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden biri uyum çalışmalarına vurgu yapmıştır.

SÖ1 “Uyum süreci var ama çocuklarda anasınıfında çok fazla miktarda boyama çalışmaları yaptıkları için bizde de genelde boyama çizgi kes yapıştır çalışmaları uyum çalışmalarında bunlardan bıkmış durumda geliyor çocuklar. Uyum çalışmalarını uzun tutarsak bıkkınlık, kısa tutarsak birdenbire derse adapte olmaları sürekli ders sürekli ders oyundan birdenbire kopmuş oluyor.” diyerek uyum çalışmalarının uygulanmasının ilkokula geçişte sorun olduğunu dile getirmektedir.

Görüşme yapılan bir sınıf öğretmeni ise, zaman yetersizliğinin ve sınıfın fiziki düzeninin ilkokula geçişte sorun olduğunu belirtmiştir.

SÖ2“..... İşte bir tarafta yazı yazmak için sıralar. Çocuk sıkıldığında eline bir kitap alıp minderlerde uzanıp okuyabiliyor. İşte bu tarz köşeler yaratılsa sınıflarda tabiki çok farklı olur. Sınıflar çok kalabalık olmayacak. Şimdi biz sıralara oturup arkasına yaslatıp kendimizi dinletmeye çalışıyoruz. Ama böyle fiziki ortamlar uygun şekilde düzenlenirse çocuklar da mutlu olur biz de mutlu oluruz. Sonra okulların yarım gün olması çok büyük bir dezavantaj, teneffüsler çok kısa. Biz çocuklarımızı koştuktan niye kurtarmıyoruz niye engelleyemiyoruz. Teneffüs o kadar kısa ki çocuk ancak koşarsa birazcık oyun oynayabiliyor bu kadar yüksek katlı binalarda, ihtiyacını bile karşılayamıyor. Çünkü oyun ihtiyacı var tuvalete gitmeyi erteliyor, derste tuvalete gidiyor. Bütün bunların okulların hem fiziki yapısından hem de yarım gün eğitim öğretim sistemimizden kaynaklandığını düşünüyorum.”

Birinci sınıf öğretmenlerinin anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin alternatif uygulama önerileri:

Birinci sınıf öğretmenlerinden biri okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte uyumu kolaylaştırmak için anasınıflarında teneffüs uygulaması olması gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi eğitimde pastel boya kullanımı yerine kuru boyaların kullanılması, çizgi çalışmalarının uygun şekilde yapılması, söz alarak konuşma gibi bazı kuralların daha iyi verilmesi de öneriler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra birinci sınıftaki ders saatlerinin ve 12 haftalık uyum sürecinin çok uzun olduğu ifade edilmiştir.

SÖ1“Birdenbire 6 ders saatine çıkıyor tabiki. Uzunca bir süre çocuğa fazla geliyor. Ders saatinin azalması lazım. Birinci sınıflarda ders saatinin 5 in üzerine çıkmaması gerekir.”

SÖ2“İlk 12 haftalık uyum sürecimiz anaokulunun devamı gibi o yüzden çocuklar o programdan sıkılıyorlar. Aynı şeyleri yapıyoruz biz ne zaman harf öğreneceğiz biz ne zaman derslere başlayacağız diyorlar. Onlara ders gibi gelmiyor o çalışmalar. Çok sıkıldıkları çalışmalar oldu. O yüzden biz zümre kararı ile harf öğretimini biraz öne aldık. Çocuklar aşırı derece sıkıldıkları için. Ders sistemine geçtiğimizde çok daha iyi oldu. Daha verimli oldu”

Okul öncesi eğitim alanından öğretim üyelerinin, okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri:

Okul öncesi eğitimi alanındaki öğretim üyeleri tarafından okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte yaşanan sorunlar olarak; fiziksel koşulların farklılaşması, çocukların ilkokuldaki sınıf kurallarına uyum sağlayamaması, çocukların gelişim özelliklerinin ilkokul için yeterli olmaması belirtilmiştir.

Öğretim üyeleri ilkokula geçişte sınıf kurallarına uymayı sorun olarak belirtmişlerdir. Buna ilişkin düşüncelerini;

OÖÜ1. “Çocuklar ilkokula geçişte uyum sorunu yaşıyor. Sınıf kurallarına uymada başka bir sorun. Çünkü ilkokulda akademik beklentiler okul öncesi eğitime göre daha yüksek. İlkokulda çocukların 40 dk. boyunca sırada oturma zorunluluğu var, ders saatleri sınırlı. Okul öncesi eğitimde etkinlikler daha esnek, akademik çalışma yapılırsa da çok sınırlayan bir ortam yok. Ancak ilkokulda sıra, ders saati, teneffüs gibi zaman sınırlaması var. Çocuk kendini sınırlandırılmış hissediyor. Sınıf öğretmeni akademik beceri

öğrettiği için, daha kuralcı ve disiplinli. Bu disiplin de çocukların ilkokula alışmasını çok zorlaştırıyor.

OÖÜ2. *“Oyun döneminden birden kurallı sisteme geçmeleri çocuklar için sorun oluyor. Okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin çocuğa yaklaşımı genelde birbirinden farklı. Sınıf öğretmenleri akademik becerilere yoğunlaştıkları için daha kuralcılar. Çocuklar bu farklılığa alışmakta zorlanıyorlar.”* cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Öğretim üyeleri çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin okula hazır olma da yeterli olmamasını ilkokula geçişte yaşanan sorunlar arasında belirtmişlerdir.

OÖÜ1. *“Çocukların yaşa bağlı gelişim özelliği olarak bir kısmı ilkokuldaki akademik becerileri öğrenmeye hazırken (hem zihinsel hem kas becerileri, el göz koordinasyonu, ince motor) bazı çocuklar hazır değil. Zaten çocuklar 6 yaşta (okul öncesi eğitimde) boyama, oyun hamuru gibi materyallerle küçük kas becerileri desteklenmesi gerekiyor. Bu yaş çocuğunun dikkat süresi de kısa ve çocuklar arasında ciddi farklılıklar var. Çocuklarda hareket etme ihtiyacı doğal bir ihtiyaç, yaş ilerledikçe bu anlamda oto kontrolünü sağlayabiliyor. Öğretmenler de hazır olan çocuğu bekletmek istemiyor, bu konuda ailelerin baskısı da oluyor, bu nedenle okuma öğretmeye başlıyor. Ya hazır olanı bekletiyorlar ya da hazır olmayan çocuğu zorlanabiliyor. Hepsini aynı programda eğitiliyor. Bireysel farklılıklara dikkat edilmiyor.”* diyerek yaş ve gelişim özelliklerindeki bireysel farklılıklara dikkat edilmemesinin ilkokula geçişte sorun oluşturduğunu vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitim alanından öğretim üyelerinin anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin alternatif uygulama önerileri:

Okul öncesi eğitim alanındaki öğretim üyeleri, sınıf öğretmenliği lisans programına okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan bazı derslerin konulmasını, birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara çözüm olarak önermişlerdir.

OÖÜ1. *“Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi derslerinin bir kısmını almaları çözüm olarak önerilebilir”*

OÖÜ2. *“Sınıf öğretmenlerinin de lisansta okul öncesi eğitim alanında uygulama derslerinin bir kısmını alarak, okul öncesi eğitim programı hakkında ve okul öncesi eğitimdeki yaklaşımlar konusunda haberdar olmaları gerekir.”*

Diğer bir öneri ise fiziksel ortamın düzenlenmesine ilişkindir. Bu konuda

OÖÜ2 “Fiziksel çevre düzenlenmesi, sıra sisteminin kaldırılması ve birinci sınıfta anasınıfına benzer bir sınıf düzeni olabilir.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim alanındaki bir öğretim üyesi birinci sınıfta, hem okul öncesi öğretmeni hem de sınıf öğretmenin birlikte görev yaparak, programlar arası uyumun sağlanabileceğini, birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunların aza indirilebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca bireysel farklılıkların dikkate alındığı kaynak oda sisteminin ilkokulda uygulanmasını da önermektedir.

OÖÜ2. “Bir sınıfta iki öğretmen olabilir. Birinci sınıfta hem okul öncesi hem de sınıf öğretmeni görev yapabilir. Aynı anda sınıfta iki öğretmen eğitim vermemeli, günün farklı saatlerinde dengeli bir şekilde dağılım yapılarak eğitim verilmeli. Öğretmenler her sınıfta birleştirilmiş sınıflarda olduğu gibi bireysel farklılıklara dikkat ederek eğitim vermeleri daha uygun bir eğitim anlayışı olur. Ya da kaynak oda çalışması veya öğrenme merkezleri gibi bir sistem olmalı. Çocuklar belli saatlerde çocuk ihtiyacı olan konularda eğitime devam etmeli. Sınıftaki her çocuk o saatte öğrenme merkezinde kendi ihtiyacına göre eğitim almalı. Örneğin yarım gün bütün sınıfın yaptığı etkinlikler olmalı, yarım gün ihtiyaç duyulan derslerde çocuklar kaynak odalarda (öğrenme merkezi) eğitim almalıdırlar.”

Öğretim üyelerinin önerilerinden biri ise kronolojik yaşın değil, gelişim yaşının dikkate alınacağı yeni bir okula başlama kriterinin belirlenmesidir. Bu konudaki düşüncelerini,

OÖÜ2. “Bazı çocukların hazır olması bazı çocukların hazır olmaması önemli bir sorun, kronolojik yaştan daha önemli olan çocukların gelişim yaşındır. 4+4+4 sistemi kronolojik yaşı esas alan bir sistem ve bazı çocuklar okula hazır olma yaşından daha önce okula başlıyorlar, bu nedenle birinci sınıfa geçişte gelişim yaşının dikkate alınması gerekmektedir.” sözleriyle ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenliği alanından öğretim üyelerinin okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri:

Sınıf öğretmenliği alanındaki öğretim üyelerinin çocukların geçişte yaşadıkları sorunlara yönelik dile getirdikleri ilk sorunun programlar arasındaki

farklılık olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinden birinin anasınıfında uygulanan eğitim programının çok daha esnek ve oyun temelli olduğunu vurguladığı birinci sınıfta ise çocuğun sistematik bir programla ve derslerle karşılaştığı belirtilmiştir. Programlar arasındaki uyum sıkıntısını öğretim elemanı şu şekilde dile getirmiştir.

SÖÜ1. “Anasınıfı programıyla birinci sınıf programı arasında çelişkiler de var. Uygulama mantığı ve benzeri şeyler açısından. Birinci sınıf öğretmeni okuma yazmayı öğrenmeden gelsin diyor ama anasınıfı öğretmeni ben ilkokuma yazmaya ne kadar yakın hale getirirsem düşüncesiyle çocuk neredeyse ilkokuma yazmayı geçmiş halde birinci sınıfa gelebiliyor. Bu ikiside beklenmeyen şeyler. Dolayısıyla herkesin nerde ne kadar neyi yapması gerektiğinin farkında olması lazım işgörenler açısından diye düşünüyorum.”

Diğer öğretim üyesi ise bu kopukluğun nedeninin programların hazırlanma süreci ile ilgili olduğunu,

SÖÜ2. “Her iki programın geliştirme ekiplerinin beklentileri karşılama anlamında yeterince işbirliği geliştirmedikleri söylenebilir. Programlardaki farklılıklar, öğretmenlerin uygulamaları sonucunda çocuklarda da sıkıntılının yaşanmasına neden olmaktadır.” ifadeleriyle belirttiği görülmektedir.

Ayrıca anasınıfı eğitimi alma ve almama durumunun da birinci sınıfa gelen çocukların uyum sağlamaları konusunda önemli bir sorun teşkil ettiği ifade edilmiştir.

SÖÜ1. “Yapılandırıcı programın sınıf içerisindeki etkisi ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf heterojen bir sınıfsa anasınıfından gelen öğrenciler biraz hazır olarak geliyorlar, hatta bir kısmı yavaştan başlamış hatta kısmen geçmiş gibi farklı farklı örnekleri düşündüğümüzde bir grup böyle bir grupta hiç anasınıfına gitmemiş ya da gitse de bundan çok fazla etkilenmemiş ve deyim yerindeyse ilk defa sınıfla karşılaşan ve tanışan öğrenciler var. bu iki grup arasında dengesizlik var. Dolayısıyla öğretmen nasıl başlayacağını nereden başlayacağını ortalama bir duruma göre planlamak zorunda olduğu için özellikle anasınıfından gelen öğrencilerin hemen okuma yazmaya geçmek gibi beklentileri var. Birden fazla anasınıfına gitmiş öğrenciler olmakla birlikte hepsinin becerileri yeterlilikleri hazırbulunuşlukları birbirinden farklı. Dolayısıyla bu öğren-

ciler arasındaki düzey farklılıkları da beraberinde getiriyor.” söyleminde bulunan öğretim üyesinin çocuklarda ilk bir iki hafta yaşanan anne babalardan ayrılma sendromunun da anasınıfına gitmeyen çocuklarda daha fazla gözüktüğü yönünde fikir bildirdiği görülmüştür.

SÖÜ2. “Anasınıfının zorunlu eğitim kapsamında olmaması büyük bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Anasınıfı okullaşma oranında hızlı bir yükseliş olmasına rağmen yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durumda ilkokul birinci sınıfta büyük bir ayırımı neden olmaktadır. Birinci sınıftaki öğrencilerin belli bir oranı anasınıfı eğitimi almışken, büyük bir kısmının anasınıfı eğitimi almadan birinci sınıfa geldiği görülmektedir. Sınıfın homojen yapısı bu nedenle bozulmaktadır. Öğretmenin farklı hazırbulunmuşluk düzeyinde olan bu çocuklar üzerinde nasıl bir yol çizeceği ise çocukların sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Bir tarafta yazmaya hazır gelmiş çocuklar varken diğer tarafta daha kalem tutamayan çocuklar olabiliyor.”

Öğretim elemanlarının üzerinde durdukları bir diğer yaşanan sorun ise fiziksel eğitim ortamlarının farklılığından kaynaklanan sorunlar olduğu yönündedir.

SÖÜ1. “Bizim sınıf yapılarımız çok yapılandırılmış sınıf yapıları. Özellikle birinci sınıfa geldiğinde çocuk anasınıfından halıfleksler ya da ev ortamı diye nitelendirilebilecek ortamdan doğrudan ayakkabıları gün boyunca ayağında kaldığı yani ortaçağ oturma sistemi olarak düşünülen sıra sistemine geçiliyor. Burada öğretmenler sınıf iletişimini sağlamak için U sistemi V sistemi ya da hilal sistemi dediğimiz birbirleriyle ve öğretmenle doğrudan iletişim kurabilecek yolları aramakla birlikte ve bu kısmen başarılmakla birlikte tümüyle sağlanamıyor. Anasınıfı ortamları daha sıcak. Çünkü çocuk daha özgür sınıf ortamında. Bu disiplinsizlik olarak yorumlanmamalı. Birinci sınıfa geldiğinde de biz aşırı kuralcılığa kayıyoruz. Çocuk anasınıfında tam tersine çok özgür daha rahat ama birinci sınıfa geldiğinde çok yapılandırılmış çok katı kuralları olan bir yapıyla yüzleşiyor. Dolayısıyla ikisi arasındaki bir uçurum gibi görüyor okulu. Belli bir süre birinci sınıfa alışmakta da zorluk yaşayabildiğini ifade eden öğretim üyesi ayrıca sınıf içinde kullanılan araç gereçler konusunda da “Sınıf ortamlarımızda çocuğun ilgisini çekecek şey değil, birinci sınıf öğrencisinin oturduğu sırayla üçüncü sınıf, dördüncü sınıf öğrencisinin oturduğu sıra arasında fark yok. Ergonomi açısından da

bir şey var. Birinci sınıf öğrencisi sıraya oturunca çenesi sıranın üzerinde üçüncü ya da dördüncü sınıf öğrencisi ayakları dışarda sıranın altına sığmıyor. Standart şeyler var. Gelişim düzeyine göre birinci sınıflara göre üretilmiş bir sıra değil. Okulların fiziki anlamda da bunlara uygun hale getirilmesi en azından daha iyi çözümler üretilebilir.” demiştir.

SÖÜ2. “Ülkemizde anasınıfı ortamlarının düzeni ile ilkökul birinci sınıf düzeninin çok farklı olduğu görülmektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren sınıf ortamları çok kasvetli. Öğrenciyi sınıfa çeken bir ortam değil. Çok resmi bir ortam sunulmaktadır. Oysaki çocuk sınıfta kendini rahat hissedebilmeli ve sınıf farklı drama gibi aktiviteleri yapmaya elverişli olmalı. İlkokul programını ne kadar esnetebileceğiniz ve anasınıfı programıyla örtüştürebileceğiniz meselesi bu anlamda ortamın ne kadar izin verdiğiyle doğrudan ilişkili.” şeklinde öğretim elemanlarının ortam yönünden yaşanan sıkıntıları dile getirdikleri görülmüştür.

Sınıf bazında ortam farklılığının yanısıra okul çevresi ile ilgili yaşanan sorunların da çocuklardaki uyum sürecinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

SÖÜ1. “Okulların bahçesine bakıyoruz tüm asfalt ya da taş kaplama. Oysa dünya doğallıktan yana. Çocukların uygulama bahçesi dediğimiz çocuk domatesi sadece manavın reyonunda görüyor. Yani eskiden o köy okullarında olan uygulama bahçeleri gibi ziraat bahçeleri gibi niye şehir okullarında da faaliyete geçmesin.” bir diğer ifadesinde de,

SÖÜ1.“Okulun renkleri, desenleri, mobilyaları, ortamı, yani tümüyle fiziksel ortamı oluşturan öğeleri düşündüğümüzde çocuğu okula çekecek bir yapısı yok. Yeni yeni bunlar oluşturulmaya başlandı. Duvarlara resimler çizme, bahçeye çizgi film ya da çocukların tanıdığı karakterlerle donatmaya çalışma. Düşünün birinci sınıf öğrencisini, hiç bir okulun bahçesinde çocuk parkı yok ya da çok nadir. Çocuklar oysa oyun çağı çocuğu. Çocuğun sadece teneffüste koşturup terlemesi değil diğer bütünsel gelişimini sağlayacak ya da amaçlı hizmet edecek bir takım donanımlarının olması lazım. Ne yazık ki okullarımızın fiziki yapısı buna çok uygun değil. Var olanlar yeterli değil ya da sistematik olarak da düzenlenmiş değil.” şeklinde belirtmiştir.

SÖÜ2. “Çevre düzenlemesinde anasınıflarının ve ilkökulların en büyük problemidir. Ülkemizde yaptığımız en iyi şeyin okulun toprak olan zeminini asfaltlamak ve bunu da çok büyük bir iş yapmış gibi afişe etmektir. Çocuğun gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte alanlar yok.

Oysaki çocuk birçok etkinliği dışarıda uygulayarak, keşfederek yapabilir. Bu hem anasınıfları hem de birinci sınıflar için çocuğun uyumunu olumsuz etkileyen bir durum.” diyerek okullardaki fiziksel çevre düzenlemesine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Çocukların kademeler arası geçişte yaşadıkları sorunların kaynağının kademeler arasında görev yapan öğretmenlerin iletişimlerinden kaynaklı sıkıntılar olduğu öğretim elemanlarınca şu şekilde vurgulanmıştır:

SÖÜ1. “Anasınıfı öğretmeni ile sınıf öğretmeni birbirine çok yakın olması gerekirken birbirine çok uzaklar. Yani iki zıt kutuplar gibi. Oysaki bir arada çalışması gereken alanlar bunlar. Anasınıfı öğretmenin programa bakışıyla sınıf öğretmenin programa bakışı uygulamalara bakışı birbirinden çok uzak olmamalı. Çünkü neticede birisinin getirdiği yerden birisinin devamlılığı söz konusu. Dolayısıyla programlara bakışın bu sanal ayrımı olmamalı. Bu nedense bizim yapılarımız arasında var. Anasınıfı öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasında, deyim yerindeyse ilkokul öğretmenleriyle ortaokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenleriyle lise öğretmenleri, lise öğretmenleriyle üniversite öğretim üyeleri arasında böyle bir kopukluk var.”

SÖÜ2. “Anasınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında iletişim problemi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri anasınıfında verilen eğitimin sadece kesme, boyama ve yapıştırma ibaret olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle uyum sürecinde sadece kesme yapıştırma ağırlıklı etkinliklere ağırlık verdikleri ve bundan başka ne yapabilecekleri hakkında çok fazla fikir sahibi olmadıkları görülmekte. Oysaki birbirlerinden destek alsalar, çocuğun gelişimi hakkında anasınıfından nasıl geldiği hakkında daha fazla bilgi sahibi olsalar çocukların sorun yaşamalarına karşı daha fazla destek olma şansları olacaktır. Kademeler arasındaki iletişim bu anlamda çocukların da sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır”

Daha önce öğretmenlerin de vurgulamış oldukları birinci sınıfta ders sistemine geçişte ve okuma yazma öğretiminde yaşanan sıkıntılara yönelik sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarından birinin de destekler nitelikte görüş bildirdiği görülmüştür. Öğretim elemanlarının ifadelerine baktığımızda,

SÖÜ1. “Özellikle ilk okuma yazma öğretimi çocuklar için ağır bir öğretim. İlk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin gerek sınıf içinde ve

gerekse okul dışında yükümlülüklerinin ve sorumluluklarının fazla olması sınıfa, eve, ortama uyum problemlerini beraberinde getiriyor. Ben kişisel olarak öğrencilere bu dönemde ev ödevi bağlamında fazla yüklenilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Kendi öğrencilerime de angarya olacak şekilde ödev vermemelerini söylüyorum. Çünkü çocukların kasları buna hazır değil. Psikolojileri hazır değil, düşünceleri buna hazır değil. Hepsi oyun çağı çocuğu. Dolayısıyla ona zaman ayırabilecek nitelikte olması yeterli olacaktır diye düşünüyorum. Aşırı ödev aşırı standartların uygulanması birazda dayatmacı anlayış, çocukların okuldan uzaklaşmalarına neden olabilir hatta okuldan nefret etmesine kadar ileri boyutlara gidebilir.” şeklinde görüşünü belirttiği görülmüştür.”

SÖÜ2. “İlk okuma yazma öğretimi bence çocukların en fazla sıkıntı yaşadıkları durumdur. Ev ödevleriyle birlikte çok fazla sıkıldıkları ve aşırı zorlandıkları bir öğretim. Çocukların öğretmenlerin tutumuna göre okuldan uzaklaşmasına neden olduğu gitmek istemedikleri sonuçları görülebiliyor.”

Sınıf öğretmenliği alanında öğretim üyelerinin, anasınıfından birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin alternatif uygulama önerileri:

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanlarının bu sorunlara yönelik getirdikleri alternatif uygulamalara baktığımızda programlar yönünden öğretim elemanlarının programların devamlılığının ve bütünselliğinin sağlanması yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Uygulanabilecek alternatif program uygulamalarına yönelik bir öğretim elemanın,

SÖÜ1. “Sorumluluk almak lazım. Batıdaki bir sistem çok iyi işliyor ya da falanca ülke yapmış biz de yapalım dediğimizde fiyaskoyla sonuçlanabiliyor. Kendi gerçeklerinizden doğan gerek politik gerçekleriniz olabilir gerek yönetsel gerçekleriniz olabilir ekonomik sosyal şartlar ve benzeri her tür koşul düşünüldükten sonra size özgü bir modeli uyguladığımızda başarılı sonuçlar alabiliyorsunuz. Dolayısıyla geleneksel ve çağdaş yorumlayıp buna dayalı uygulamayı yansıtacak modellere de ihtiyaç var.” görüşü de dikkat çekmektedir.

Çocukların anasınıfına gidip gitmeme durumlarına göre birinci sınıfta karşılaştıkları sorunlara bakıldığında da çocukların erken yaşta okul öncesi eğitimine başlamaları ve anasınıfı eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması önerilmiştir. Sınıf ve okul ortamına yönelik ise öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

SÖÜ1. “Öncelikle eğitim yapıları açısından bakıldığında aslında bu esnek yapının devamlılığı birinci sınıfta sağlanabilir. Çocuklar belli saatlerde ya da belli derslerde şimdiki oturma sisteminde devamlılıklarını eğitimlerini devam ettirebilirken belli derslerde ya da günün belli bölümlerinde anasınıfı ortamı gibi olan ortamlar ya da dersin belli boyutları ya da belli derslerin belli saatleri planlanarak bu planlılık sağlanabilir. Yani okulu sevimli hale getirmek. İstasyon bazında bakılabilir birinci istasyon, ikinci istasyon gibi böyle bir uygulama ile çocukların okulda sportif ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayacak onun ilgi ve ihtiyacını çekecek düzenlemeler olabilir. Okullar buna göre ufak tefek düzenlemeler yapılarak düzenlenebilir diye düşünüyorum. Küçük uygulama bahçesi yapabilirsiniz. Okullarda bazen görüyorum. Küçük bazı evcil hayvanlar konabiliyor. Pratik çözümler itibariyle bunlar artık çok maddi anlamda şeyler de gerektirmiyor. Birçok belediye de bunları sağlar hale geldi. Benim okulumda şöyle bir yer var burayı çocuk parkı sitelerin bahçesine bile belediyeler yapıyor okullara niye olmasın.”

SÖÜ2. “Sınıf ortamları benzer özellikleri taşınmalı ve anasınıflarındaki rahat ve özgür ortam birinci sınıflarda da benzer şekilde düzenlenmeli. Sadece birinci sınıfta da değil aslında ilkokulda tüm sınıflarda olmalı. Bu benzerlikler sınıf düzeyleri yükseldikçe azaltılmalı. Her sınıfta oturma halısı ve lavabo mutlaka bulunmalı. Her sınıfın kendine ait tuvaletinin olması çok önemli. Çocukların yaşadıkları sıkıntılar arasında tuvalet sorunu önemli bir sorun. Ayrıca özellikle birinci sınıflar halıyla kaplı olmalı ve çocuklar farklı etkinlikleri oturarak yapabilmeli. Okullardaki oyun alanlarını asfaltlama alışkanlığından bir an önce vazgeçilmelidir. Bunun yerine oyun alanları çimlendirilmeli veya oynanacak oyunun özelliğine göre gerekli malzeme kullanılmalı.”

Bir diğer sorun olan öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğuna yönelik ise öğretim elemanlarından birinin alternatif uygulamalara yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

SÖÜ2. “Anasınıfı ve sınıf öğretmenleri arasındaki iletişimi geliştirecek okul içi faaliyetlere yer verilmeli. Zaman zaman sınıflar arasında geçiş olmalı. Haftada bir ders saati birinci sınıf öğrencilerinin yarısı anasınıfına giderken, anasınıfı öğrencilerinin yarısı da birinci sınıfa gidebilir. Böylece anasınıfı öğrencisi bir yıl sonra gideceği ortam hakkında fikir sahibi olabilir. Anasınıfı öğretmeni ve sınıf öğretmenleri arasında da geçiş olabilir.”

Çocuğu birinci sınıfa devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri:

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ilkokula geçişte yaşadıkları bir sorunun özbakım ihtiyaçlarına (tuvalet, beslenme gibi) yönelik olduğu görülmüştür. Ebeveynlerden biri,

E1. "...tuvalet sorunu var.....Anasınıfındayken yardımcı öğretmeni vardı gözetimi altındaydılar. Düğmeyi yapamıyordu çıkıt yaptırdık. Şimdi gidiyor." sözleriyle ifade ederken diğer ebeveyn,

E2. "Diğeri de mesela tuvalete giderken orada yardımcı ablalar vardı. Bakıcılar var ona yardım ediyorlardı her konuda. Şu anda onu kendisi yapmak zorunda o konuda biraz sıkıntı yaşadık. Tuvalet mesela sınıfın içindeydi şimdi burada öyle bir şey yok. Anasınıfında böyle bir güçlüğümüz yoktu." diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir.

Ebeveynler beslenme saatleri ve uygulamaları konusunda sorunlar olduğunu şu ifadelerle belirtmişlerdir;

E1. "Beslenme saatinde yere bir şey düşüymüş alıp üfleyip ben temizledim deyip yiyormuş. Bizim sınıfta temizlik problemi vardı.",

E2. "Bir de beslenme teneffüsü daha uzun olabilir. Beslenmesi geri geliyor eve, yetiştiremedim diyor."

Ebeveynler ilkokula geçişte yaşanan sorunlardan birini de teneffüste yaşanan sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Teneffüslerde çocukların kontrol dışı davranışlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Dile getirilen başka bir sorun ise çocukların ders ve ödev yapmakta zorlanmaları, evde ailelerin sistemi tam anlamadıkları için çocuklarına yardım etmekte sorun yaşamalarıdır. Ebeveynler,

E1. "Dersler başlayınca ders yapmak istemiyor. Aşırı yükleniyorlar. Hafta sonu öğretmen 8 sayfa ödev vermiş. Yazmak istemiyor.....Birden derse yüklendik...Bir de el yazısı konusu. Hiç memnun değiliz.....Cuma günü ilk sınavımızı olduk. Ömründe ilk defa sınav oldu. Aralarına çanta koymuşlar. Çok hızlı gidiliyor. Çocuk çok sıkılıyor. Ödev çok fazla.Tamamen veliye yükleniliyor...Yöntemi bilmediğimiz için sıkıntıyı çekiyoruz. Bir toplantıda sesleri verseler yöntemi verseler mesela...." demektedir.

E2. "...ödev yapmak istemiyor. İlk başta çizgileri çekmekte ödevleri yapmakta çok sıkıldı. İlk bir ay ağladı ödev yapmak istemedi şimdi biraz daha rahat yapıyor ama başında duruyoruz." ifadeleriyle sorunu dile getirmişlerdir.

Katılımcıların çocuklarında gözlemledikleri sorunlar arasında, okul öncesi eğitimden farklı bir sisteme girmenin vermiş olduğu zorluklar yer almaktadır. Bunun yanı sıra sınıflarda farklı yaş ve gelişim özellikleri gösteren çocukların aynı eğitimi almalarını sorun olarak belirtmişlerdir.

E1. "Çocuklar aynı yaş grubu değil. Bir kaç ay bile çocuk için fark ediyor. Bir yaşa kadar büyükler var benim çocuğumdan. Geçen sene göndermeyen raporlularla doldu sınıflar.. Ay da olsa fark ediyor. O yapıyor anne ben niye yapamıyorum diyor. O yaş değişikliği hiç iyi olmadı." diyerek yaş farkının oluşturduğu sorunları belirtmiştir.

Diğer ebeveyn ise okul öncesi eğitimle, ilkokul arasındaki uygulama farklılıklarını vurgulamıştır.

E2. "En büyük zorluk anasınıfında oyuncakla oynuyorlardı burada oynayamıyorlar, daha oyun çocuğu orada da oyun oynaması gerektiğini düşünüyor..." diyerek, çocuğun gelişim özelliğine de değinilmiştir.

Çocuğu birinci sınıfa devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlara ilişkin alternatif uygulama önerileri:

Araştırmaya katılan ebeveynlerden biri ilkokullardaki tuvalet boylarının düzenlenmesine ilişkin öneride bulunurken, diğer ebeveyn,

E2. "Geçişte direkt yazıyla başlamaktansa iki hafta oyuncak götürebilirler ya da haftada bir gün oyuncak götürebilirler. Çünkü oyuncuğundan çok zor vazgeçti M.... Haftada bir gün oyuncak götürebilirler, çocuklar birbirleriyle oyuncaklarını paylaşabilirler. Okuldan gelince oyuncak odasına koşturuyor" sözleriyle ilkokuldaki eğitim sisteminin daha esnek olması gerektiğine yönelik düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda anasınıfından ilkokul birinci sınıfa geçişte çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik alternatif uygulamaları genel olarak değerlendirdiğimizde ortaya çıkan 11 farklı temel sorun olduğu ve bu sorunlara uygulama önerileri getirildiği aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. Okul öncesi eğitimden ilkokul birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlar ve alternatif uygulama önerileri

Katılımcılar	Sorunlar	Uygulama önerileri
Okul öncesi öğretmenleri	<ul style="list-style-type: none"> *Okul öncesi eğitim sınıfları ve birinci sınıflar arasında fiziksel düzenlemede farklılık olması *Çocukların kas gelişimindeki yetersizlikler *Okul öncesi eğitim ve ilkokulda sınıf kuralları arasındaki farklılık *Özbakım becerilerinin yerine getirilememesi 	<ul style="list-style-type: none"> *Birinci sınıflarda fiziksel ortamın düzenlenmesi, öğrenme merkezlerinin (ilgi köşeleri) oluşturulması *Okul öncesi öğretmenine yönelik, programlar arasında kopukluğu önleyen ek kaynakların hazırlanması *Birinci sınıf öğretmenlerine okul öncesi eğitim alanında seminer verilmesi
Birinci sınıf öğretmenleri	<ul style="list-style-type: none"> *Okul öncesi eğitimden gelen çocukların sınıf kurallarına uymakta zorlanması *Fiziksel koşulların farklılığı, *Okul öncesi eğitimde çocukların yazmaya yönelik bazı becerileri yanlış kazanmış olması, *Birinci sınıftaki uyum çalışmalarının uzunluğu 	<ul style="list-style-type: none"> *Okul öncesi eğitimde teneffüs uygulamasının yapılması *Okul öncesi eğitimde pastel boya yerine kuru boya kullanılması *Okul öncesi öğretmenlerinin çizgi çalışmalarını daha dikkatli yaptırması ve bazı sınıf kurallarını (söz hakkı alma, dinleme gibi) uygulaması, *Birinci sınıfta fiziksel ortamın uygun şekilde düzenlenmesi, *Ders saatlerinin azaltılması *Birinci sınıftaki 12 haftalık uyum süresinin kısaltılması
Okul öncesi eğitim alanından öğretim üyeleri	<ul style="list-style-type: none"> *Okul öncesi eğitim ve ilkokulda sınıf kuralları arasındaki farklılık *Uygulamadaki ve programlar arasındaki (sıra, teneffüs, ders saati) farklılıklar * Birinci sınıfta çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin okula hazır olmaması ve bireysel farklılıkların dikkate alınmaması * Okul öncesi eğitim almama 	<ul style="list-style-type: none"> * Birinci sınıfta hem okul öncesi hem de sınıf öğretmenin görev yapması * İlkokulda kaynak oda sisteminin getirilmesi * Sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde okul öncesi eğitime yönelik derslerin verilmesi. * Çocukların birinci sınıfa başlamasında gelişim yaşına dikkat edilmesi
Sınıf öğretmenliği alanında öğretim üyeleri	<ul style="list-style-type: none"> *İki kademede uygulanan programlar arası kopukluktan kaynaklanan sıkıntılar *Çocukların anasınıfı eğitimi alıp almama durumlarına göre yaşanan sıkıntılar *Sınıf ve okul ortamından kaynaklanan sıkıntılar *Kademeler arası çalışan öğretmenlerin iletişimlerinden kaynaklanan sıkıntılar * Birinci sınıfta çocukların gelişimsel olarak hazır olmamasından dolayı okuma yazma öğretiminde ve ödev yapmada yaşanan sıkıntılar 	<ul style="list-style-type: none"> *Geleneksel ve çağdaş yorumlayarak oluşturulan programlarla iki farklı kademede programların devamlılığının ve bütünselliğinin sağlanması *Anasınıfı eğitiminin zorunlu olması *Sınıflarda halı ve minderlerden oluşan mekanların oluşturulması, sınıf içerisinde tuvalet olması, okul bahçesinde sınıf düzeylerine göre istasyon bazında yeşil alanlar oluşturulması, uygulama bahçelerinin ve evcil hayvanların beslendiği alanlar oluşturulması * Haftada bir ders saati anasınıfı öğrencilerinin bir kısmı birinci sınıfa, birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının anasınıfına giderek ortamı tanımaları, öğretmenlerin de benzer geçişler yapmaları
Çocuğu birinci sınıfta eğitim gören veliler	<ul style="list-style-type: none"> *Okul öncesi eğitim ve ilkokullar arasında özbakım ihtiyaçlarına yönelik uygulama farklılığı * İlkokul birinci sınıfta ders ve ödev yapmada yaşanan sorunlar *Çocukların yaş ve gelişim özellikleri 	<ul style="list-style-type: none"> *İlkokulda tuvaletlerin düzenlenmesi *Birinci sınıfta oyun ve oyuncuğun yer aldığı uygulamalar

TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenliği alanından öğretim üyeleri okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte ilkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki *fiziksel ortam arasındaki farklılığı* sorun olarak belirtmişlerdir. Yapıcı ve Ulu (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç tespit edilmiş, birinci sınıf öğretmenlerinin, çocukların sınıftaki sıra sistemine ve sınıf ortamına uyum sağlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının ayrıca okul çevresinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini de vurguladıkları görülmektedir. Høglund ve arkadaşları (2004) fakir yani yeterli donanıma sahip olmayan okul çevrelerinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinin sıkıldıklarını ve bundan dolayı da davranış problemlerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde ABD'nin İnsan Gelişimi ve Çocuk Sağlığı Enstitüsünün yapmış olduğu çalışmada (2002) birinci sınıf çocuklarının davranışlarıyla sınıf ortamlarının nasıl olduğu arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da kademeler arası geçişte fiziksel ortam değişikliğinden kaynaklanan sıkıntıların çocuklar üzerinde olumsuz etkileri vurgulanmış ve özellikle birinci sınıfların çocukların kendilerini daha rahat ve özgür hissedebilecekleri ve öğretmenlere farklı etkinlikleri sınıf ortamında yapabilmelerine fırsat verebileceği düşünülen alanların oluşturulması önerilmiştir. Özellikle bir anasınıflı öğretmenin *birinci sınıflarda da sınıf içerisinde ilgi merkezlerinin oluşturulması* önerisi dikkat çekmektedir. Önde gelen iki sınıf yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlardan ilki yapılandırıcı pedagojinin uygulandığı öğrenme merkezli yaklaşım diğeri ise öğretmen merkezli yaklaşımdır (Sinkve diğ., 2007). Bates (2004) çalışmasında birinci sınıflarda yer alan okuma yazma merkezlerinin çocukların bireysel ve küçük gruplar halinde işbirlikli öğrenme göstermelerine fırsat verdiği ve çocukların okuma yazma öğrenmelerini sosyal etkileşim içinde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda birinci sınıflarda oluşturulacak okuma yazma merkezlerinin, katılımcıların belirttiği okuma yazma öğretimindeki yaşanan sorunlar açısından da çözüm olabilecek bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Katılımcılar tarafından belirtilen başka bir sorun ise *okul öncesi eğitim programı ile ilkokul birinci sınıftaki programın birbirinden çok farklı olmasıdır*. Programlar sadece çocukların bireysel gelişimlerine odaklanmamalı, sınıf, okul ve ailenin durumlarına da odaklanmalıdır. Bu durumlarda yapılacak olan değişiklikler çocukların birinci sınıfa geçişlerinde istikrarlarını arttırabilmektedir

(Hoglund ve dig., 2004). Okul öncesi eğitimde oyun ağırlıklı, akademik beklentilerin çok fazla olmadığı, daha esnek bir uygulama söz konusu iken, ilkokul birinci sınıfta 40 dakikalık ders süresi ile daha yapılandırılmış bir program uygulandığı ve bu nedenle çocukların ilkokul birinci sınıfa geçiş sürecinde zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır. Stamps (2004) birinci sınıflarda etkili program üzerine yapmış olduğu araştırmada çocukları yüksek düzeyde soru sorma becerisiyle destekleyen, çocukların bireysel gelişimlerine fırsat tanıyan, kademeli değerlendirme ve esnek grup çalışmalarını içeren zenginleştirilmiş aktivitelerin yer aldığı programı deneysel olarak uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, öğrenciler ve aileler üzerinde değerlendirmeler yapılmış ve deney grubunda yüksek düzeyde öğrencilerin pozitif yönde davranış ve başarılarında artış olduğu ortaya konulmuştur. Alternatif uygulama önerilerine baktığımızda birinci sınıf programının çocukların daha kolay uyum sağlayabilecekleri şekilde esnetilmesinin yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Stamps'ın araştırmasında olduğu gibi, farklı program modellerine yönelik öğretmen, öğrenci ve ailelerin katılımlarının yer aldığı deneysel araştırmalar sonucunda oluşturulacak olan programların, kademeler arası geçişte programlar açısından yaşanan sorunlar üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Çocuklar hangi yaşta olursa olsun, programlar çocukların dil, kültür ve gelişimsel seviyeleriyle bağlantı kurularak planlanmalıdır (Harper, 2006). Sınıf öğretmenliği öğretim elemanının söylemiş olduğu *programların kendi kültürümüzle örtüşmesi gerekliliğine* yönelik görüşü bu anlamda önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi eğitim alanından öğretim üyelerine göre birinci sınıfa geçişte, *çocukların birinci sınıftaki kurallara uyum sağlamada zorluk yaşamaları* sorun olarak belirtilmiştir. Şahin, Sak ve Tuncer (2013) tarafından yapılan araştırmada, katılımcı okul öncesi öğretmeni çocukların okula hazır oluşunda sınıf kurallarına uyumun önemli olduğunu ve bunun okul öncesi eğitimde verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Morris ve arkadaşları (2013) araştırmalarında, okul öncesi dönemde sınıflarına saldırgan, üzgün ya da içine kapanık davranışlarla gelen çocuklar için bu davranışların eğitim sürecinde önlenmesine yönelik öğretmenlerin uygulayacakları sınıf yönetimi programı oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu sınıf yönetimi programının uygulaması sonucunda çocukların üzerindeki etkisine bakılmış ve sınıftaki öğretim süresini arttırdığı ve çocukların programın uygulandığı yıl içerisinde sosyal ve duygusal yetkinliklerinin gelişmesini sağladığı belirlenmiş-

tir. Alternatif uygulama önerilerine bakıldığında da katılımcıların benzer görüş bildirdikleri görülmüştür. Yapıcı ve Ulu (2010)'nun araştırmalarında birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimle çocukların sınıf kurallarına uyma, ders saati boyunca oturma ve sabırlı olma davranışlarını kazanmalarını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Koçyiğit (2009) araştırmasında, çocukların sınıf kurallarına uymalarının birinci sınıf öğretmenleri açısından okula hazır oluş için önemli olduğu görülmüştür. Kılıç (2008)'in araştırmasında ise sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre sınıf kurallarına daha fazla uyduklarını belirtmiştir. Chan (2010) ise, birinci sınıfa geçen çocukların, sessiz durma ve uzun süre oturma konularında güçlükler yaşadıklarını gözlemlemiştir. Loizou (2011) araştırmasının sonucunda birinci sınıf çocuklarının ilkokulda yapılandırılmış sabit derslerin olmasını, öğretmenlerin katı davranışlarını ve eğlencenin az olmasını olumsuzluk olarak deneyimlediklerini bulmuştur (Akt.: Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Araştırma sonuçları, hem okul öncesi hem de sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazır oluşta sınıf kurallarına uyma becerisini önemli gördüklerini ortaya koymuştur. Ancak burada önemli olan çocuğun gelişim özelliklerinin de dikkate alınmasıdır. Özellikle birinci sınıfa yeni başlayan çocuktan çok fazla beklenti içinde olunmaması gerektiği ve zamanla çocuğun bu kurallara uyacağı bilinmelidir (Razon, 2007). Katılımcılardan gelen alternatif uygulamalara yönelik görüşlere baktığımızda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin *anasınıfında çocuklara kuralların daha fazla verilmesi gerektiği* ve çocukların *anasınıfında çok özgür olduğu* yönünde iken diğer katılımcıların *birinci sınıftaki kuralların daha esnek hale getirilmesi* yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Mendez (2003) çocukların sınıf kuralları ve ortamı açısından çocukların sorunsuz bir geçiş yapabilmeleri için eğitim öğretimin son ayında çocuklar hakkında bilgi edinmek amacıyla daha yakından çalışmaların olması gerektiğini, anasınıfı ve birinci sınıflar arasında çocukların gidecekleri ortamları tanımaları için ziyaretlerin düzenlenmesini, bunun sağlanabilmesi içinde programların bu ziyaretleri destekler nitelikte hazırlanmasının ve öğretmenlerin ailelerle çocukları nasıl destekleyebilecekleri konusunda paylaşımlarda bulunmalarının gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Şahin ve arkadaşlarının (2013) araştırmalarında öğretmenlerin farklı kademelerdeki okul ziyaretlerinde bulunmasını ve farklı kademeler arasında öğretmenler arasında işbirliğinin olmasını önerdikleri görülmüştür. Bu araştırmada sınıf öğretmenliği alanındaki öğretim üyesinin de *sınıflar arasında ziyaretler olmasının* hem çocukların uyum süreçlerini hem de öğretmenler arasındaki iletişimi destekleyeceği yönünde benzer uygulama önerisinde bulunduğu görülmektedir.

Hem okul öncesi eğitimi hem de sınıf öğretmenliği alanında öğretim üyesi olan katılımcılar, *okul öncesi eğitim alınmamasını*, ilkokula geçiş sürecinde bir sorun olarak dile getirilmişlerdir. Türkiye’de birçok araştırma sonucu okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır oluşlarında katkısı olduğunu göstermektedir (Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırca, 2010; Esaspehlivaan, 2006; Kılıç, 2008; Koçyiğit, 2009; Pehlivan, 2006; Teke, 2010). Şahin ve arkadaşlarının (2013) okul öncesi ve sınıf öğretmenleri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin okul öncesi eğitimin önemini vurguladıkları ve büyük çoğunluğunun anaokulu eğitiminin çocuğun birinci sınıfa hazır olması açısından gerekli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu araştırmada da katılımcıların *okul öncesi eğitiminin zorunlu olması* uygulamasını önermelerinin Şahin ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmayla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların tamamı, *çocukların gelişim özellikleri yönünden ilkokula hazır olmamasından ya da bazı çocuklar hazırken diğer çocukların hazır olmamasından kaynaklanan sorunları* vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmenleri ve veliler özbakım becerilerindeki yetersizlik üzerinde yoğunlaşmış, çocukların birinci sınıfta özbakım becerilerini yerine getirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak sınıf öğretmenleri bu durumun ilkokula geçişte zorluk oluşturduğuna dair görüş bildirmemişlerdir. Ülkü (2007) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırma ile paralel olarak çocuğun temel fiziksel becerilerini karşılayabilmesi, ilkokula hazırlıkta okul öncesi öğretmenleri tarafından %100 gerekli görülse de, bu durum sınıf öğretmenleri tarafından daha az önemsenmektedir. Ancak Şahin ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırmada tam tersi bir bulgu görülmektedir. İlkokula geçişte sınıf öğretmenlerinin özbakım becerilerini sorun olarak vurguladığı, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuya sorun olarak değinmedikleri tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada katılımcıların, özbakım becerilerine yönelik en fazla tuvalet ve lavabolarda sıkıntı yaşandığını belirttikleri, bunun için de gerekli *fiziksel düzenlemenin* yanısıra *sınıf öğretmenlerinin bir yardımcısının bulunması* alternatif uygulama olarak önerilmiştir.

Katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir sorun ise *birinci sınıftaki çocukların gelişim özelliklerinin farklılık göstermesidir*. Esaspehlivan (2006) tarafından yapılan araştırmada 68 aylık çocuklar ile 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri gelişim özellikleri yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda 68 aylık çocukların tamamına yakını okula hazır değilken, 78 aylık çocukların okula hazır oldukları tespit edilmiştir. Gündüz ve Çalışkan (2013)

tarafından yapılan araştırma sonucuna göre 60-66 aylık çocuklar “ortanın altı” düzeyde okul olgunluğuna, 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocuklar ise “orta düzeyde” okul olgunluğuna sahipken, 72-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hair ve arkadaşları (2006) anası-nıfındaki düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların birinci sınıfa hazır olma durumlarını inceledikleri araştırmalarında, sosyal duygusal ve sağlık gelişimleri açısından büyük ölçüde birinci sınıfa hazır olmaya yönelik risk taşıdıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla katılımcıların ifade ettikleri, *çocukların kas gelişimi ve özbakım becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanan sorunlar* ve çocuklar arasındaki gelişim farkı, çocukların kronolojik yaşlarıyla birlikte ilerleyen gelişim özellikleriyle doğrudan ilişkili görülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri, *okul öncesi dönemde yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında yanlış öğrenilen bazı becerilerin ilkokula geçişte çocukların zorlanmalarına neden olduğunu* ifade etmişlerdir. Yangın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş grubu çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olmadıklarını belirlemiştir. Çelenk (2008) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi eğitim sürecinde çocukların ilköğretime yönelik deneyim ve birikim kazandıkları, okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Pehlivan (2008) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmaya geçiş süreçlerini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula daha donanımlı geldiği yönündedir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocukları yazmaya hazırlamada uygun şekilde oturma, kalem tutma vb. etkinlikler aracılığıyla destekleme eğilimlerini ortaya koymaktadır (Bay 2008; Ülkü, 2007). Ancak bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ya da var olan bilgilerini uygulamaya yeterince yansıtmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Fogo, 2008; Güleç, 2008). Araştırmada katılımcıların özellikle yazmaya hazırlık gibi, okul öncesi eğitimde yanlış kazanılan bazı becerilerin azaltılmasına yönelik alternatif uygulama önerileri; *okul öncesi öğretmenlerine ek kaynaklar sağlanması yoluyla programların uyumunun sağlanması ve okul öncesi öğretmenlerinin hazırlık çalışmalarında daha dikkatli davranmaları* gerektiğine yönelik olmuştur. Okul

öncesi dönemdeki çocuklara kalem ve kağıt tutma, oturma, doğru yönde çizgi çizme gibi beceriler, uygun etkinliklerle verildiğinde, ilkokul birinci sınıfta yazmayla ilgili yaşanan sorunların azalacağı düşünülmektedir (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Akyol ve Duran, 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlar ve alternatif uygulama önerileri genel olarak şu şekilde özetlenebilir;

- Fiziksel ortamın farklılığından kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunları çözmek için ilkokul birinci sınıfların, okul öncesi eğitim kurumlarına benzer hale getirilmesi önerilmiştir. Ayrıca okul çevresinde çocuğun gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi önerilmiştir.

- Kademeler arasında uygulanan programların birbirini tamamlar nitelikte olmadığı bir sorun olarak ifade edilmiş ve bu sorunu çözmeye yönelik çocukların kademeler arasındaki geçişini kolaylaştıracak programların hazırlanması önerisi getirilmiştir.

- Okul öncesi eğitim programının ve anasınıflarında uygulanan kuralların daha esnek, birinci sınıfta ise daha kuralcı ve akademik becerilerin öne çıktığı bir program olması sonucunda çocukların uyum sorunu yaşamaması, bir sorun olarak dile getirilmiştir. Bu soruna ilişkin farklı katılımcıların farklı görüşleri mevcuttur. Ancak birinci sınıf öğretmenlerinin genel eğilimi, okul öncesi eğitimde kuralların öğretilmesine önem verilmesi gerektiğine yönelik iken okul öncesi öğretmenleri birinci sınıf öğretmenlerine okul öncesi eğitimle ilgili eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi eğitimde teneffüs, birinci sınıflarda ders saatinin azaltılması, diğer önerilerdir. Bu konuda önerilen alternatif başka bir uygulama ise birinci sınıfta okul öncesi öğretmenlerinin de görev alması şeklinde olmuştur.

- Birinci sınıfta yer alan 12 haftalık uyum sürecinin uzunluğu çocuklar açısından sorun olarak belirtilmiş ve sorunun çözümüne yönelik bu sürenin kısaltılması önerilmiştir.

- Çocukların küçük kasları yeterli düzeyde gelişmediğinden yazma öğretiminde uyum sorunu yaşandığı ve bu soruna yönelik olarak sınıf öğretmenin çocuğun kas gelişimine göre ders ve ödev vermesi, çocuğu çok fazla zorlamaması önerilmiştir.

- Araştırma bulgularına göre birinci sınıfta öz bakıma yönelik bazı becerilerin yerine getirilememesi de sorun olarak ifade edilmiştir. Bu soruna ilişkin çözüm önerileri ise birinci sınıflarda bakıma yönelik uygulamaların ve alt yapının oluşturulmasıdır.

- Birinci sınıfa başlama yaşının çocuklar için gelişimsel açıdan uygun olmaması sorun olarak belirtilmiş ve uygulama olarak birinci sınıfa başlama yaşında çocukların gelişimsel özelliklerine dikkat edilmesi önerilmiştir.

- Birinci sınıfta yoğun bir ilk okuma yazma öğretim sürecine girilmesiyle çocuklara fazla yüklenildiği ve çok fazla ders verildiği sorun olarak belirtilmiş, uygulama olarak bu sürecin yumuşatılması ve daha az ödev verilmesi önerilmiştir.

- Kademeler arasında görev yapan öğretmenlerin birbirleriyle iletişimlerinin kopuk olmasının çocukların uyum sorunu yaşamalarına neden olduğu ifade edilmiş ve bu soruna anasınıfı ve birinci sınıflar arasında öğretmen ve öğrenci ziyaretleri ile işbirliğinin geliştirilebileceği önerisi getirilmiştir.

- Araştırmada ortaya çıkan başka bir sonuç ise çocukların gelişimsel özelliklerinin birbirinden çok farklılık göstermesidir. Bu sorunun çözümüne ilişkin okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, okula başlamadan önce çocuğun gelişim yaşına dikkat edilmesi önerilmektedir.

- Katılımcıların belirttiği diğer bir sorun ise, okul öncesi eğitimden gelen çocukların bazı becerileri hatalı kazanmalarıdır. Buna ilişkin uygulama önerileri ise okul öncesi öğretmenlerine hazırlık çalışmaları ile ilgili ek kaynaklar sağlanmasıdır.

Bu araştırmada okul öncesi eğitim ve birinci sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenliği alanındaki akademisyenlerin, çocuğu birinci sınıfta öğrenim gören velilerin okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte yaşanan sorunlar ve alternatif uygulamalara yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte önemli sorunların olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından önerilen alternatif uygulamaların iki kademe arasındaki geçişin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için etkili sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki genellenebilirlikten farklı olarak “aktarılabirlik” kavramı benimsenmektedir. Bu kavram, elde edilen sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırma sonuçlarını genellemek mümkün ol-

masa da başka araştırmalar için aktarılabilirlik değeri bulunmaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda daha geniş örnekleme ulaşılarak, sonuçları genellenebilir araştırmalar yapılabilir. Alternatif uygulama önerileri, deneysel araştırmalarda uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H., Duran, E. (2010). Ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almanın ilköğretim birinci sınıf yazı öğretimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 8, 91-99.

Alisinanoğlu, F., şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2, 1-14.

Balat, G. U. (2010). İlköğitime Hazır Bulunuşluğun Değerlendirilmesi. İlköğitime Hazırlık ve İlköğretim Programları. Oktay, A. (Ed). Ankara: Pegem Akademi.

Bates, C. C. (2004). Literacycenters in a first-gradeclassroom: The contextual elements and their in fluence on literacy learning. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 3631-A.

Bay, Y. (2008). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

elenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1) 83- 90.

Dereli, E. (2011). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğitime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Journal of Qafqaz University : An International Journal Philology and Pedagogy*, 32, 114-124.

Diñ, B. (2013) *Okul öncesi eğitimden ilköğitime geçiş ve okul olgunluğu. İlköğitime hazırlık ve ilköğretim programları*. (Ed. Fatma Alisinanoğlu).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gill, P.; Steward, K.; Treasure, E. Chadwick, B. (2009) Methods of data collection in qualitative research: interview and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), pp 291-296.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf gören öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fogo, L. J. (2008). *Writing in preschool*. Unpublished doctoral thesis, Purdue University, Indiana.

Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gündüz, F., Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8) 379-398.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.

Harper, L. J. (2006). Transition voices: Perspectives, concerns, and discontinuities expressed by children, parents, and teachers as children transition from a university-affiliated kindergarten to a public school first grade. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66, 4293.

Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40(4), 533-544.

Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Mendez, G. (2003). Expectations about the transition: Facilitating transition. *Child Care Information Exchange*, 154(1), 42-45.

Morris, P., Lloyd, C. M., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C. C., & Bangser, M. (2013). *Using classroom management to improve preschoolers' social and emotional skills: Final impact and implementation findings from the foundations of learning demonstration in newark and chicago*. MDRC. 16 East 34th Street 19th Floor, New York, NY 10016-4326.

National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care, Research Network. (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *Elementary School Journal*, 102(5), 367-387.

Oktay, A. (Ed.) (2010). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.

Oktay, A. (2005), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (Yayına Hazırlayan Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Pehlivan D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkökuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Adana.

Polat, Ö. (2010). Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri. İstanbul: İlkadım Yayınevi.

Razon N. (2007) "Okuma, okuma bozuklukları ve nedenleri" ilköğretimde alan öğretimi, (Ed.: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan), s.: 65-85, İstanbul: Morpa Yayınları.

Shotts, C., Rosenkoetter, S., Streufert, C., & Rosenkoetter, L. (1994). Transition policy and issues: A view from the states. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(3), 395-411.

Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237.

Stamps, L. S. (2004).The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms.*Roepel Review: A Journal on Gifted Education*, 27(1), 31-41.

Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013).A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1708-1713.

Tantekin Erden, F.,Altun, D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşünceleri. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*. 5-7 Mayıs, Sivas.

Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. Kademe 1. Sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ülkü, Ü.B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.

Yapıcı, M. Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1) 43-55.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 26.11.2013 tarihinde <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresinden erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

SALON III

I. OTURUM

Oturum Başkanı: İbrahim ER

TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ

Mustafa YAVUZ*

Deniz DERİNBAŞ**



ÖZET

Günümüzde eğitim sistemimizde kademeler arası geçişin nasıl olması gerektiği çok tartışılan bir konudur. Bu nedenle de eğitim kademeleri, zorunlu eğitim süresi, kademeler arası geçişler ile ilgili düzenlemeler yapılmaktadır. Her yeni düzenleme bir öncekini düzeltmeye yönelik olduğu gibi farklı uygulamaları da barındırmaktadır. Yapılan değişiklikler araştırmaya dayalı ve kapsamlı bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Bu konuda alandaki akademisyenlerden, denetçi/denetmenlerden, yöneticilerden, öğretmenlerden, öğrenci ve velilerden görüşlerin alınması gerekmektedir.

Dünyada bazı ülkelerde ortaöğretime geçişte sınav yapılmaktadır. Bu sınavlar merkezi, okul bitirme sınavı ya da okul giriş sınavı olarak çeşitlenmektedir. Sınavların yanı sıra Japonya, Güney Kore, Fransa, Singapur ve Almanya'da okul notları da etkili olmaktadır. Her ülkenin kendi eğitim sistemi çerçevesinde liseye geçişlerde farklı uygulamaları vardır. Bu farklı uygulamaların ortak noktası öğrenci başarısına göre değerlendirme yapılmasıdır. Bazı ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğrenciler akademik başarılarına göre ayrıştırılmaktadır. Türkiye'de her yıl 1 milyon 3 yüz bin civarında öğrenci okula başlamaktadır. Bu öğrenciler temel eğitimin sonunda sınava girmektedirler. Bu kadar çok sayıda öğrencinin sınavla seçilip, okullara yerleştirilmesi sistemi zorlamaktadır. Türkiye

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, mustafayavuz@konya.edu.tr.

** Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, dderinbay@konya.edu.tr.

için sınava giren öğrenci adayını çok olduğundan sınavın kaldırılması gibi bir yöntem de uygun olmayacaktır. Bunun yerine sınav sisteminin nasıl olması gerektiği üzerinde tartışılmalıdır. Bu konuda geliştirilen öneriler şöyledir: Öncelikle sınavla öğrenci alan okul türlerinin azaltılması gerekmektedir. Her ilde, %3-5 oranı arasındaki öğrenciler sınavla alan okullara yerleştirilebilir. Anadolu Liseleri yaygınlaştırılmadan önceki genel liseler Anadolu Lisesi programı uygulayabilir. Öğrenmede geri kalanlar için okulda tamamlama öğretimleri yapılarak akademik başarısı en yüksek olan okul ile en düşük okul arasındaki öğrenme boşluğu azaltılmadığıdır. Öğrenme boşluğunun azaltılması öğrenciler ve veliler için merkezi yerleştirme sınavlarını daha az anlamlı hale getirebilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Kademeler Arası Geçiş, Dünyada Orta-öğretim.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemimizde kademeler arası geçişin nasıl olması gerektiği çok tartışılan bir konudur. Bu nedenle de eğitim kademeleri, zorunlu eğitim süresi, kademeler arası geçişler ile ilgili düzenlemeler yapılmaktadır. Her yeni düzenleme bir öncekini düzeltmeye yönelik olduğu gibi farklı uygulamaları da barındırmaktadır. Yapılan değişiklikler araştırmaya dayalı ve kapsamlı bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Bu konuda alandaki akademisyenlerden, denetçi/denetmenlerden, yöneticilerden, öğretmenlerden, öğrenci ve velilerden görüşler alınmalıdır. Paydaşlar değişim sürecinin içerisinde yer almadıkları takdirde değişime direnç oluşabilir. Bu nedenle bütün paydaşlar değişim sürecinin içerisinde yer almalıdırlar.

Yeni uygulamalar Milli Eğitimin ve kurumların genel ve özel amaçlarını da gerçekleştirecek nitelik taşımaktadır. Milli eğitimin amaçlarına bakıldığında, öğrencileri beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip olarak yetiştirmek ve ilgi ve kabiliyetlerini geliştirerek hayata hazırlamak olduğu görülmektedir. Eğitim sistemleri de öğrencilerin bir bütün olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri kazandıracak şekilde yapılandırılmalıdır.

Eğitim sistemi diğer bütün sistemler gibi girdisi, süreci, çıktısı, çevresi, geribildirimi olan öğelerden oluşmaktadır. Bu sistemler birtakım alt sistemleri içermektedir. Eğitim sisteminin alt sistemleri eğitim kademeleridir. Türk Eğitim Sistemi, okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini takip eden, birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen kademelerden oluşmaktadır. Bu kademelerde öğrenim gören öğrencilerin değerlendirilmesi de sistemin bir parçasıdır.

Dünya Bankasının 'öğrenci değerlendirme sistemlerinde en önemli konular' isimli raporuna göre değerlendirme, öğrencilerin ne bildiği, anladığı ve eğitim sürecindeki adımlar konusunda bilinçli bir karar vermek için bilgi toplama ve ölçme sürecidir (Clarke, 2012). Bir ulusal değerlendirme, genel olarak belirli bir yaş veya sınıf düzeyinde eğitim sisteminde başarı düzeyini belirlemek için toplanmış bir programda öğrenci başarısını tanımlamak için tasarlanmıştır. Bu sistemin temel durumu hakkında politika yapımcılarını bilgilendirmek için yürütülen ulusal eğitim denetiminin bir parçası için de veri

sağlar. Aynı zamanda öğretmenlere, yöneticilere, ailelere ve öğrencilere öğrenci başarısı ile ilgili, örneğin ev özellikleri, öğretmenin öğretme düzeyi, programa yönelik öğretmen tutumu, öğretmenin bilgisi ve öğrenme ve öğretme materyallerinin kullanılabilirliğine yönelik bilgi verir(Greaney&Kellaghan, 2007).

Tüm ülkelerde öğrenci değerlendirilmesine önem verilmekte, ancak değerlendirme yaklaşımları farklılaşmaktadır. Türkiye’de ortaöğretime geçişte geçmişten günümüze farklı uygulamalar yapılmıştır. 1997’den önce ilkokuldan sonra yapılan merkezi sınavla ortaöğretim kurumlarına geçiş yapılıyordu. 1997’de 8 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte, ortaöğretime geçiş için yapılan sınav, ilköğretimin son sınıfındaki (8. Sınıf) öğrencilere uygulanmıştır. Bu sistem 2008 yılında yapılan değişiklikle Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak 6., 7. ve 8. sınıf sonunda, o yılın öğretim programına dayalı yapılmıştır. 2010 yılında kademeli olarak kaldırılmaya başlanan SBS, 2012 yılından itibaren sadece 8.sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Eğitim sisteminde zaman içinde yapılan değişiklikler öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri ve velileri etkilemiştir. Kademeler arası geçişte de önemli bir rol oynamıştır.

Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda zorunlu eğitime başlama yaşı 6 (doldurduğu yaş) olarak sabitlenmiştir. Zorunlu eğitim İngiltere, Malta ve Hollanda’da 5 yaşında, Kuzey İrlanda’da 4 yaşında, Finlandiya, İsveç, Bulgaristan ve Estonya’da 7 yaşında başlamaktadır. Birçok ülkede yaşa ek olarak başka kabul ölçütleri de dikkate alınmaktadır. Çoğu Avrupa ülkesinde çocuk için en uygun seçeneği uygulamak üzere ailelerin fikri ile okul öncesi ve ilköğretim kurumu görüşleri arasında bir denge aranmaktadır. Doktor ya da rehberlik hizmetleri uzmanları, çocukları değerlendirerek aile veya eğitim kurumu tarafından yapılan erteleme kararını doğrulamakta ve onaylamaktadır (Eurydice, 2011:9-13).

Tablo 1. Avrupa Ülkelerinde Öğrencilerin Okula Başlama Yaşı ve Zorunlu Eğitim Süreleri

Ülkeler	Zorunlu eğitim yaşı	Eğitim kademeleri	Zorunlu eğitim süresi
Hollanda	5-18	1+6+3+3	13 yıl
Macaristan	5-18	1+4+4+4	13 yıl
Polonya	5-18	2+6+3+2	13 yıl
Almanya	6-19	4+6+3	13 yıl
Belçika	6-18	6+2+4	12 yıl
Türkiye	5,5-17,5	4+4+4	12 yıl
Lüksemburg	4-16	2+6+3+1	12 yıl
İngiltere	5-16	6+3+2	11 yıl
Letonya	5-16	2+6+3	11 yıl
Malta	5-16	6+3+2	11 yıl
Çek Cum.	6-15	5+4	10 yıl
Danimarka	6-16	1+6+3	10 yıl
İzlanda	6-16	7+3	10 yıl
Norveç	6-16	7+3	10 yıl
İrlanda	6-16	6+3+1	10 yıl
Yunanistan	5-15	1+6+3	10 yıl
İspanya	6-16	6+4	10 yıl
Fransa	6-16	5+4+1	10 yıl
İtalya	6-16	5+3+2	10 yıl
Güney Kıbrıs	5-15	1+6+3	10 yıl
Sırbistan	5,5-14,5	1+4+4	9 yıl
Estonya	7-16	9	9 yıl
Japonya	6-15	6+3	9 yıl
Slovenya	6-15	6+3	9 yıl
Finlandiya	7-16	6+3	9 yıl
İsveç	7-16	6+3	9 yıl
Bulgaristan	7-16	4+4+1	9 yıl
Hırvatistan	6-14	4+4	8 yıl
OECD Ort.	6-16	-	10 yıl

Kaynak: Eurydice, 2012:4-11; OECD, 2012:330

Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda zorunlu eğitime başlama yaşı 6 (doldurduğu yaş) olarak sabitlenmiştir. Zorunlu eğitim İngiltere, Malta ve Hollanda'da 5 yaşında, Kuzey İrlanda'da 4 yaşında, Finlandiya, İsveç, Bulgaristan ve Estonya'da 7 yaşında başlamaktadır. Birçok ülkede yaşa ek olarak başka kabul ölçütleri de dikkate alınmaktadır. Çoğu Avrupa ülkesinde çocuk için en uygun seçeneği uygulamak üzere ailelerin fikri ile okulöncesi ve ilköğre-

tim kurumu görüşleri arasında bir denge aranmaktadır. Doktor ya da rehberlik hizmetleri uzmanları, çocukları değerlendirerek aile veya eğitim kurumu tarafından yapılan erteleme kararını doğrulamakta ve onaylamaktadır (Eurydice, 2011:9-13).

Merkezi Sınavlar

Sınav soruları hazırlama ve standardize edilmiş testlerin ulusal olarak uygulanması olarak tanımlanan ulusal sınav, merkezi ve ulusal eğitim sistemleri, okulların ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının sistematik izlenmesinde ve ölçülmesinde kullanılan araçlardan biridir (Eurydice, 2009). Türkiye’de merkezi sistem sınav çeşitleri bulunmaktadır. Ortaöğretim için, resmî ve özel orta öğretim kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla yapılan sınav vardır. Sınavın uygulanmasına ilişkin hususlar, sınav organizasyon komisyonu tarafından hazırlanıp, ilgili birimlerin koordinesi ve Bakanlık onayı ile yürürlüğe konulan sınav kılavuzunda yer alır (MEB, 2006).

Avrupa’da ulusal sınavların amacı; Öğrencilerin kariyerine dair kararlar alınması, okulların ve/veya eğitim sisteminin gözlemlenmesi, bireysel seviyede öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme olmak üzere üç grupta toplanmıştır. En çok yirmi bir ülkede ikinci gruba giren okulların ve/veya eğitim sisteminin gözlemlenmesi amacıyla sınav yapılmaktadır. İlk grup olan ‘öğrenmeyi ölçme’ sınavları veya düzey belirleyici sınavlar, ülkelerin çoğunda zorunlu eğitimin sonuna denk gelen alt ortaöğretiminin (ortaokul) tamamlanması için yapılır. Sadece birkaç ülke, ilkökuldaki öğrenciler için endişe uyandıran sınavları organize eder. Belçika’da (Fransız topluluğu) ve Polonya’da sertifika verilmesi için yapılan ulusal sınavlar öğrencilerin ilköğretimi tamamlamaları için yapılır. Hollanda’da, ilköğretimin sonunda yapılan CITO sınavı çocukları için en uygun ortaöğretim ile ilgili velilere bilgi sağlar. Benzer şekilde Lüksemburg’da ilköğretimin altıncı yılının sonunda yapılan ulusal sınavların sonuçları, öğrencilerin genel ortaöğretime mi yoksa teknik ortaöğretime mi gitmesi gerektiğine dair karar alınmasında kullanılan ölçütlerden biridir. Malta’da ilköğretimin tamamlanması için yapılan sınav liseye gidecek öğrenciler için giriş sınavıdır (Eurydice, 2009).

Ulusal değerlendirme sistemlerinde ülkeden ülkeye farklılıklar vardır. Değerlendirmenin hangi sıklıkta ve hangi kurum tarafından yapılacağı, katılımın gönüllü mü zorunlu mu olacağı gibi durumlar farklılaşmaktadır

(Greaney&Kellaghan, 2007). Her ülkenin kendi eğitim sistemi çerçevesinde ortaöğretime geçişlerde farklı uygulamaları vardır. Bu farklı uygulamaların ortak noktası öğrenci başarısına göre değerlendirme yapılmasıdır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğrenciler akademik başarılarına göre ayrıştırılmaktadır. Dünya Bankasının “*Türkiye’de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek*” isimli raporuna göre Türkiye’de liseye geçişlerdeki merkezi sınav sistemi, öğrencinin geleceğini belirlemekte ve öğrencilerin hem sosyoekonomik statü (SES) hem de akademik yetenek açısından ayrışmasına yol açmaktadır. Öğrencileri akademik başarıya göre seçen okullar, yüksek bir sosyal tabakalaşma yaratmaktadır. Tabakalaşmanın daha az olduğu OECD ülkeleri (Kanada, Danimarka, Finlandiya, İzlanda, Yeni Zelanda, Norveç, İsveç ve Birleşik Krallık) Türkiye için bazı dersler taşımaktadır. Bu ülkeler bazı özellikleri paylaşmaktadırlar. Örneğin bu ülkelerin tamamında 15 yaş grubu öğrenciler için tek tür okul uygulaması bulunurken, Türkiye’de çok çeşitli okullar vardır. Danimarka, Finlandiya, İzlanda, Norveç, İsveç ve Birleşik Krallık’ta, öğrencilerin yüzde 7 ila 24’ü kabul için akademik başarıyı ölçüt alan okullarda okumaktadır. Kanada ve Yeni Zelanda’da bu oran sırasıyla yüzde 53 ve yüzde 43 iken, Türkiye’de yüzde 66’yı bulmaktadır (Dünya Bankası, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2013-2014 eğitim - öğretim yılından başlayarak uygulanan ortaöğretime geçiş modeli, öğrenci başarısını anlık bir performansla dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemektedir. Model, altı temel ders (Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) için 8. sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi ortak yapılacaktır. Öğrencinin 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalamasının %30’u ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış merkezi sınav puanının %70’inin toplamı, yerleştirmeye esas puanı oluşturacaktır. Yerleştirmeye esas puan, öğrencinin bir sonraki eğitim kademesinde devam edeceği okulun belirlenmesinde kullanılacaktır (MEB, 2013).

Ülkeler ortaöğretime geçiş için farklı modeller uygulamaktadırlar. Bu modeller ülkelerin kendi ihtiyaç ve beklentilerine göre oluşturulmuştur. Araştırmada Dünya’daki farklı modeller analiz edilerek, Türkiye için en uygun modelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ortaöğretime geçiş için bir model önermeyi amaçlayan nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu, Kaynak ve Materyaller

Araştırmanın çalışma grubu; Dünya Bankası, Eurydice, Eurypedia, MEB raporları ve ülkelerin eğitim bakanlıkları web sayfalarından ulaşılan yasal metinler, raporlar, yazılar ve araştırmalar ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde tezsiz yüksek lisans yapan altmış dört öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Bulgular verilirken çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticiler kodlanarak verilmiştir. Kodlamada parantez içerisinde ilk cinsiyet (Kadın (K), Erkek (E)), ikinci görev (Öğretmen (Ö), Yönetici (Y)) ve son olarak görüşme formlarının kod numaraları verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Cinsiyet	f	Görev	f
Erkek	54	Yönetici	37
Kadın	10	Öğretmen	27

Veri Toplanması

Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ve yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Doküman incelemesinde Dünya Bankası, Eurydice, Eurypedia, MEB raporları ve ülkelerin eğitim bakanlıkları web sayfalarından ulaşılan bilgiler kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu, çalışma grubuna dağıtılarak ortaöğretime geçiş ile ilgili düşüncelerini yazmaları için altmış dakikalık süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada; analiz işlemleri, içerik analizi için Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınarak önce veriler kodlanmıştır, temalar bulunmuştur, kodlar ve temalar düzenlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili görüşme formlarından birebir alıntılara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan altmış dört kişiden otuz sekizi ortaöğretime geçişte sınav olması gerektiği, yirmi altı kişi ise ortaöğretime geçişin sınavsız olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşler çerçevesinde iki tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Oluşan Temalar

Tema	f	%
Sınav olmalı	38	59,4
Sınavsız olmalı	26	40,6

A. Sınav olmalı: Bu tema değerlendirmenin daha objektif olması, eğitim sistemimize en uygun yöntemin sınav olması, öğretmene ve öğrenciye planlı çalışma sağlaması, öğrenci sayısının fazla olması ve okullar arası eşitsizlikler şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

- **A1. Objektif değerlendirme:** Bu kategoride sınavın daha objektif bir değerlendirme olduğu ifade edilmiş ve bazı öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

(E,Y,29): “Sınav objektif olmayı sağlar. Böylece hak edenin hak ettiği okula girmesini sağlar.”

(E,Ö,41): “Sınava giren öğrenciler belli bir ölçüt neticesinde başarılı ya da başarısız olarak kategorilere ayrılmaktadır.”

(E,Ö,21): “Sınav dışındaki etkenler tam objektif olamayacağı için sadece sınav puanı yeterli olacaktır. Çünkü duyguların katıldığı yerde objektiflik azalır.”

(E,Y,57): “Daha önceki dönemlerde de ilköğretimdeki not sistemi sağlıklı olmadığı için hakkı olmayan öğrenciler bazı liselere kayıt yaptırıyordu. Sınavsız sistemde ölçme ve değerlendirme objektif olmadığı için yerleştirmeler sağlıklı olacaktır.”

- **A2. Eğitim sistemimize uygunluk:** Bu kategoride orta öğretime geçiş için sınav yapılmasının eğitim sistemimize daha uygun olduğuna ilişkin görüşler belirtilmiş olup, bazı öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

(E,Ö,30): “Bizim eğitim sistemimiz sınavsız bir sistemi kaldıramaz. Sınavsız sistem olursa öğretmenlerin üzerindeki baskı artar. Tam bir ölçme-değerlendirme süreci uygulanmaz ise birçok öğrencinin hakkı zarara uğrar.”

(E,Ö,44): “Ülkemizde mevcut eğitim sistemi, öğrenci sayısı ve eğitim kurumlarının yapısı dikkate alındığında şuan için sınav kaçınılmazdır.”

- **A3. Planlı çalışmayı sağlama:** Bu kategoride sınav yapılmasının öğretmen ve öğrenciler için planlı çalışmayı sağlayacağına ilişkin görüşler belirtilmiştir.

(E,Y,24): “İlköğretim eğitimi boyunca öğrencinin bir seçme sınavına katılacağı düşünmesi ve hazırlanması kendini sürekli motive etmesini, daha derli toplu ve planlı çalışmasını sağlayacaktır. Öğrencisinin bir seçme sınavına katılacağı bilen öğretmenler ders hazırlığını daha dikkatli yapabilirler.”

(K,Ö,34): “Sınav öğrenciyi, öğretmeni ve veliyi daha etkili çalışmaya zorlar. Sonuçları da önlem alınması gereken durumları ortaya çıkarır.”

- **A4. Öğrenci sayısının fazla olması:** Bu kategoride öğrenci sayısının fazla olmasının sınav yapılmasını bir zorunluluk haline getirdiğine yönelik görüşler ifade edilmiştir.

(E,Ö,44): “Ülkemizin öğrenci potansiyeli, mevcut öğrenci sayısı ve bir üst öğrenimdeki okulların kontenjanları dikkate alındığında sınav zorunludur.”

(E,Ö,59): “Mevcut okul, öğretmen ve öğrenci sayısı bizleri ‘elemeli’ olarak sınav yapmaya, bazı öğrencilerin de bu sistemin dışında kalmasına neden olmaktadır.”

- **A5. Okullar arası eşitsizlikler:** Bu kategoride okullar arasında çeşitli yönlerden farklılıklar olduğu ve bunların öğrencileri etkilediği ifade edilmiştir.

(K,Ö,19): “Sınavsız ortaöğretime geçiş yapılabilmesi için okullarımızda daha nitelikli eğitim, daha iyi işleyen bir sistem gerekir. Bu A okulunda olabilir ama B, C okulunda yoksa sistem aynı planda devam etmez. Sınavsız geçiş için tüm okulların aynı yeterlilikte ve aynı imkânlara sahip olması gerekir.”

İncelenen görüşme formlarına göre; Öğretmen ve yöneticiler, sınavın objektif bir değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci sayısının fazla olması ve mevcut sisteme uygun bir yöntem olması gerekçeleri ile sınav yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak çoktan seçmeli test olarak yapılan merkezi yerleştirme sınavları eğitimciler tarafından çok sık eleştirilmektedir. Eğitimciler bu sınavların öğrencilerin ileri düzey becerilerini ölçmediğini belirtmektedirler. Bu nedenle merkezi yerleştirme sınavlarına devam edilse bile, bu sınavların açık uçlu sorulardan oluşması konusunda gerekli çalışmaların yapılması uygun görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile uyumlu olarak, sınav yönteminin uygulandığı ülkeler de vardır. Dünyada bazı ülkelerde ortaöğretime geçişte sınav yapılmaktadır. Bu sınavlar merkezi, okul bitirme sınavı ya da okul giriş sınavı olarak çeşitlenmektedir. Sınavların yanı sıra Japonya, Güney Kore, Fransa, Singapur ve Almanya’da okul notları da etkili olmaktadır.

Unesco’nun “Ortaöğretim Bölgesel Bilgi Bankası Ülke Profili” raporuna göre Japonya’da ortaöğretime geçiş için genellikle eyaletlerin eğitim kurulları tarafından düzenlenen giriş sınavı yapılmaktadır. Dönem sınav sonuçları ve okula devam da ortaöğretime geçişte dikkate alınır. Özel okullar ise giriş sınavlarını kendileri yapmaktadırlar (Unesco, 2011).

Almanya’da ortaöğretim iki basamaktan oluşmaktadır. Grundschule (ilkokul) öğrenimi (birçok eyalette 4 yıl, bazılarında 6 yıl) üzerine eğitim ve öğretim açısından farklılık gösteren okul tipleri vardır. Bunlar; Orientierungsstufe (Förderstufe), Hauptschule, Realschule, Gymnasium ve Gesamtschule’lerdir. Realschule’yi bitirenler, başarılarına ve öğretmen görüşlerine göre Berufliches Gymnasium, Gymnasium, Berufsfachschule, Höhere Handelsschule, Fachschule veya Fachoberschule’lere gitmektedirler (Essen Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2009). Bunun yanı sıra Almanya’da okul türü tavsiye kararı bağlayıcı değildir. Aileler çocukları hakkında verilen okul türü tavsiye kararına katılmıyorsa, iki seçenek sunulmaktadır. Çocuğunuz hakkında yeni bir karar vermek için (Gemeinsame Bildungsempfehlung) tarafsız bir rehber öğretmen görevlendirilir. Rehber öğretmen çocuğunuzun anlama, kavrama ve muhakeme

etme yeteneklerini ölçmek için ona Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan iki test uygulamaktadır (Karlsruhe Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2013).

Fransa'da ortaokulu bitiren öğrenciler için iki yol vardır: genel- teknolojik ve meslek liseleri. Ortaokulun sonunda ulusal diploma almak için, öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendiren bir sınav yapılmaktadır. Bu sınav Fransızca, matematik, tarih-coğrafya-vatandaşlık eğitiminden üç testi ve 2011 yılından itibaren de sanat tarihinden bir makaleyi içermektedir. Genel ve teknolojik lise yükseköğretim yolunu açmaktadır. Meslek lisesi yolu ise iş veya çalışma dünyasına girmesini sağlamaktadır (Ministère Education Nationale, 2010). İsviçre'de liseye girişte, Almanca, Fransızca, matematik derslerinin en az ikisinin gelişmiş düzeyini yönelim okulunda başarıyla görmüş olmak ön koşuldur. Yönelim okulunun son sınıfında yapılan öğrenim değerlendirmesinde 17 ve üzeri puan alan veya giriş sınavında başarılı olan öğrenciler kesin olarak liseye alınırlar (Arı, 2006). Hollanda'da 12 yaşındaki öğrenciler, ilkokuldan sonra genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarına devam ederler. İlköğretimin son sınıfındaki öğrencileri değerlendirmede kullanılan en yaygın yöntem, öğrencilerin bilgi ve anlayış seviyesini ölçmek için merkezi bir kurum tarafından geliştirilen (CITO) sınavdır (Eurypedia, 2013).

Çin'de ortaöğretim birinci kademeyi bitiren öğrenciler, yılda bir kez ve yerel eğitim yönetimi birimi tarafından yapılan giriş sınavına (*Zhongkao*) girmektedir. Bu sınav, hem öğrencilerin mezuniyeti için hem de seçkin okullara nitelikli öğrenci seçmek için kullanılmaktadır (Yingkang, 2012). Singapur'da ise zorunlu temel eğitim sona ererken tüm öğrenciler, bitirme sınavına girmek zorundadırlar. Öğrenciler bitirme sınavındaki performansları ve okullar tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, değişik okul türlerine yerleştirilmektedir (Gür, Çelik & Coşkun, 2013).

B. Sınavsız olmalı: Bu tema değerlendirmenin sürece yayılması, performans, ilgi ve yeteneklere göre ortaöğretime geçiş, iyi bir yönlendirme, aşırı sınav kaygısı, yarışmacı eğitim ve sınavın tek başına yeterli olmaması şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

• **B1. Süreç değerlendirme:** Bu kategoride değerlendirmenin sürece yayılarak yapılması, tüm çalışmaların etkisinin olması gerektiği ifade edilmiştir.

(E,Ö,2): "Eğitim bir süreç işidir. Önemli olan bu sürecin tamamının değerlendirilebilmesidir. Birkaç dersten sorulan sorularla ortaöğretime geçiş yerine müfredattaki bütün dersleri, kazanımları değerlendirmek daha yararlı olacaktır."

(K,Ö,43): “Değerlendirmeyi daha geniş bir alana yayarsak ölçme daha geçerli ve güvenilir olacaktır. Sınav esnasındaki olumsuz faktörler ortadan kalkınca öğrenci kendini daha rahat hissedecektir ve bu da başarıyı getirecektir.”

- **B2. İlgi, yetenek ve performans göre geçiş:** Bu kategoride öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenerek bir üst kuruma geçişi sağlanması belirtilmiştir.

(E,Y,15): “Ülkemizde uygulanan mevcut sınav, öğrencilerin sadece belirli yeteneklerini ölçmekten ileri gidemiyor. Tüm öğrencilerin kendisini ifade etmesine olanak sağlamıyor. Matematik zeka türüne sahip olmayan bireyler yeteneklerine uygun bir ortaöğretim kurumu bulamadığı için var olan liseye gidiyor.”

(E,Y,9): “Sistem öğrencinin eleneceği bir süreç olmamalıdır. Her öğrencinin mutlaka başarılı olduğu, yeteneklerinin bulunduğu bir alan vardır. Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmalı, okulları bu alanlarda hazırlayıp öğrenci yetiştirmeliyiz.”

- **B3. İyi bir yönlendirme:** Bu kategoride sınavsız sistemde öğretmenlerin öğrencileri tanıması ve doğru bir yönlendirme yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

(E,Y,8): “Öğretmen ve veli, çocuğun ilgi alanları ve akademik yönden kuvvetli olduğu alanlar göz önünde bulundurularak ortak karar ile yönlendirmelidir.”

(E,Y,55): “Öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalıdır. Öğretmenlerin yöneltme konusunda etkili konumda olması gerekir.”

- **B4.Aşırı sınav kaygısı:** Bu kategoride sınav yapılmasının öğrenci ve ailelerin üzerinde stres ve kaygıya sebep olduğu, olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

(E,Y,11): “Sınav öğrencilerde kaygı ve stres oluşturuyor. Bu da hem fiziki hem ruhsal yapılarını etkiliyor.”

(K,Ö,43): “Sınav esnasındaki rahatsızlık, stres, sınavlara karşı olumsuz tutum, o andaki ruh hali ve bunun gibi birçok faktör sınavın kötü geçmesine neden olmaktadır.”

- **B5.Yarışmacı eğitim:** Bu kategoride sınavın yarışmacı bir ortam yarattığı ve bireyselleşmeyi artırdığı ifade edilmiştir.

(E,Y,4): “Sınav çocukların kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınavlar bireyselleşmeyi artırmakta, grup çalışmalarında istekli öğrenci bulunamamaktadır.”

(E,Y,8): “Bir çocuğun bütün hayatını sadece öğrenmek ve öğrenmekten hoşlanmak yerine birileriyle yarışarak geçirmesi ciddi sorunlar oluşturmaktadır. Sınava hazırlanan öğrenciler sosyal hayattan büyük ölçüde vazgeçmektedirler.”

- **B6.Sınavın tek başına yeterli olmaması:** Bu kategoride sınavın öğrencileri değerlendirmede tek ölçüt olmasının yeterli olmadığı, başka açılardan da değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

(E,Y,13): “Sınavlar öğrencilerin yeterliliklerini yeterince ölçmemektedir. Anlık bilgilerin ölçülmesiyle öğrencinin kalitesi anlaşılarmamaktadır.”

(K,Y,18): “Sınavla öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendiremeyiz. Sınavda sorulan sorular tek düze olduğu için bütün öğrenciler sadece o sorularla test ediliyor ve ilgi, yetenekleri göz ardı ediliyor.”

İncelenen görüşme formlarında öğretmen ve yöneticiler, değerlendirmenin sadece sınavla yapılması yerine sürece yayılması, öğrencilerin performanslarının devamlı gözlenmesi, ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi ve yönlendirme yapılması gibi gerekçelerle ortaöğretime geçişin sınavsız olmasını belirtmişlerdir. Ayrıca sınav sisteminin öğrenci ve aileler üzerinde aşırı sınav kaygısı oluşturduğu, yarışmacı bir ortam yarattığı ve öğrenci değerlendirmesinde yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu görüşlere paralel olarak bazı ülkelerdeki sınavsız geçiş modelleri aşağıda verilmiştir (Dünya Bankası, 2013).

Açık kayıt sistemi:Yeni Zelanda’da açık kayıt sistemi uygulanmaktadır, yani öğrencilere yakınlarındaki semt okulunda yer garantisi verilmemekte, okula kotayı aşacak kadar başvuru olması halinde seçim ölçütlerini belirleme yetkisi verilmektedir.

Mahalleye göre kayıt:Finlandiya’da okulun bulunduğu semtte oturan çocukların, o okula diğerlerinden önce kayıt hakkı vardır. Yine de okullar kendi kapsama alanları dışındaki öğrenciler için kendi ölçütlerini uygulama hakkına sahiptir. İspanya’da ise fazla kayıt başvurusu alan okullar, ikametinin okula mesafesi, okulda başka kardeş olup olmadığı ve ailenin maddi durumu gibi verilerle oluşturulan bireysel bir endeks kullanmaktadır.

Serbest seçim hakkı:İsveç’te ebeveynlere serbest okul seçim hakkı verilmektedir ve hatta özel okullar için aileler katkı kuponu bile kullanabilmektedir. Okula kabul sistemi, “ilk gelen ilk kaydolar” esasına dayanır.

İskoçya’da hiç bir ölçüt uygulanmamaktadır.Amerika’da ortaöğretim yapısı ve ortaöğretime geçiş sistemi konularında uygulamalar, eyaletlere göre değişik-

lik göstermektedir. Liseye geçişte öğrenciler adrese dayalı olarak evlerine yakın bir liseye yerleşebildikleri gibi, sınavla öğrenci alan liselere de yönelebilmektedir (Gür, Çelik & Coşkun, 2013). ABD ve İngiltere’de, okul seçim mekanizmasını yerel yöneticiler idare ettikleri için, seçim ölçüt ve kurallarında çok çeşitlilik bulunmaktadır. En çok uygulanan kısıtlamalar, sosyo-ekonomik düzey açısından belirli düzeyde bir tabakalaşmayı doğurmaktadır. Akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey ile doğrudan bağlantılıdır. Dolayısıyla öğrencileri akademik başarıya göre seçen okullar, yüksek bir sosyal tabakalaşma yaratmaktadır (Dünya Bankası, 2013).

Türkiye’de her yıl 1 milyon 3 yüz bin civarında öğrenci okula başlamaktadır. Bu durumda temel eğitimin sonunda o kadar öğrenci sınava girmektedir. Bu kadar çok sayıda öğrencinin sınavla seçilip, okullara yerleştirilmesi uygun görülmemektedir. Türkiye’de lise düzeyinde farklı türde okullar bulunmakta, farklı okul türlerinde okuyan öğrencilerin performansı arasındaki farklar büyük oranda öğrenci seçme süreciyle bağlantı kurulabilir (Dünya Bankası, 2013). TIMMS (2012) sonuçlarına göre, nüfusu 15.000 altında olan yerleşim yerlerinde yaşayan öğrenciler ile 100.000 ve üzerinde nüfusu olan yerlerde yaşayan öğrenciler arasında puan farkı fazladır (Mullis, Martin & Arora, 2012). Türkiye’yi diğer ülkelerden ayıran en önemli özelliklerden birisi de üst ve düşük ekonomik düzeylere sahip okullara devam eden öğrenciler arasındaki öğrenme boşluğunun çok fazla olmasıdır (Yücel, Karadağ & Turan, 2013). Türkiye’de PISA 2012 matematik puanlarındaki farklılığın %62’sinin okul türleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. En başarılı lise türü ile en başarısız lise türü arasındaki puan farkı çok fazladır. En başarısız liselerin başarısını yükselterek, aradaki açığı azaltmak gerekmektedir. Dezavantajlı öğrencilere yönelik politikalar geliştirilerek, onların seviyesi de yükseltilmelidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve yöneticiler öğrenci sayısının fazla olması ve sınavların güvenilirliği gibi nedenlerle ortaöğretime geçişte sınav yapılmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra değerlendirmenin sürece yayılması, performans, ilgi ve yeteneklere göre ortaöğretime geçiş olması ve iyi bir yönlendirmenin olması gibi nedenlerle sınavsız geçiş yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Geçişin sınavla ya da sınavsız olmasının olumlu ve olumsuz yönleri olduğu görülmektedir.

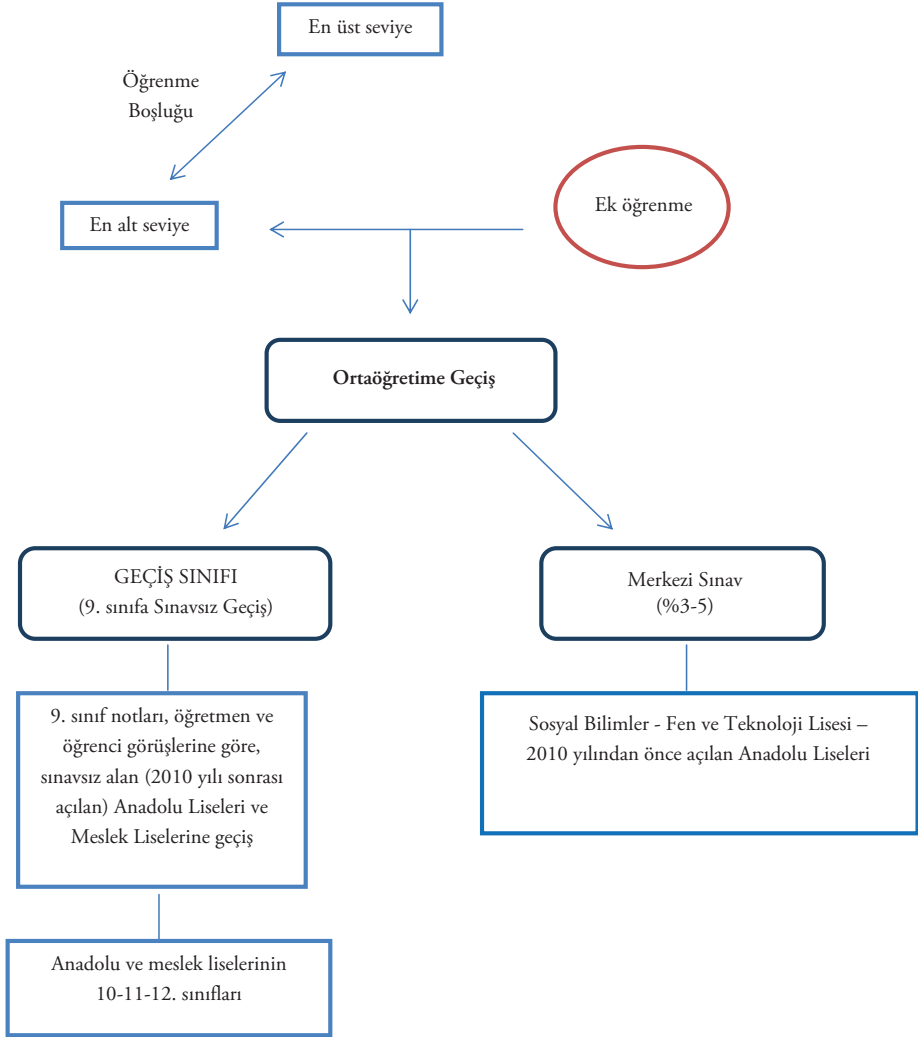
Türkiye’de sınava giren öğrenci adayı çok olduğundan sınavın kaldırılması gibi bir yöntem önümüzdeki yıllar için mümkün olmayacaktır. Bunun yerine sınav sisteminin nasıl olması gerektiği üzerinde tartışılmalıdır. Bu konuda araştırmacılar tarafından geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öncelikle sınavla öğrenci alan okul türlerinin azaltılması gerekmektedir. Bu okulların sayısı azaltılabilirse, merkezi yerleştirme sınavlarına giderek daha az öğrenci katılacaktır. Anadolu Liseleri yaygınlaştırılmadan önceki (2010 yılı öncesi) genel liseler, Anadolu Lisesi programı uygulayabilir. Ancak öğrenciler bu liselere sınavsız girebilmelidir.

- Her ilde, % 3-5 oranında öğrenci, sınavla alan okullara (Sosyal Bilimler - Fen ve Teknoloji Liseleri - 2010 yılı öncesi açılan Anadolu Liseleri) yerleştirilebilir. Az öğrencinin sınava girmesinin dershaneye giden öğrenci sayısını azaltacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, daha az öğrencinin katılması değerlendirme kolaylığı sağlayacağı için sınavlarda açık uçlu sorulara da yer verilebilecektir.

- Sınavsız geçiş ile adreslerine en yakın olan lisenin 9. sınıfına başlayan öğrenciler bu sınıfın sonunda notlarına, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 10. sınıftan itibaren farklı veya aynı lisedeki farklı programlara yerleştirilmelidir.

Önerilen Ortaöğretime Geçiş Modeli



KAYNAKÇA

Arı, A. (2006). *İsviçre (Basel) Okul Sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Clarke, M. (2012). What matters most for student assessment systems. A framework paper. Systems Approach for Better Education Results (SABER) student assessment working paper no. 1. Washington, DC. World Bank.

Dünya Bankası. (2013). *Türkiye’de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Washington, DC: World Bank.

Essen Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği. (2009). Almanya eğitim sistemi ve denklik işlemleri. http://essen.meb.gov.tr/denklik/almanya_egitim_denklik.php

Eurydice. (2009). *Avrupa’da öğrencilerin ulusal ölçümü: Hedefler, organizasyon ve sonuçların kullanılması*.

Eurydice. (2011). *Avrupa’da zorunlu eğitim süresince sınıf tekrarı: Yönetmelikler ve istatistikler*.

Eurydice. (2012). *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*.

Eurypedia. (2013). *European encyclopedia on national education systems*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Countries>

Gür, B. S., Çelik, Z. & Coşkun, İ. (2013, Ağustos). *Türkiye’de ortaöğretim geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi?* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Greaney, V. & Kellaghan, T. (2007). *Assessing national achievement levels in education*. Washington, DC. World Bank.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karlsruhe Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği. (2013). Okul türü seçimi öneri ve açıklamalar. <http://www.karlsruhe-meb.de/grundyonlend.html>.

MEB. (2006). Merkezî sistem sınav yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, Sayı 2584.

MEB. (2013). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi*. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunum.pdf>

Ministère Education Nationale. (2010). *School education in France*. http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/3/enseignement_scolaire_VA_135503.pdf.

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Korea. (2008). *Elementary and secondary education act*. <http://english.mest.go.kr/web/42211/en/board/enview.do?bbsId=280¤tPage=4&boardSeq=21929&mode=view>

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en.

Unesco. (2011). *Secondary Education Regional Information Base: Country Profile-Japan*. Bangkok: UNESCO Bangkok.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yingkang, W. (2012). *The examination system of China: The case of Zhongkaomathematics*. *12th International Congress on Mathematical Education, 8 July-15 July, 2012, COEX, Seoul: KORE*. http://www.icme12.org/upload/submission/2034_F.pdf

Yücel, C., Karadağ, E., & Turan, S. (2013, Şubat). *TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE KADEMELİ GEÇİŞ İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ

İsa KORKMAZ*



Eğitim sistemleri genel olarak öğretmen, öğrenci ve öğretilen konu alanı (program) olarak üç temel üzerinden şekillenmesine rağmen kamuoyundaki tartışmalarda öğrencilerin akademik başarıları ve gelişimleri daha fazla dikkat çekmektedir. Eğitim seviyelerindeki geçiş ve yükselişlerde kullanılan en önemli ölçüt ülke genelinde yapılan merkezi sınavlarda alınan sonuçlardır. Merkezi sınavlarda alınan sonuçların bu kadar etkili olması eğitim kurumlarını sınav odaklı bir hale getirmektedir. Diğer yandan ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim programlarının dört temel ögesinden biridir. Yani ölçme ve değerlendirme olmadan eğitim-öğretim sisteminin süreci tamamlaması mümkün değildir. Sınavların çok fazla öneme gelmesinde Türk Eğitim Sisteminde kademeler arası geçişlerde öğrencileri farklı eğitim-öğretim kademelerine yönlendirmelerin çok iyi çalışmama durumundan kaynaklandığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ilkokul birinci sınıfa başlayan çağ nüfusu çok az bir eleme ile üniversite kapısına kadar gelmektedir. Türk Eğitim Sisteminde kademeli geçişlerde ülke genelinde yapılan merkezi sınav sisteminin tek ölçüt olması sistemi sınav odaklı ve yarışmacı bir duruma getirmiştir. Dolayısıyla kamuoyunun eğitim kurumlarından tek beklentisi öğrencileri bir sonraki kademede alacağı sınavda başarılı kılıcı etkinlikler yapmasıdır. Bu durumu değiştirmeye yönelik çalışmaların biri de yeni okul yapısını oluşturmak olmuştur.

30 Mart 2012 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 24. Maddesinde yapılan değişiklikle "İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul ola-

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ikorkmaz@konya.edu.tr.

rak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir” okul sisteminde yeniden yapılandırılmaya gidilmiştir. 25. Madde de ise okulların eğitim süreleri açıklanmıştır. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur (M.E.B. 2012). Böylece, Türkiye Cumhuriyeti kurulduğundan beri beş yıl olarak yapılandırılan ilkokullar dört yıla düşürülmüştür. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ilkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lise (4 yıl) okul sistemi olarak oluşturulup zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır.

Türk Eğitim Sisteminde yeni yapılandırılan okullar Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırıldığında bazı benzerlikler olmasına rağmen Türk Eğitimindeki temel farklılıkların okullar arası geçişlerde istenilen yönlendirmelerin olmamasıdır.

Bu çalışmada bazı Avrupa ülkelerinin okul yapıları ve kademeler arası geçiş süreçleri incelenerek Türkiye’deki okullarda kademeli geçişe ilişkin olabilecek öneriler ışığında bir model sunulmaktadır. Diğer yandan zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının sonucunda ortaya çıkan açık lise olgusuna yeni bir bakış sunulmaktadır. Bu çalışmada yöntem olarak doküman taraması ve analizi kullanılmıştır. Dolayısıyla Avrupa ülkelerinde kullanılan farklı okul yapıları ve kademeli geçiş sistemleri karşılaştırılarak Türk okul yapısına uygun olabilecek öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Okul Yapısı, Kademeli Geçiş.

GİRİŞ

Bu çalışmada önce gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ve kademeler arasında geçişlerin nasıl olduğu incelenmiştir.

1. Amerikan Eğitim Sistemi

ABD'nin Eğitim Sistemi merkezi olmaması ve eyaletlerin kendine göre okul yapıları oluşturmasına rağmen genel olarak üniversite öncesi okul modeli K-12 olarak adlandırılmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi K-12 modeli yaş olarak 5 yaşında başlayıp 18 yaşına kadar devam etmektedir. K (ana sınıfı) 5 yaşındaki çocukların katılımı ile başlayıp, ilkökul birinci sınıf 6 yaşından itibaren 4 yıl, 5 yıl ve 6 yıl olarak da yapılandırılmaktadır. Ortaokul veya Lise Öncesi (Junior High School) 4 yıl, 3 yıl ve 2 yıl gibi yapılandırılıp toplam 8 yıllık eğitim tamamlanmaktadır. K-12'nin son 4 yıllık eğitimi liselerde yapılmaktadır. Amerikan eğitim sisteminde mesleki eğitim veya mesleki yönlendirme liselerin son iki yılında yapılmaktadır. Yani lise 1 ve 2 (9'uncu ve 10'uncu) sınıfların dersleri çoğunlukla ortak ve fen-sosyal bilim derslerinde oluşan genel derslerden oluşmaktadır. Lise 11 ve 12'de temel derslerin yanı sıra üniversiteye hazırlık, mesleki ve genel amaçlı dersler de sunulur. Yani lisenin 11 ve 12. sınıflarında mesleki eğitime yönelmek isteyen bazı özel amaçlı liseler ve büyük mesleki teknik okullar ortaöğretim düzeyinde teknik programlar uygular. Dolayısıyla öğrencilerin başarı durumlarına göre öğrencinin akademik mi (üniversiteye hazırlık) yoksa mesleki eğitim mi alacağına ilişkin karar verilip eğitim geleceği planlanmaktadır. Amerikan eğitim sisteminin en önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin eğitim yaşantılarında mesleki eğitim ve yönlendirmelerin oldukça esnek olmasıdır. Yani her bir öğrenci kendi mesleki ve akademik geleceğini kendi yönlendirmede sorumluluğu tamdır ve oldukça fazla eğitim fırsatları sunulmaktadır. K-12 eğitim sonrası eğitimde meslek yüksek okulları (Community College) önemli bir işleve sahiptir. Üniversitelerin lisans programlarına gitme başarısı elde edemeyen öğrenciler meslek yüksek okuluna girip oradaki başarı durumuna göre üniversitelerin lisans programlarına geçebilmektedirler.

Tablo 1 Amerika Eğitim Sistemi

YAŞ	SINIF	OKUL YAPISI		EĞİTİM SEVİYESİ
Üniversite				YÜKSEK ÖĞRETİM
Üniversite		Meslek Yüksek Okulu		
K-12 ZORUNLU EĞİTİM SONU				
CAT & SAT GENEL SINAV (Üniversiteye Kabul Ölçütü)				
17	12	Lise	Akademik veya Mesleki eğitim	ORTAÖĞRETİM
16	11		Lise	
15	10	Ortaokul		
14	9			
13	8			
12	7			
11	6			
10	5			
9	4		İlkokul	
8	3			
7	2			
6	1			
5		Kindergarten (Anasınıfı)		
4		Head Start (Okul Öncesi)	Devlet gelir durumu düşük çocukları eğitime hazırlama	
3				

2. Almanya Eğitim Sistemi

Tablo 2’de gösterilen, Alman Eğitim sisteminde mesleki yönlendirme oldukça erken yaşlarda başlamaktadır. Öncelikle okul öncesi eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle farklı kültür ve sosyo-ekonomik ailelerden gelen çocukların temel eğitime hazırlanmasında okul öncesi eğitimi önemlidir. Almanya’daki tüm çocuklar ilk dört yıllık ortak temel eğitimden geçtikten sonra başarı durumlarına göre öğretmenlerin onayıyla altı yıllık mesleki veya akademik okullara yönlendirilmektedir. Üniversite öncesi eğitim Almanya’da 13 yıl olarak planlanmıştır. Mesleki eğitim okulları ile akademik liseler arasında geçiş imkânları olmasına rağmen özellikle mesleki okullarda akademik liselere ve dolayısıyla üniversiteye geçiş oldukça zordur. Almanya’daki mesleki okullardaki öğrencilerin çoğunluğunu yabancı uyruklu ailelerden gelenler oluşturmaktadır. Çünkü Alman eğitiminde akademik çalışmanın temeli öğrencilerin Almanca ve Matematik dersindeki başarılarına bağlıdır.

Tablo 2 Almanya Eğitim Sistemi (Essen Eyaleti)

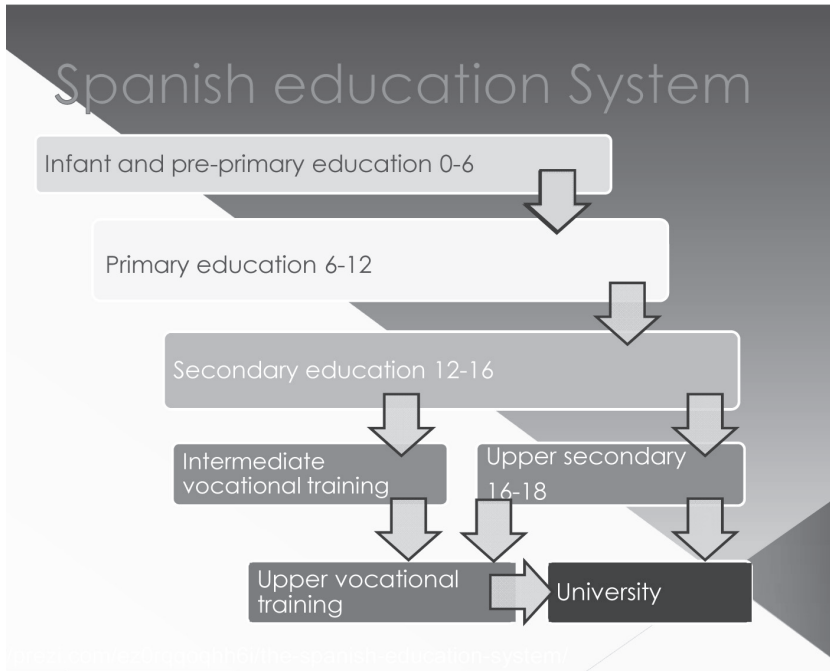
		Universität & Weiterbildung					Overview	
age	Education level	Berufliches Gymnasium		Oberstufe	Berufsschule		grade	
18	Secondary level II						13	
17							12	
16							11	
15	Secondary level I	kooper. Gesamtschule	integr. Gesamtschule	Gymnasium	Realschule	Hauptschule	Förderschule	10
14								9
13		8						
12		7						
11		6						
10	5							
9	Primary Education	Grundschule					Förderschule	4
8	3							
7	2							
6	1							
5		Kindergarten & Vorklasse						0

Kaynak: Gerhard Vetter Teachers’ initial training – Recruitment and Evaluation, April 23-27, 2012. Heppenheim, Germany

3. İspanya Eğitim Sistemi

Tablo 3 İspanya Eğitim Sistemini göstermektedir. İlkokul 6 yaşında başlayıp 12 yaşına kadar devam etmektedir. Ortaöğretim ise dört yıllık olup toplam 10 yıllık eğitimden sonra öğrenciler 16 yaşına geldiklerinde mesleki yönlendirme yapılmaktadır. Bu yönlendirme iki yöne gitmektedir. Birincisinde ortaöğretimin ikinci üst aşaması olarak öğrencilerin ileriki yaşamlarında akademik çalışmayı düşünmeyenler mesleki eğitime yönelmektedirler. Diğer yandan ise ilerideki eğitim yaşantılarında yüksek öğretim planlayanlar akademik liselere devam etmektedirler. Ortaöğretimde mesleki eğitim alanlar yüksek öğretimde mesleki eğitimin devamı olan meslek yüksek öğretime devam edebilmektedirler. İspanya eğitiminde yönlendirmede esneklik önemli bir özelliktir.

Tablo 3 İspanya Eğitim Sistemi



Kaynak: Gabriela Sánchez Cortizas. Teachers' initial training – Recruitment and Evaluation, April 23-27, 2012. Heppenheim, Germany

4. Fransa Eğitim Sistemi

Tablo 4 Fransa Eğitim Sistemini göstermektedir. Fransız Eğitim Sistemi Türk Eğitim Sistemine benzemektedir. Üniversite öncesi okul süresi ilkokul 5 yıl, ortaokul 4 yıl ve lise 3 yıl olarak düzenlenmiştir. Fransa Eğitim Sisteminde yönlendirme lise yıllarında yapılmaktadır.

Tablo 4 Fransa Eğitim sistemi

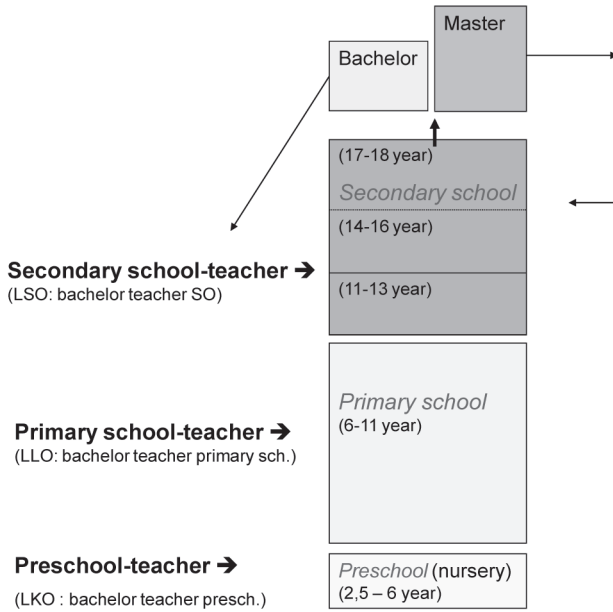
YAŞ	SINIF	OKUL YAPISI	
Üniversite			
16-18	12	Lycée	Lise
	11		
	10		
11-14	9	Collège	Ortaokul
	8		
	7		
	6		
6-10	5	Ecole Primaire	İlkokul
	4		
	3		
	2		
	1		
5-3		Ecole Maternelle	Anasınıfı

Kaynak: Champagnac-Bellaire Kathia, Teachers' initial training – Recruitment and Evaluation, April 23-27, 2012. Heppenheim, Germany

5. Belçika Eğitim Sistemi

Tablo 5 Belçika Eğitim Sistemini göstermektedir. Belçika eğitiminde ilk altı yıl ilköğretim, ortaöğretim ikişer yıl olarak üç aşamada toplam 6 yıl olarak düzenlenmiştir. Belçika eğitiminde mesleki yönlendirme yapılmamaktadır.

Tablo 5 Belçika Eğitim Sistemi



Kaynak: Bloemen Piet, Teachers' initial training – Recruitment and Evaluation, April 23-27, 2012. Heppenheim, Germany

6. İsveç Eğitim Sistemi

Tablo 6 İsveç Eğitim sistemini göstermektedir. İsveç eğitiminde zorunlu eğitim 7 yaşında başlayıp 16 yaşına kadar devam etmektedir. Dokuz yıllık zorunlu eğitimden sonra üç yıl akademik liseye devam edilip üniversite eğitimine geçiş yapılmaktadır.

Tablo 6 İsveç Eğitim Sistemi

Okul Türü	Yaş	Yıl
Üniversite	20 +	3-5
Upper Secondary School-Gymnasium	17-20	3
Compulsory School	7-16	9
Preschool	6	1
Nursing School	1-5	

Kaynak: Frederickson Annelie, Teachers' initial training – Recruitment and Evaluation, April 23-27, 2012. Heppenheim, Germany

Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2012-2013

Tablo 7 2012-2013 öğretim yılında yüksek öğretim öncesi okullardaki öğrenci sayısını göstermektedir. İlkokul ve ortaokuldaki öğrenci sayıları birbirlerine oldukça yakındır. Lise öğrenimindeki öğrenciler mesleki eğitim ve genel eğitim olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu tabloda en dikkat çeken veri ise açık ortaokul ve liselere kayıtlı öğrencilerin sayısıdır. Özellikle 30 Mart 2012 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 24. Maddesinde yapılan değişiklikle, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ilkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lise (4 yıl) okul sistemi oluşturulup zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır, fakat ortaokul ve lise öğreniminde açık ortaokul ve açık lise olgusu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7 2012-2013 Öğretim Yılında Öğrenci Sayısı

OKUL		ÖĞRENCİ
İLKOKUL	TOPLAM	5 593 910
ORTAOKUL	TOPLAM	5 566 986
	Açık Ortaokul	367 277
	İmam Hatip Ortaokulu	94 467
LİSE (Genel & Mesleki)	TOPLAM	4 995 623
	Genel Lise (Toplam)	2 725 972
	Genel Açık Lise	769 740
	Teknik ve Mesleki (Toplam)	2 269 651
	Teknik ve Mesleki (Açık Lise)	244 669

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013

Tablo 8’de 2012-2013 öğretim yılında okullardan mezun olan öğrencilerin sayıları görülmektedir. Yeni okul yapılanmasına geçiş yılı olduğundan ilkokul mezunları verilmemiştir. Sadece ortaokulu bitirenlerle liseyi bitirenler verilmiştir. Yeni okul yapısına göre zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması sonucu artık sadece liseyi bitirenler verilecektir. Tablo 8’deki lise mezunlarına bakıldığında meslek liseleri mezunlarıyla genel liselerin mezunları yaklaşık % 45’e- %55 gibi bir oranla genel liselerin lehine görülmektedir. Bu verilere göre ortaöğretimde mesleki yönlendirmenin istenilen durumda olmasa da çok da olumsuz bir durumda olmadığı görülmelidir. Yeni okul yapılarında bu oranlar değişebilir. Özellikle genel liseler kısmındaki açık liseler ileride problem oluşturabilir.

Tablo 8 2012-2013 Öğretim Yılı Mezuniyet Durumu

BİTİRİLEN OKUL	ÖĞRENCİ
İlköğretim 8. Sınıfı Bitiren	1 252 147
Genel Ortaöğretim	380 548
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	332 154

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013

Tablo 9 2012-2013 öğretim yılında üniversite öncesi okullara yeni kayıt olan öğrencileri göstermektedir. Özellikle 2012-2013 öğretim yılında ilkokullara başlama yaşının tartışılması ilkokullara yeni kayıta görülmektedir. İlkokullara yeni kayıta 5 ve 6 yaşın birlikte kabul edilmesi hatta zorunlu olması ilkokullara yeni kayıt olan öğrenci sayısını artırmıştır. Fakat ileriki yıllar için öğrenci, okul ve yönetim boyutlarında yeni sorunlar getirmiştir. Aynı tabloda olumlu veriler ise lise kayıtlarında görülmektedir. Mesleki ve teknik okullara kayıt genel öğretim kayıttan fazla görülmektedir. Bu durum ileriki yıllarda meslek yüksek okullara kayıt taleplerini artırırken üniversitelerin lisans programlarına taleplerdeki yığılmaları azaltabilir.

Tablo 9 2012-2013 Öğretim Yılı Yeni Öğrenci Kayıtları

YENİ KAYIT OLUNAN OKUL	ÖĞRENCİ
İlkokul	1 756 618
Genel Ortaöğretim	476 823
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	651 734

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013

Türk Eğitim Sistemindeki Kademeli Geçiş İçin Bir Model Önerisi

30 Mart 2012 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 24. Madesinde yapılan değişiklikle kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ilkökul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lise (4 yıl) okul sistemi olarak oluşturulup zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Yeni okul yapılanması beraberinde bazı sorunlar taşımaktadır. Bunlardan en önemlisi ortaokullarda açık ortaokul durumunun ortaya çıkmasıdır. Ortaokullara kayıtlı öğrencilerin %7'si açık ortaokulda öğrenim görmektedir. Hatta açık ortaokulda okuyan öğrencilerin önemli bir kısmının cinsiyetlerini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Liselerdeki açık öğretim durumu daha da ciddi durumlar göstermektedir. Tüm liselerde öğrenim gören öğrencilerin %20'si açık lise öğrenimi görmektedir. Bu durum genel liselerde %28 olurken mesleki ve teknik liselerde okuyanların %11'i açık lisede öğrenim görmektedir. Örgün eğitimde geçme notu %50 iken açık ortaokulda ve liselerde %30'düşmüştür. Bu durum nicelik-nitelik sorununu gündeme getirmektedir. Diğer yandan açık liselerde okuyan erkek öğrencilerin zamanında okulu bitirememeleri durumunda zorunlu askerlik hizmetine giderken öğrenim durumlarını gösteren herhangi bir diplomaları olmayacaktır.

Yeni okul yapılanmasında çok tartışılan bir başka konu ise okula başlama yaşıdır. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında 5 yaşında birinci sınıfa başlayan bir okul sistemi görülmemektedir. Dolayısıyla bu konudaki tartışmaları bırakıp Türkiye'deki okula başlama yaşı 6 olarak netleşmelidir. Diğer yandan okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilerek öğrencilerin okula hazır başlaması sağlanmalıdır.

Türk Eğitim Sisteminde mesleki yönlendirme yeterince netleşmemiştir. Özellikle ortaokul bitirildikten sonra öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınarak örgün eğitim dışına çıkarılıp meslek kazandırma eğitimi yaptırılmaktadır. Bu öğrencilerin ortaokuldaki akademik başarıları ileri örgün mesleki ve teknik eğitim almalarına uygun olmadığından mesleki beceri kazandırıcı eğitim verilmelidir. Lise eğitimine devam etmek isteyen öğrenciler başarı durumlarına göre genel (akademik) liselere ve meslek ve teknik liselere yönlendirilmelidir. Bu öneri tablo 10'da gösterilmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin bir gerçeği de geleneksel sınav sisteminin olmasıdır. Liselere ve yüksek öğretime geçişte merkezi sınav sisteminin kullanılmasıdır. Kamuoyunda sınavların öğrenciler, aileler ve dolayısıyla tüm toplum üzerinde istenmeyen etkiler ve baskılar oluşturduğu tartışılmaktadır. Sınavların baskısı

arz-talep dengesizliğinden ve zamanındaki mesleki yönlendirme yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Doğru karar vermek için sosyal barış ve adalet için objektif sınavlar önemlidir. Diğer yandan Türkiye'deki merkezi sınavların yordama geçerliği oldukça yüksektir.

Tablo 10 Türk Eğitim Sistemindeki Kademeli Geçiş İçin Bir Model Önerisi

SINIF	YAŞ	OKUL		
		ÜNİVERSİTE		
			MESLEK YÜKSEK OKULLAR	
12	17	GENEL AKADEMİK LİSELER	MESLEKİ VE TEKNİK LİSELER	MESLEK KAZANDIRMA EĞİTİMİ
11	16			
10	15			
9	14			
8	13	ORTAOKUL İMAM HATİP ORTAOKULU		
7	12			
6	11			
5	10			
4	9			
3	8	İLKOKUL		
2	7			
1	6			
	5	ANASINIFI		
	3-5	KREŞLER		

Sonuçlar ve Öneriler

Eğitim sektörü dinamik bir sektör olup her çözüm yeni bir problem üretmektedir. Fakat aynı zamanda kendimize ait deneyimlerimiz ve tecrübelerimizle diğer gelişmiş ülkelerin uygulamalarından da yararlanmalıyız.

Farklı eğitim sistemlerinin incelenmeleri sonunda her eğitim sisteminin kendine ait özellikleri olmasına rağmen ortak temel dinamikler ışığında şu öneriler çıkarılabilir.

1- Okul öncesi eğitim uygulamaları güçlendirilmelidir. Okul öncesi eğitim özellikle dezavantajlı ailelerden ve sosyal çevrelerden gelen öğrencileri okula hazırlamada önemlidir.

2- Zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Fakat bütün öğrencilerin bu sürede akademik ve mesleki teknik örgün eğitimde kalmaları onların akademik başarıları açısından mümkün olmamaktadır. Akademik başarıları belli bir ölçütü geçmeyen öğrencilerin 8. sınıfın sonunda meslek kazandırma eğitimine yönlendirilmeleri uygun olacaktır.

3- Genel liselerin açık bölümlerinde oldukça fazla öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin açık liseleri başarılı bir şekilde bitirmeleri zor görülmektedir. Esasen bu öğrencilerin bitirdikleri açık lise programının onlara bir şey kazandırması da son derece zor görülmektedir. Genel açık liselerde okuyan öğrencilere herhangi bir mesleki beceri kazandırılmaması ileride niteliksiz ve becerisiz bir nesil oluşturacaktır.

4- Türk Eğitim Sisteminde ülke genelinde yapılan sınavlar önemli bir yer tutmaktadır. Ortaokullardan liselere, liselerden yüksek öğretime geçişlerde merkezi sınavların sonuçları önemli ve tek ölçüt olarak kullanılmaktadır. Güncel göstergelerde merkezi sınavların ve yerleştirmelerin uygulanması etkililik, rasyonellik ve verimlilik açısından önemlidir. Objektif sınavlardan ve merkezi yerleştirmeden uzaklaşmak Türk Eğitimine yeni problemler getirebilir. Sınav sisteminin okulları önemsizleştirdiği ve dersanelere kaymayı artırdığı üzerinde durulmaktadır. Bunların çözümü özellikle okulların işlevini daha iyi yapmalarına bağlıdır.

5- Türk Eğitiminde ikili öğretim ciddi bir sorundur. Sabah okula gidip öğleyin eve gelen çocuk zamanını nasıl değerlendirecektir? Özellikle anne ve babası çalışan çocukların evde tek başına nasıl kalacağına çözüm bulunmalıdır.

6- Türk Eğitiminde üniversiteye girişlerde yığılmanın olması bir başka sorundur. Bu sorunun kaynağında liselerde yönlendirmenin yetersizliği yatmaktadır. Bazen iddia edildiği gibi ortaokul yıllarında yönlendirmenin yapılması hem çok erken hem de çağdaş bir uygulama olarak görülmemektedir.

Özellikle bu uygulamaya Alman eğitim sistemi örnek gösterilmektedir. Almanya'da özellikle göçmen çocuklarının erken yaşlarda yönlendirmeleri sistemi kendilerince uygun olabilir. Fakat Türkiye'de bunun uygulanması altyapı ve toplumsal denge açısından çok kolay olmayabilir. Diğer yandan çocukların erken yaşlarda yönlendirilmesi fırsat eşitliliği ve çocukların gelişim psikolojisi açısından ciddi problemler oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Bloemen Piet (2012). Teachers' Initial Training (Group 173) Recruitment and Evaluation April 23-27, 2012.Heppenheim, Bergstrasse, Germany. (Ulusal Ajans, Çalışma ziyareti)

Champagnac-Bellaire Kathia (2012). Teachers' Initial Training (Group 173) Recruitment and Evaluation April 23-27, 2012.Heppenheim, Bergstrasse, Germany. (Ulusal Ajans, Çalışma ziyareti)

Frederickson Annelie (2012). Teachers' Initial Training (Group 173) Recruitment and Evaluation April 23-27, 2012.Heppenheim, Bergstrasse, Germany. Ulusal Ajans, Çalışma ziyareti)

Gabriela Sánchez Cortizas (2012). Teachers' Initial Training (Group 173) Recruitment and Evaluation April 23-27, 2012.Heppenheim, Bergstrasse, Germany. (Ulusal Ajans, Çalışma ziyareti)

Gerhard Vetter (2012). Teachers' Initial Training (Group 173) Recruitment and Evaluation April 23-27, 2012.Heppenheim, Bergstrasse, Germany. (Ulusal Ajans, Çalışma ziyareti)

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013.

ORTA ÖĞRETİME GEÇİŞTE MERKEZİ SINAV YAPMAYAN ÜLKE ÖRNEKLERİ VE TÜRKİYE MODELİ

Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK*



ÖZET

Ülkemizde eğitimde kademeler arası geçişte yapılan uygulamalar incelendiğinde merkezi bir sınav anlayışının hâkim olduğu ve bu merkezi sınav sisteminin sıralama yaparak rekabet ortamı oluşturduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın amacı ilköğretimden ortaöğretime geçişte merkezi sınav uygulaması yapmayan ülkelerin ortaöğretime geçiş sistemlerinin incelenmesi ve ülkemizde ortaöğretime merkezi sınav yapılmadan geçiş için, bir model önermektir.

Bu amaç doğrultusunda ortaöğretime geçişte merkezi sınav uygulaması yapmayan Danimarka, İngiltere, Singapur, Finlandiya, Fransa ve İsviçre gibi ülkeler karşılaştırmalı olarak kısaca incelenmiştir. İnceleme sonucunda belirtilen ülkelerin geçiş sisteminde sınav olarak; ortaokul bitirme sınavları ve ortaöğretim kurumlarının okul bazlı yaptıkları giriş sınavlarını, okul performansı olarak ise öğrencilerin ortaokul notları ve öğretmen görüşleri gibi kriterleri kullandıkları görülmüştür.

Bu bulgulardan hareketle, ülkemizde öncelikle merkezi sınava giren öğrenci sayısının düşürülmesi için sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının çeşidinin ve sayısının azaltılması gerekmektedir. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarının geçişler anlamında yeniden yapılanması önemlidir. Öğrencilerin ortaöğretime geçişlerinde; Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler liseleri gibi seçkin liseler ile spor liseleri ve güzel sanatlar liseleri gibi yetenek liselerine yerleştirilmeleri için ortaokullarda oluşturulan komisyonun aldığı yöneltme kararı, okul notları, başvuru formu

* Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
filizzayimogluozturk@odu.edu.tr.

aracılığıyla liselerin kendilerine başvurduğu ve liselerin kendi giriş sınavlarını yaptığı; Meslek ve Teknik liseler ile Genel Akademik liseler için ise komisyon yöneltme kararının yanında, adrese dayalı kayıt sisteminin de göz önünde bulundurulduğu bir ortaöğretime geçiş sisteminin ülkemiz için öneri niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınavsız Geçiş, Türkiye Modeli.

GİRİŞ

Ülkemizin eğitim tarihi incelendiğinde ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yüksek öğretime kademeler arası geçiş sisteminde merkezi sınav sisteminin varlığının geleneksel bir yapı kazandığı görülmektedir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanmaya başlayan temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin yeniden düzenlense bile yine merkezi bir sınav şeklinde olmasının, okullarımızda öğrencilere sunulan eğitimin niteliğindeki eşitsizlikleri ortadan kaldırmadığı, eğitim sistemimiz içinde bir çözüm değil belirsizlik yaratan bir durum olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Ülkemizde ortaöğretime geçiş sisteminde yaşanan değişiklikler ve ortaya çıkan belirsizliklere kısaca bakılacak olursa, 1998-2004 yılları arasında sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına (resmi ve özel fen, sosyal bilimler, Anadolu, Anadolu teknik, Anadolu meslek, Anadolu öğretmen, Anadolu imam hatip, Anadolu sağlık meslek, sağlık meslek, adalet meslek, Anadolu tapu ve kadastro meslek, Anadolu tarım meslek ve tarım meslek) öğrencilerin Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile seçildiği, 2005-2008 yılları arasında ise özel okullar sınavı, Polis Koleji aday tespit sınavı, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavının da merkezi sınav sistemine dâhil edilmesiyle LGS yerine sınavları tek elden yürütmek için Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'nin uygulanmaya başlandığı görülür. 2009-2013 yılları arasında ise merkezi sınav sistemini tek bir sınav olmaktan çıkarmak ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinde okulda verilen eğitimin önemini arttırmak adına merkezi sınav olarak ortaokulların her sınıf düzeyine yayılarak ağırlıklandırılmış Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulamaya konulmuştur. Aynı yıl merkezi sınav sistemine 6. ve 7. sınıfların dâhil edilmesi, var olan sınav stresini uzun bir sürece yaydığı gerekçesiyle SBS sadece 8. sınıfları kapsayacak şekilde düzenlenmiş ancak yine de istikrar sağlanamamıştır.

Buna ek olarak 2012 yılına gelindiğinde, 6287 sayılı kanun hükmünde kararname (MEB, 2012) ile 4+4+4 olarak bilinen, eğitim sistemini kademelendiren ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak yeni düzenleme ile birlikte, mevcut ortaöğretim kurumları ve geçiş sistemlerinde bir revizyon gündeme gelmiştir. 2014 yılına gelindiğinde ise SBS yerini Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemine bırakarak bu revizyon kısmen hayata geçirilmiştir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında 6 Mayıs 2010 tarihinde yayınlayan Millî Eğitim Bakanlığı genelgesinde ortaöğretimde kalitenin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla, genel liselerin

Anadolu lisesine dönüştürülmesi kararıyla birlikte (MEB, 2010) sınavla öğrenci alan akademik liselerin sayısı son yıllarda hızla artmış (MEB, 2012) ve akademik eğitim almak isteyen bütün öğrenciler merkezi bir seçme ve sıralama sınavına girmek zorunda bırakılmışlardır. 2013 yılında yapılan değişiklik ile öğrencilerin çoğunun, evlerine yakın olan liseye değil, puanlarının yettiği bir liseye yerleştirilmesi karara bağlanmıştır.

Sınav sistemindeki uygulamalarda yapılan bu değişiklikler, ülkemizde merkezi sınavların yapısı, içeriği, puan hesaplama yöntemi gibi konularda bir istikrar sağlanamadığını göstermesi bakımından önemli olmakla birlikte, merkezi sınavların eğitim sistemi, öğrenci ve veliler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak, hatta yok etmek gerekçesi ile gerçekleştirilmiş (Çelik, 2011) olmasına rağmen kademeler arası geçişlerle ilgili yapılan araştırmalar merkezi sınav sisteminin kitleler üzerinde olumsuz etki yarattığını ortaya koymaktadır. Yani Türkiye’de ortaöğretime geçişi düzenleyen sınavların değiştirilmesinin altında yatan temel nedenlerden biri öğrencilerin sınav hazırlığı için okul-dışı kaynaklara yönelmesinin okulda verilen eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğindedir. Bu nedenle, sınavların değiştirilmesinin temel amaçlarından biri, okulda verilen eğitimi ön plana çıkararak eğitimin niteliğinin artırılması ve bu yolla okul dışı kaynaklara yönelimin azaltılmasıdır. Sınav sistemlerinin sıklıkla değiştiği dönemde, dershanelere kayıtlı öğrenci sayısı iki katına çıkarken (MEB, 2013) okullarımızda çocuklara sunulan eğitim hizmetinin niteliğinde ancak sınırlı bir gelişme olmuştur (ERG, 2011).

Ülkemiz ortaöğretime geçiş sisteminde belirleyici olan bir diğer nokta da, 1999 yılından 2013 yılına kadar uygulamada kalan ortaöğretim kurumlarının yüksek öğretime geçişte öğrencilere avantaj sağlaması amacıyla verilen Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı’dır. Bu durum başarılı olarak bilinen seçkin liselere giriş baskısını arttırmıştır (Gür ve Çelik, 2009). Ancak 12 yıllık zorunlu eğitimi yeniden düzenleyen kanunla birlikte yüksek öğretime geçişte başarılı okul öğrencilerine avantaj sağlayan Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı, 2013 yılı itibarıyla giriş sisteminden kaldırılmıştır. Bu yeni düzenlemenin, öğrencilerin başarılı okullara yönelmesine ve ortaöğretime geçiş sınavı üzerindeki baskıyı uzun bir süreçte azaltma gücüne sahip olduğu (Kurt ve Gür, 2012) değerlendirilmektedir.

Bu bölümde, Türkiye’nin ortaöğretime geçiş sistemiyle ilgili yakın tarihine ilişkin geçiş sisteminde yer alan sınavların yapısı, içeriği, zamanlaması, puan hesaplama yöntemi üzerinde sürekli değişiklik yapıldığına dair açıklamalara genel hatlarıyla yer verilmiştir. Sistemde yapılan sürekli değişiklik hem eğitimcilerin

hem akademisyenlerin hem de eğitim alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların ilgilerini bu konu üzerine odaklamalarına neden olmaktadır. Aşağıda eğitim alanında faaliyet gösteren kuruluşların ortaöğretime geçişin nasıl olması gerektiğine ilişkin ortak düşüncelerine yer verilmiştir (ERG, 2012, 2). Bunlar;

- Sadece tek bir sınava değil birden fazla girdiye (ilköğretim başarı notları, öğretmen puanı, öğrencinin özel yetenekleri, tercihler, adres) dayanan bir ortaöğretime geçiş sistemine ihtiyaç vardır.

- Merkezi sınavla (ya da merkezi sınav, ilköğretim başarı notları ve öğretmen puanı bileşimiyle) öğrenci alan liseler sadece az sayıda seçici devlet liselerinden ibaret olmalıdır.

- Seçici devlet liselerinin sayısı ve kontenjanları yasal olarak sınırlandırılmalıdır. Seçici devlet liselerinin toplam kontenjanı çağ nüfusunun %1-2'sini aşmamalıdır.

- Merkezi yerleştirme sınavına giren öğrenci sayısı önemli oranda (%90'dan fazla) azaltılmalıdır. İlköğretim okullarında en yüksek %3-5 başarı dilimindeki öğrenciler sınava girmelidir.

- Sınava girmeyen öğrenciler adresleri ve tercihleri temelinde ya da adresleri, ilköğretim başarı notları ve tercihlerini bütüncül değerlendirebilecek bir mekanizmayla, il ve ilçelerindeki okullarla eşleştirilmelidir.

- Yerleştirme sınavında, ya da yerleştirme puanının belirlenmesinde, sadece çoktan seçmeli sorular değil, açık uçlu sorular da olmalıdır.

- Yerleştirme sınavında okul başarı puanı ve/veya öğretmen karar puanlarının ağırlığı kademeli olarak artırılmalıdır.

- Ortaöğretim sisteminde eğitim kalitesi yükseltilmeli, farklı lise türleri arasındaki ve farklı iller/ ilçelerdeki liseler arasındaki kalite farkları azaltılmalıdır.

Eğitim alanında politika geliştirmek amacıyla çalışanların ortak görüşlerle de ortaya koymaya çalıştığı gibi ortaöğretim kurumlarının yeniden yapılanma süreci tamamlanmadan ya da ortaöğretim kurumlarıyla bütünlük sağlanmadan bir geçiş sistemini hayata geçirmek pek mümkün görülmemektedir.

Bu bağlamda dünya ölçeğinde ortaöğretime geçişte, merkezi giriş sınavı uygulamayan ülkelerin ortaöğretime geçiş sistemleri ve ortaöğretim yapılanmaları hakkında bilgi sahibi olmanın eğitim politikaları üretenlere ve uygulayıcılara yeni bir vizyon sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ortaöğretime Geçişte Merkezi Sınav Uygulaması Yapmayan Ülkeler

Bu bölümde, ortaöğretime geçişte; merkezi sınav yerine ortaokul bitirme sınavı, okul bazlı giriş sınavı, okul notları ve öğretmen görüşleri gibi kriterleri benimseyen ve hayata geçiren ülkelerden olan Danimarka, Singapur, İsviçre, İngiltere, Finlandiya ve Fransa'nın ortaöğretim sistemleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Danimarka

Danimarka'da genel ve mesleki ortaöğretim kurumları vardır. Genel ortaöğretim: üç yıllık akademik ortaöğretim, Onuncu sınıf üzerine iki yıllık sınava hazırlık programı, üç yıllık ticaret ve genel ortaöğretim, üç yıllık teknik ve genel ortaöğretim; Mesleki ortaöğretim: mesleki eğitim ve yetiştirme, temel sosyal ve sağlık eğitimi, tarım, denizcilik vb. alanlarda eğitim vermektedir. Danimarka'da öğrenciler dokuzuncu sınıfta yedi dersten Eğitim Bakanlığı tarafından yazılı olarak düzenlenen bir merkezi bitirme sınavına girerler. Bu dersler Danca, İngilizce, Fizik, Kimya, Matematik ile sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarından her öğrenci için kura ile belirlenen birer dersten oluşur. Merkezi olarak yapılan sınava ek olarak; Danca, İngilizce, Fizik ve Kimya okul düzeyinden öğretmenler tarafından sözlü sınavlar yapılır. Ayrıca bazı derslerden belirli sınıf düzeylerinde merkezi sınavlar yapılarak öğrencilerin gelişimi ve öğretim programlarının uygulamaları izlenir ve değerlendirilir. Örneğin Danca dili dersinden iki, dört ve altıncı sınıflarda, matematik dersinden üç ve altıncı sınıflarda merkezi sınavlar yapılır. İlköğretim okulu nadiren, öğrencinin akademik bir eğitime devam edebilme yeteneğine sahip olduğundan endişe ediyorsa, genel ortaöğretime giriş sınavına girmesini isteyebilir. Genel lise programlarına giriş için, zorunlu temel eğitimini tamamlamış olmak, ayrıca ilköğretim ve ortaokul sonunda yapılan bitirme sınavlarına da girmiş olmak gerekmektedir. Buna ilaveten, daha önce bitirme sınavını almayan öğrenciler ile okulun başvuran öğrenciyi genel lise eğitiminin şartlarını sağlama konusunda riskli gördüğü durumlarda bu öğrencilere giriş sınavı yetersiz gördüğü yapılan sınavlardan okullara başvurularda okullar da bir değerlendirme sınavı yapabilmektedir (Eurypedia, 2013).

Singapur

Singapur'da zorunlu temel eğitim sona ererken tüm öğrenciler, bitirme sınavına girmek zorundadırlar. Öğrenciler bu sınavda gösterdikleri performansa göre "Özel", "Hızlı", "Normal (Akademik)" ve "Normal (Teknik)" kurlara yerleştirilirler (Ministry of Education, Singapur, 2012a). Bitirme sınavı sonuçları açıklan-

madan önce okullarında çok başarılı olmuş yetenekli öğrenciler bazı başarılı orta-öğretim kurumlarına doğrudan kabul alabilmektedirler. Bu süreçte başvurulacak okulların listesi internetten duyurulur ve çocuklar aileleri ile birlikte en fazla üç okul tercih ederler. Tercihlerin ardından çocuklar aileleri ile birlikte bu okullarla görüşmelerde bulunmaktadır. Görüşmeleri neticesinde yapılan değerlendirme ile okula girmeye hak kazanan çocuklar ilan edilir (Ministry of Education, Singapur 2012b). Özetle ifade edilirse, Singapur'da öğrenciler bitirme sınavındaki performansları ve okullar tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, değişik okul türlerine yerleştirilmektedir.

İsviçre

Dokuz yıl süren zorunlu temel eğitim ilkokul ve ortaokuldan ibarettir. Ortaöğretimde öğrenciler için üç seçenek vardır: Kıta Avrupası'ndaki diğer eğitim sistemleriyle benzer şekilde İsviçre'de de öğrenciler, akademik (*Matural/Cantonal/Grammar schools, Lycée*) ve mesleki eğitim okullarına ayrıştırılırlar. Ayrıca, hem genel eğitim hem de sağlık, sosyal hizmetler, eğitim, sanat ve müzik gibi alanlarda uzmanlık eğitimi ihtisas liseleri vardır. Her kanton kendi bakalorya ve ihtisas liselerine kabul şartlarını belirlemektedir. Bu okullara kabul, temelde zorunlu eğitim sonrasındaki öğrenci performansına, giriş sınavları, giriş mülakatları ve/veya öğrenim gördüğü okulun önerilerine göre verilmektedir. Mesleki eğitim almak isteyenler için ise bir giriş sınavı yapılmaktadır (Eurypedia, 2013).

İngiltere

İngiltere'de zorunlu eğitim sonunda, öğrenciler Ortaöğretim Genel Eğitim Sertifikası GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınavına girerler. Bu sınav, temel konularda düzenlenir, fakat aynı zamanda meslekî açıdan bulunması gereken yeterlilikleri de ölçmektedir. Bazı okullar ve kolejler Ortaöğretim Genel Eğitim Sertifikası sonuçlarını ve bazı bireysel yeterlilik şartlarını dikkate alırlar (Eurypedia-United Kingdom, 2009)

Ülke eğitim sisteminde ortaöğretim diğer Avrupa ülkelerindeki gibi genel ve mesleki lise şeklinde ayrılmamıştır. Mesleki eğitim, zorunlu eğitim yani 16 yaşından sonra İleri Eğitim Kolejlerinde (*Further education colleges*), akademi türü okullar içinde sınırlı sayıda teknik akademi ve stüdyo okullarında verilmektedir. İngiltere'de farklı adlarda ve şekillerde öğrenci seçen okul türleri bulunmasına rağmen merkezi bir sınav sistemi ile öğrenci seçimi söz konusu değildir. Genel okul denenen okullara öğrenciler herhangi bir koşula bağlı olmadan devam etmektedir (Eurypedia, 2013). Genel eğitim veren okullara öğrenci seçim süre-

cinde yerel yönetimler her sene ailelere tercih rehberi sunmakta ve ailelerden çocuklarını göndermek istedikleri en az üç okul belirtmeleri istemektedir ve sonuçta öğrenciler tercih ettikleri okullardan birine yerleştirilmektedir. 2012 verilerine göre, öğrencilerin %85,3'ü ilk tercih ettiği okula, %95,9'u ilk üç tercihinden birine yerleşmiştir. Bir öğrenci, bölgesi dışında bir okula gitmek istediği takdirde okulun özel davetinin olması şartı aranmaktadır (Department for Education, England, 2012a). İngiltere'de en seçkin ve yüksek öğretime geçişte en başarılı olan okul 'gramer' okullarıdır. Akademik becerileri çok iyi olan öğrencileri seçerek alan bu okulların sayısı 1973 ve 1998 yılları arasında 809'dan 164'e düşürülmüştür. Ayrıca yeni gramer okulu açılmasına da izin yoktur (Department for Education, England, 2012b). Bu okullar, öğrencilerin yetenekleri ve kendilerinin düzenlediği giriş sınavları ile öğrencilerini seçerler. Bu uygulamaya ek olarak, yaygın olarak okullar öğrencilerin ortaokul sertifika sınavında (GCSE) yüksek başarı göstermesini bir ölçüt olarak kullanmaktadır.

Fransa

Ortaöğretim kurumları mesleki ve akademik olarak iki bölümden oluşmaktadır. 11-15 yaşları arasındaki öğrencilerin devam ettiği Kolejler adı verilen ortaöğretimin ilk basamağını 4 yılda bitiren öğrenciler diploma alabilmek için Fransızca, matematik, tarih, coğrafya, vatandaşlık ve sanat tarihi alanlarını içeren bir bitirme sınavına girmek zorundadırlar. Ortaöğretim kurumunda öğrencinin genel, teknoloji lisesi veya meslek lisesine gitmesini belirleyen kolej bitirme sınavlarının yanında öğrencinin okul notları da önemlidir. Ayrıca öğrencinin sosyal ve vatandaşlığa ilişkin temel değerleri kazanmış olması ortaöğrenime geçişte önemlidir. Bunların yanında, öğrencinin hangi tür liseye gideceğine okul müdürü, öğretmenler, rehber öğretmen, iki veli temsilcisi ve iki öğrenci temsilcisinden oluşan sınıf konseyinin önerisi ile okul müdürü karar vermektedir. Sınıf konseyinin önerisi ile alınan bu karar, okul bitirme sınav sonucu, öğrencinin okul notları ve davranışları dikkate alınarak verilmektedir. Daha sonra öğrenciler, yaşadıkları bölgede kendilerine önerilen lise türlerinden birisine genellikle en yakın olanına kayıt yaptırırlar (Eurypedia, 2013). Velililerin bölge dışı veya bölgeiçi okul değişikliği isteme hakkı vardır. Seçkin okullar için öğrencilerin bitirme sınavında aldığı puanlar ve ders başarıları önemlidir (Ministère Education Nationale, 2011). Kısacası Fransa'da kolej eğitimlerini tamamlayan öğrenciler, aldıkları notlara ve girecekleri ulusal bir sınavda gösterdikleri başarıya göre bir ulusal sertifika almaya hak kazanırlar. Ulusal sertifika, sahip olunması gereken zorunlu bir yeterlilik

derecesi değildir. Ayrıca, öğrencilerin bir liseye kayıt yaptırıp eğitimlerine devam etmeleri için, yukarıda bahsi geçen ulusal sınavı geçme zorunlulukları da yoktur. Öğrencinin kolejden sonra devam edebileceği genel eğitim, teknik eğitim, ya da mesleki eğitim yolundan birisine okulda oluşturulan sınıf konseyince karar verilir (Eurybase-France 2007-2008).

Finlandiya

Finlandiya'da dokuz yıllık temel eğitimden sonra ortaöğretim, genel ve mesleki liselerde yapılmaktadır. Mesleki ortaöğretim okulları, normal şartlar altında öğrenim süresi üç yıl olmakla birlikte, iki ya da dört yılda tamamlanabilmektedir. Dokuz yıllık zorunlu eğitimi başarılı olarak tamamlayanlara mezuniyet belgesi verilir. Tercihe bağlı olarak onuncu yılı tamamlayanlara ek bir sertifika verilir. Ortaöğretime yerleştirme ortak başvuru sisteminden yapılmaktadır. Öğrenciler çevrimiçi başvuru formlarına öğrenim görmek istedikleri okulları belirtir ve formları Finlandiya Ulusal Eğitim Kuruluna teslim ederler. Daha sonra okullar, seçtikleri öğrencileri ilan ederler. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ve ortaöğretime yerleştirilmesinde esas kriter öğretmen notlarıdır. Genel ortaöğretim okullarına yerleşebilmek için, başarı notunun genellikle yedi civarında olması gerekmektedir. Finlandiya'da ulusal düzeyde bir merkezi sınav ya da bir bitirme sınavı yapılmamaktadır. Fakat isteyen öğrenciler, çeşitli test skorlarını ya da çalışmalarını başvuru formlarına ekleyebilirler (Eurypedia, 2013).

Özetle ifade etmek gerekirse, PISA sonuçlarına göre, eşitlikçi ve başarılı eğitim sistemiyle ön plana çıkan Finlandiya eğitim sistemi (OECD, 2010), liseye gelen öğrencileri temel eğitimi başarı notlarına göre gruplandırmakta bir sakınca görmemektedir. Öğrenciler dokuz yıllık zorunlu eğitimi başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra bir sertifika alırlar. Bu sertifikayı almak için ulusal bazda bir değerlendirme ölçüğü vardır. Öğrenci yazılı bir sınav yerine, konunun uzmanı olan öğretmenler tarafından değerlendirmeye tabi tutulur (MEB, 2010a).

İncelenen Ülkelerin Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi

Bu çalışma kapsamında yer verilen ülke örnekleri karşılaştırmalı bir şekilde incelendiğinde, bütün eğitim sistemlerinin ortaöğretime geçişte öğrencilerini bir şekilde akademik başarılarına göre gruplandığı görülmektedir. Bu gruplamanın araçları açısından ülkeler arasında farklılık dikkat çekmektedir. Ülkelerin hemen hepsinde öğrencilerin ve ailelerin çok fazla talep ettiği seçkin okul örnekleri vardır. Seçkin ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımında okul bitirme sınavı ve okul bazlı giriş sınavının ülkelerin bir kısmında uygulandığı görülmektedir.

Finlandiya'nın sadece öğrencinin okul notlarını, İsviçre'nin okul notları yanında öğretmen görüşlerini de dikkate aldığı görülmektedir. Dolayısıyla farklı eğitim sistemleri incelenirken, asıl bakılması gereken husus, merkezi sınavların olup olmaması değil, akademik başarı temelinde bir tür gruplandırmanın var olup olmadığıdır. Bir başka deyişle ülkelerin gelişmişlikleri ya da büyüklükleri veya akademik geleneklerinden bağımsız olarak ortaöğretim düzeyinde gruplandırma uygulamaları yapılmaktadır.

Ortaöğretime geçişte yukarıda açıklanan ülkelerin uyguladıkları yöntemler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ülkelerin Ortaöğretime Geçiş Sistemlerinde Uyguladıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması

Ülke Adı	Ortaokul Bitirme Sınavı	Liselerin Kendi Kabul Sınavları	Ortaokul Ders Transkriptleri	Öğretmen Değerlendirmeleri
Danimarka	X	X		
Singapur	X		X	
İsviçre		X	X	X
İngiltere	X			
Fransa	X		X	X
Finlandiya			X	

Tablo 1 incelendiğinde, ortaöğretime geçişte Danimarka, Singapur, İngiltere ve Fransa'nın ortaokul bitirme sınavı uygulayarak, ölçme değerlendirme sistemlerinde öğrencilerin ortaokul becerilerine ve bilgilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesini önemsedikleri söylenebilir. Ayrıca Danimarka ve İsviçre'de ortaöğretim kurumlarının öğrencilerini seçerken kendi kriterlerine göre bir kabul sınavı uyguladıkları görülmektedir. Singapur, İsviçre ve Fransa; öğrencilerin ortaokul notlarını belirtilen başka yöntemlerle birlikte değerlendirmeye alırken, Finlandiya'nın ortaöğretime geçişte sadece okul notlarını kullanması dikkate değerdir. Bunlara ek olarak İsviçre ve Fransa'da öğretmen görüşleri de bir değerlendirme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ortaöğretime geçişte uygulanan bu tür ayrıştırmalar birçok ülkede eğitime olan talebin artması nedeniyle kitle eğitiminin yaygınlaşması sonucu kendiliğinden uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencileri akademik başarılarına göre ayrıştır-

maya ilişkin akademik çalışmalara bakıldığında ise, konunun çeşitli yönlerden tartışmalı olduğu görülmektedir. Öğrencileri başarı düzeylerine göre ayırma, özellikle başarı düzeyi düşük öğrenciler için olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmakta (Korthals, 2012) iken çok başarılı öğrencilerin gruplandırılmasıyla birlikte eğitim almaları, bu öğrenciler için olumlu sonuçlar oluşturmaktadır. Ayrıca, başarılı ve orta düzey başarılı öğrencilerin birlikte bir arada olmasının olumlu sonuçları vardır. Özet olarak ifade etmek gerekirse, çok başarılı ve çok başarısız bir grup haricinde kalan başarı düzeyleri farklı öğrencilerin ayrıştırılmış bir şekilde eğitim almalarının olumlu sonuçları söz konusudur (Kulik ve Kulik, 1992).

Özellikle gelişmiş ülkelerin ortaöğretim sistemi incelendiğinde, bu ülkelerde ortaöğretimin yapısı ve özellikleri birinden diğerine farklılık göstermekle birlikte, bazı ortak temel özelliklere de sahip olduğu görülmektedir. En belirgin özellik, öğrencilerin akademik başarılarına göre liselere ayrıştırılması yerine, öğrencilere okul içinde ilgi ve yeteneklerine göre ders seçenekleri sunulmasıdır. Ülkelerin ortaöğretim yapısı incelendiğinde genel olarak ortaöğretimin;

- Üniversiteye hazırlayan genel lise eğitimi
- Mesleğe ve/veya yüksek öğretime hazırlayan mesleki eğitim biçiminde ikili bir yapı içinde örgütlendiği görülmektedir (Eurydice, 2008).

Temalar		f	%
Olumlu Görüş	Sistem değişikliği hakkında genel anlamda olumlu görüş	112	41.7
	Ortak sınavların dersler bazında modüler uygulanması	36	13.5
	Sınav stresinin azalması	13	4.8
	Ortak sınavların iki günde yapılması	10	3.7
	Yanlış cevabın doğruyu götürmemesi	7	2.6
	Ortak sınavlara öğrencilerin kendi okullarında girmesi	7	2.6
	Arkadaşlarıyla aynı salonda sınava girilmesi	6	2.2
	İkinci yarıyıl da ortak sınav yapılacağından telafi şansının olması	6	2.2
	Ortak sınav sonuçlarının başarı puanı ve yerleştirme puanı olarak kullanılması	3	1.1
	Yenilenen geçiş sistemi ve ortak sınavlarla ilgili bilgilendirme çalışmasının yapılması	3	1.1
	Mazeret sınavının yapılması	2	0.8
Toplam		205	76.2
Olumsuz Görüş	Sisteme ilişkin genel anlamda olumsuz görüş	17	6.4
	Sistem değişikliği ile ortak sınav tarihi arasında yeterli süre olmaması	14	5.2
	Ortak sınavın ilk kez yapılmasının karmaşıklığa neden olması	10	3.7
	Sınav stresinin seneye yayılması	10	3.7
	Ortak sınavın başarı notunu etkilemesi	6	2.2
	Yenilenen geçiş sistemi ve ortak sınavlarla ilgili bilgilendirme eksikliği	5	1.9
	Başarısızlık sonucu ailenin baskı yapacağı endişesi	2	0.7
Toplam		64	23.8
Genel Toplam		269	100

Ülkemiz İçin Ortaöğretime Sınavsız Geçiş ve Yapılanma Önerisi

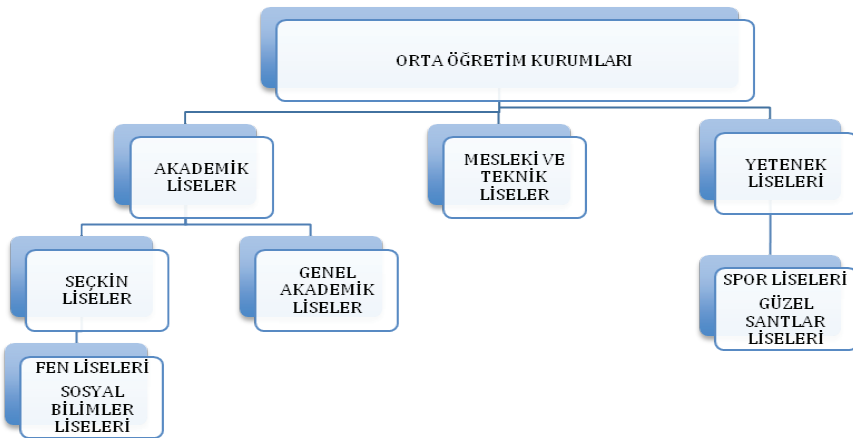
Bu bölümde literatür araştırması sonucu ülkemizin son yirmi yıldır ortaöğretime geçişte uyguladığı yöntemler, araştırma kapsamında incelenen ülkelerin ortaöğretime geçişte uyguladıkları yöntemler ve eğitim sistemine ilişkin politika dokümanlarından hareketle araştırmacı tarafından uygulanabilir olduğu düşünülen bir model önerisine yer verilmiştir.

Önerilen modelin amacı; Ortaöğretime geçişte bireylerin tercihlerinin sadece puana dayalı bir eleme ile sınırlandırılmadan, bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun biçimde etkili bir rehberlik sistemiyle ortaöğretim kurumlarına yönelmelerinin sağlanmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda söz konusu model önerisinin hayata geçirilebilmesi için öncelikle;

- Temel Eğitimde uygulanan mesleki rehberlik ve yönelme etkinliklerinin etkililiğinin objektif bir biçimde sağlanması için okullarda öğrenci, veli, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin temsil edildiği bir komisyonla karar mekanizmasının oluşturulması,
- Merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının sayısı ve çeşidiyle, sınava giren öğrenci sayısının azaltılması için Mesleki ve Teknik Eğitim kurumlarının özendiriciliğinin artırılması,
- Mesleki ve teknik eğitimin kapsamının ulusal ve uluslararası standartlar çerçevesinde yeniden tanımlanması gerekmektedir.

Şekil 1:Ortaöğretim Kurumları Yapılanma Önerisi



Bahsedilen modelde amaç bireyin istidadına göre bir ortaöğretim kurumuna geçişi olduğu için öncelikle ortaöğretimde eğitim kurumlarının nasıl yapılandırılması gerektiği Şekil 1’de belirtildiği gibi tanımlanmıştır. Bu yapılanma kapsamında ortaöğretim okulları 3 başlık altında toplanabilir. Bunlar: (a) Akademik Liseler: İki bölümden oluşmaktadır. Bunlar; (1) Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler liseleri gibi seçkin liseler ile (2) Genel Akademik Liselerden oluşmaktadır, (b) Mesleki Liseler: 9. ve 10. sınıflarda genel liselerdeki bilgi ve beceri dersleri ile birlikte temel mesleki dersleri içeren dersler ile 11. ve 12. sınıflarında mesleki ve teknik eğitim üzerine modüler(programlar) uygulamalar yapan liselerden oluşmaktadır ve (c) Yetenek Liseleri: Spor Liseleri ve Güzel Sanatlar gibi liselerden oluşmaktadır.

Belirtilen bu ortaöğretim kurumlarına öğrencilerin nasıl yerleştirileceği başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır;

1. Akademik Liselere Geçişler: Öğrencileri yüksek öğretime hazırlayan Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi gibi seçkin liseler ile genel akademik liseler olmak üzere iki türden oluşan liselere geçişler;

a. Seçkin Liselere Geçişler: Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler liselerini tanımlayan seçkin liselere temel eğitimden geçişlerde öncelikle öğrencilerin ortaokul ders notları (yetenek dersleri hariç diğer derslerinin her birinin ortalamasınının 4.50 olması) dikkate alınarak; ortaokullarda öğrenci, veli, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin temsil edildiği komisyonda alınan kararla (yönlendirme kararı) öğrencilerin akademik liselerden olan seçkin liselere başvuru yapması sağlanmalıdır. Seçkin liselere başvuru, bu liselerin elektronik ortamda yayınladığı başvuru formu aracılığıyla alınmalıdır. Başvuru formları değerlendirildikten sonra bu okullar kabul edecekleri öğrencileri belirlemek için giriş sınavı uygulayabilirler. Bu yöntemle yerleştirilemeyen öğrenciler olur ise Genel Akademik liseye yönlendirilmelidir.

b. Genel Akademik Liselere Geçişler: Genel Akademik liselere temel eğitimden geçişlerde adrese dayalı kayıt sistemi dikkate alınarak ve ortaokullarda öğrenci, veli, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin temsil edildiği komisyonda alınan kararla (yönlendirme kararı) öğrencilerin akademik liselerden olan genel liselere yerleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu liselerin amacı yüksek öğretime öğrenci yetiştirmek olarak tanımlanmalıdır. Ayrıca bu öğrencilere mesleki ve teknik liseye geçmek istedikleri takdirde akademik lisede oluşturulacak bir komisyon kararı ile 9. ve 10. sınıflarda geçiş hakkı verilmelidir.

2. Mesleki ve Teknik Liselere Geçişler: 9. ve 10. sınıflarda Genel Akademik liselerdeki bilgi ve beceri dersleri ile birlikte temel mesleki dersleri içeren dersler ile 11. ve 12. sınıflarında mesleki ve teknik eğitim üzerine modüller (programlar) uygulamalar yapan liselere temel eğitimden geçmek isteyen öğrenciler için öncelikle ortaokullarda kurulan komisyon kararı ve öğrenci velisinin başvuruyla birlikte kayıt yapılabilir. Bu öğrenciler 10. sınıfın sonunda ilgi ve istidatlarına göre okulun kendi bünyesinde oluşturduğu bir komisyon aracılığıyla öğrencilerini modüllere yerleştirirler. Mesleki ve Teknik Liseye devam eden bu öğrencilere; 9. ve 10. sınıflarda Genel Akademik liseye geçme hakkının yanında, 11. sınıfın başında da bir defaya mahsus olmak üzere öğrenci isteği ve öğretmen görüşleri doğrultusunda modüller arası geçiş şansı verilebilir.

Meslek ve Teknik liselerin özendiriciliğinin artırılması için bu tür liselerden mezun olan öğrencilere verilen diplomaların istihdam politikasında ön koşul olmasının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca Mesleki ve Teknik Liselerin 11. ve 12. sınıflarında Meslek Yüksek Okullarında uygulanan ders programlarının uygulanarak bu yüksek okulların kaldırılması ve 4 yıllık üst öğrenime devam etmek isteyen öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili fakültelere geçişte ek puan gibi özendirici politikaların yanında öğrencilere meslek ve teknik derslerle beraber devam edebilecekleri fen, matematik gibi alanlarda da eğitim alabilmelerine yönelik politikalar geliştirilmesi gerekmektedir.

3. Yetenek Liselerine Geçişler: Spor Liseleri ve Güzel Sanatlar liselerinden oluşan bu tür yetenek gerektiren liselere temel eğitimden geçiş yapmak isteyen öğrencilerin ortaokul ders notları (yetenek derslerinin her birinin ortalamasının 4.50 olması) ve adrese dayalı kayıt sistemi dikkate alınarak; ortaokullarda öğrenci, veli, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin temsil edildiği komisyonda alınan kararla (yönlendirme kararı) öğrencilerin başvuruları sağlanmalıdır. Bu liseler öğrencilerini seçkin liselerde olduğu gibi başvuru formu aracılığıyla değerlendirmeye alıp kendilerinin yaptığı giriş sınavlarının sonuçlarına göre öğrencilerin yerleştirilmesini sağlamalıdır.

Yukarıda açıklanan modelin uygulanabilmesi, temel eğitim ve ortaöğretim uygulamaları arasında sıkı bir işbirliğini gerektirmektedir. Bu işbirliği çerçevesinde eğitim kurumları içerisinde mevcut işleyişten farklı yapılanmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyan öneri; öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerinde; seçkin liseler ve yetenek liseleri için komisyon yöneltme kararı, okul notları, başvuru formu aracılığıyla liselerin kendilerine başvuruyu ve liselerin ken-

di giriş sınavlarını yapmasını gerektirmektedir. Meslek Liseleri, Teknik ve Genel Akademik Liseler için ise komisyon yöneltme kararının yanında, adrese dayalı kayıt sisteminin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

SONUÇ

Her alanda büyük bir hızla devam eden değişim anlayışından etkilenen eğitim sistemimizdeki geçiş sisteminin, güncellenme ve geliştirilme gereksinimi duyması doğaldır. Ancak Türkiye'nin yakın geçmişteki deneyimleri, sadece geçiş sistemi düzenlemeleriyle eğitimin niteliği ve fırsat eşitliği alanlarında sınırlı ilerleme sağlanabildiğini göstermektedir.

Türkiye'de sınav sisteminin ve çoktan seçmeli soruların varlığı, verilen derslerin sınavda soru gelebilecek konulara indirgenmesi nedeniyle okulları eğitim öğretimin amaçlarından uzaklaştırarak çocuğun bir bütün olarak gelişiminin önündeki bir engel olarak görülmektedir. Sınava hazırlanma sürecinde olan öğrenciler, anne-babaları ve öğretmenleri bireylerin hayatlarına yön verebilmelerinin bu sınavlardan alacakları puanlardan geçtiğini bildikleri için çaresizlik içinde daha çok sınava odaklanmalarına neden olmaktadır. Bu durumun en somut örneği çocuklarını temel eğitime kayıt yaptıran velilerin söz konusu temel eğitim kurumunun ortaöğretime ne kadar öğrenci yerleştirdiğini önemli bir gösterge olarak dikkate almalarıdır. Böylece öğrenciler, eşit olmayan koşullarda ve okullarda aynı sınavda yarışmak için mücadele etmeye başlamaktadırlar. Eğitimde fırsat eşitliğine ve olanaklara sahip olmayan öğrencilerin sınavlarla eşitlenmeye çalışmalarının yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Geçmişten günümüze sınavlarla ilgili çözüm arayışları irdelendiğinde bakış açısının ya puanların nasıl hesaplandığına ya da sınavların nasıl yapıldığına odaklandığı görülmektedir. Ekonomik kaynakların yetersiz olması, dengesiz ve verimsiz kullanımı, fiziki kapasite, tesis ve donanım yetersizlikleri, erişim ve eşitlik sorunları, öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili sorunlar ve öğretim programlarının yetersiz kalması gibi sorunlar eğitimin her tür ve düzeyinde ortak sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmayan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümler, eğitim sistemimizdeki sorunların çözümlerinde yetersiz kalmakta ve yeni belirsizlikleri ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada ülkemizde temel eğitimden ortaöğretime geçişte gelenekselleşen merkezi sınav sistemine alternatif başka bir sistem mümkün mü sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmalar ve

dünya perspektifindeki uygulamaların da ortaya koyduğu gibi sadece sınav sistemini irdelediğimiz hiç bir model eğitim sistemi ile ilgili sorunların çözümünde geçici düzenlemelerin ötesine gidemeyeceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle merkezi sınavları, eğitim sistemimizin yapısından ve işleyişinden ayrı düşünmenin bir çözümden ziyade belirsizlikleri ortaya çıkardığı değerlendirilmektedir. Merkezi sınavlar ve geçiş sistemleriyle ilgili yapılan uygulamaların sadece sınavların kaç kez yapıldığı ya da puanların nasıl hesaplanacağı kısır döngüsünde kalması nitelikli bir eğitim anlayışı geliştirme önünde bir engel olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda eğitimde kaliteyi artırmak hedefleniyorsa, sınav sistemlerini değiştirmek yerine öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin desteklenmesi birincil öncelik olmalıdır. Bu gerekçeyle bu çalışmada önerilen model öncelikle ortaöğretim kurumlarının yeniden yapılanması üzerine inşa edilmiştir. Kademeler arası geçişin nasıl yapılacağından çok geçiş yapılacak kurumların nitelikli ve öğrencilerin ilgi-yeteneklerine cevaz verebilecek şekilde özendirici olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ÇELİK, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sistemi ve meşruiyet kaynakları. M. Orçan (Ed). 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu (ss. 53-61). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Department for Education, UK. (2012a). Applications and offers for entry to secondary schools in England in academic year 2012/2013. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/13995/1/OSR07-2012.pdf> adresinden 04.12.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

Department for Education, UK. (2012b). Grammar schools. <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/maintained/a00198400/grammar-schools> adresinden 05.12.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

ERG (2011). PISA 2009 Sonuçlarına ilişkin Değerlendirme.

ERG (2013). Yeni Dönemde Ortaöğretimin Amacı ve Yeniden Düzenlenmesi.

Eurydice/Eurybase, "Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe" www.eurydice.org.

Eurypedia. (2013). European encyclopedia on national education systems. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Countries> adresinden 04.12.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

GÜR, B. S. ve ÇELİK, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. (Rapor no. 1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

KORTALS, R. (2012). Selection and tracking in secondary education: A cross country analysis of student performance and educational opportunities. Maastricht: Maastricht University Research Center for Education and the Labour Market.

KULİK, A.J. ve KULİK, C.C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly* 36(2), 73-77.

KURT, T. ve GÜR, B.S. (2012). Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP. (Analiz no: 51). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

MEB (2012). İlköğretim ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair Kanun. Kanun no. 6287. Resmi Gazete. 11 Nisan 2012. Sayı: 28261.

MEB (2013). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013.

MEB (2010). Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi genelgesi (2010/30 nolu genelge). http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_30.pdf adresinden 07.12.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB (2010). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model. Teftiş Kurulu Başkanlığı. Ankara.

MEB (2012). İlköğretimden Ortaöğretime, Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi. Ankara: MEB.

SETA (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi?

TEDMEM (2013). Ortaöğretimde Dönüşüm: Bir Yol Haritası Önerisi.

World Bank (2005). *Turkey—Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for “Preschool through Secondary School Education”*. Human Development Sector Unit, Europe and Central Asia Region.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU (ORGO)
Kurumlar Arası Geçişin Yeniden Yapılandırılması
İçin Bir Model Önerisi

Sefer YÜRÜK*



ÖZET

Ortaöğretime Geçiş Okulu (ORGO), ortaokulu bitiren öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişini düzenleyen minyatür bir okul modelidir. Okullar tatil edildikten bir hafta sonra başlar ve altı hafta devam eder. İlk beş haftada akademik eğitim-öğretim, altıncı haftasında merkezi sınavlar yapılır.

Ortaöğretime Geçiş Okulu, merkezi sınavların varlığından çok, bu sınavların, yıl içinde yapılan eğitim ve öğretimi etkisi altına almasından kaynaklanan olumsuzlukları kaldırmak için tasarlanmıştır.

Bu olumsuzlukların en başında okullarımızın başarı sıralamasında merkezi sınavların ölçüt alınması gelmektedir. Durum böyle olunca; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler etki altında kalmakta; öğretmenler konu ve kazanımlar bağlamında öğretim programlarından ödün vermek zorunda kalmaktadır.

Okul dışında eğitim desteği almayı öğrencilerin gündeminde tutmakta, dolayısıyla dersane ve özel ders isteğini körüklemektedir.

Bir başka önemli nokta da, kış koşulları içinde kapanan okulları kesintisiz eğitim yapıyor saymaktadır.

Ortaöğretime geçiş puanı belirlenirken; ORGO puanından diploma puanı çıkarılır. Aradaki farkın $\frac{1}{4}$ 'ü bulunur, çıkan eksi veya artı puan, ORGO ile diploma puanlarının ortalamasına eklenir. Çıkan sonuç öğrencilerin ortaöğretim

* Eğitim Danışmanı.

kurumlarına yerleşmelerinde esas alınacak olan ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ PUANINI oluşturur.

Öğrenciler ORGO'DA alacakları puanlara zarar vereceği için şişirilmiş puan peşinde koşmazlar. Kopya veya yanlış yollara iltifat etmezler.

- ✓ Öğretim yılı merkezi sınavlar karşısında bağımsız kalır.
- ✓ Yönetici, öğretmen ve öğrenciler merkezi sınav stresi yaşamaz.
- ✓ Öğretmenler öğretim programlarından ödün vermek zorunda kalmaz.
- ✓ Öğrencilerin öğretmenlere olan güvenleri artar, öğretmenlerle olan diyalogları güçlenir.

✓ Öğrenciler öğretim programlarında (müfredat) belirtilen kazanımları kavrama ve öğrenme yarışı içinde olurlar.

✓ Merkezi sınav kapsamı dışında kalan resim, müzik, sağlık bilgisi ve benzeri dersler gerçek değerlerine kavuşur; bu derslerin öğretmenleri öğretmenlik yaparlar.

✓ Ders dışı öğretim desteğine bağımlılık azalır; dershaneler ve özel dersler öğrencilerin gündeminden düşer.

- ✓ Haziran ayında olmasından dolayı okullara ulaşım sorunu olmaz.
- ✓ Kışın okulları kapanan öğrenciler mağduriyet yaşamaz.
- ✓ Karla kapanan yollara çözüm olmayabilir, ancak haziran sıcağına çözüm vardır.

✓ Doğu ve batı arasındaki fark en aza indirilir

Temel eğitim okullarında yaşanan merkezi sınav olumsuzlukları, aynen ortaöğretim kurumlarında da yaşanmaktadır. Bu nedenle Ortaöğretime Geçiş Okulu, aynı zamanda ortaöğretimden yükseköğretime geçiş modeli haline de dönüştürülebilir. Yani, YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU (YÜGO) olabilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretime Geçiş Okulu, Merkezi Sınav, Sınav Stresi, Yılsonu Başarı Puanı, Öğretim Programları, Çoktan Seçmeli Soru, Açık Uçlu Soru.

GİRİŞ

Eğitim sistemimizin en önemli ve en öncelikli sorunu, merkezi sınavların varlığından çok, bu sınavların, yıl içinde yapılan eğitim ve öğretimi etkisi altına almasından kaynaklanan olumsuzluklardır. Bu olumsuzlukların en başında, öğretim programlarında belirtilenler yok sayılarak okullarımızın başarı sıralamasında merkezi sınavların ölçüt alınmasıdır. Durum böyle olunca; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler etki altında kalmakta; öğretmenler konu ve kazanımlar bağlamında öğretim programlarından ödün vermeye zorlanmaktadır. Yapılandırıcı öğretimde olduğu gibi öğretmenlerin yeni öğretim modellerine geçişleri engellenmekte, özgün yöntem ve teknik üretilmesinin önü kesilmektedir. En önemlisi de, kış koşulları içinde kapanan okulları kesintisiz eğitim yapıyor saymakta, dolayısıyla yurdumuzun tüm bölgelerindeki öğrencileri eşit eğitim yapmış saymaktadır.

Bütün bunlar gösteriyor ki, merkezi sınavlar öğretim yılından uzaklaştırılmadıkça, öğretim yılı üzerindeki baskısı yok edilmedikçe, öğretimden nitelikli verim almamızın yolu açılacak gibi görülmemektedir.

Öğrenciler merkezi sınav sıralamasındaki hedeflerine giden yolda rakiplerinin önüne geçmek için öğretmenlerinden aldıkları eğitimle asla yetinmeyecekler. Üstelik bu eğitim en üst düzeyde olsa bile, gözleri ve akılları daima okul dışından destek almakta olacak, dolayısıyla özel öğretmenler, özel dershaneler, etüt merkezleri ve başka çalışma ortamları gündemlerinden düşmeyecektir.

Bütün bunlar gösteriyor ki, merkezi sınavlar kesinlikle öğretim yılı içinden dışlanmalı ve eğitim paydaşları üzerindeki baskıları en aza indirilmelidir.

Öğretmenler öğrencileriyle baş başa kalmalı, onları öğretim programları ve yıllık planları doğrultusunda yönlendirmeli, bilgiyle buluşmalarını sağlamalı ve öğretim yılı sonunda merkezi sınavların etkisi altında kalmadan, öğrencilerin gerçek kazanımlarını takdir edebilmelidirler.

Otuz yılı aşkın öğretmenlik yaşamımda merkezi sınavlar ile nitelikli öğretim arasında mekik dokumak zorunda kalan öğretmenlerden biri olarak, gözlemlerimin ve edindiğim deneyimlerimin ışığı altında **Ortaöğretime Geçiş Okulu**'nu tasarladım. Kısaltılmış adı ORGO olan Ortaöğretime Geçiş Okulu; öğretmenlerimizin, öğrencilerimizin, velilerimizin ve eğitim yöneticilerimizin karşılaştıkları, daha açık bir deyimle, merkezi sınavlardan kaynaklanan olumsuzlukları ortadan kaldırmaya odaklanmıştır.

MERKEZİ SINAVLARDAN KAYNAKLANAN BASKILAR

Başarılarıyla tanınmış bir Anadolu lisesinde, teftiş yapmakta olan bakanlık müfettişi yıllık ders planlarımızı inceliyor. Zümre tutanaklarında, sınıf defterlerinde, ders kesim raporlarında, puan defterlerinde, puan fişlerinde her şeyin yönetmeliklere uygun olduğunu görünce gülümsüyor, ancak yıllık planlarda merkezi sınavlara (ÖSS) yer verilmediğini görünce, planları ortadaki sehpa bırakarak nedenini soruyor. Zümre başkanı, “Öğretim programlarında (müfredat) yer verilmemiş, biz de onun için yer vermedik, ama konu tarama testleri yapıyoruz” deyince kaşlarını çatıyor. Ses tonunu da yükselterek, “Olmaz öyle şey! Siz öğrencilerin sınav gerçeğini yok mu sayıyorsunuz! Ne biçim öğretmenlik bu? Öğrencilerinizi resmen dersanelerin ocağına terk etmişsiniz!” diyor. Kimse ses çıkarmıyor.

Aradan beş yıl geçiyor; aynı okul, aynı zümre, yine teftiş, bu kez başka bir müfettiş... Yıllık planlarda, her ay iki kez ÖSS denemelerine yer verildiğini görünce, öğretmenlere kaşlarını çatarak bakıyor, “Sizin müfredattan haberiniz yok mu? Hiç okumadınız mı? Bir tek satırında merkezi sınav konusu geçiyor mu? Sizin göreviniz müfredatı uygulamak mı, yoksa öğrencilerinizi üniversite sınavına hazırlamak mı? Böyle sorumsuzluk olmaz! Nedir bu deneme testleri? Kendi bildiğinize iş yapıyorsunuz!”.

Öfkeli müfettişin bu soruları karşısında hiçbir öğretmen; “Öğrenciler, böyle istiyor; yöneticiler, ÖSS’de başarı bekliyor; veliler, üniversiteye hazırlık bağlamında deneme sınavları olmazsa, ders öğretmenlerinin değiştirilmesini istiyorlar, özellikle başarılı öğrencilerin velileri daha çok ÖSS denemesi yapan okullara gitmekle tehdit ediyor” diyemiyor.

Dolayısıyla öğretmenler, istemeden de olsa, yıllık planlarına aldıkları konulardan çok merkezi sınavlarda esas alınan konulara öncelik veriyor. Yıllık ders planları dolaplarda kilitli, ders kitapları çantalarda tutsak kalıyor. Eğitim ve öğretim sürekli yara alıyor.

İKİ KONULU SORULARA NEDEN GEREK DUYDUM?

Üsküdar Hüseyin Avni Sözen Anadolu Lisesinde okulların tatil olmasına üç ay kala, okul müdürümüz, doğum iznine ayrılan bir öğretmen arkadaşımın boşalan sınıfa beni görevlendirdi. Fen ağırlıklı bir şubeydi. Öğrencileri ortaokul sınıflarından tanıyorum, bilgiye doymak bilmeyen bir yaklaşımı vardı.

Özellikle Dilbilgisi kitabını bir kanara atmak zorunda kalmıştım. Çünkü ders kitabını çoktan aşmışlardı. Çözümü, Muharrem Ergin'in Türk Dilbilgisi adlı kitabı ders kitabı yapmakta bulmuştum.

ÖSS'ye hazırlandıklarını bildiğim için, ilk derse, dershane kaynaklı sorulardan oluşturduğum Türkçe yaprak testle gittim. Dağıtmaya başladım. Sekiz on öğrenciyeye verdikten sonra, dikkatimi çeken bir şey oldu. Bazılarının önünde sayısal derslerle ilgili soru bankaları, bazılarının önünde dershane aldıkları yaprak testler vardı. Benim verdiğimi alan öğrenciler, ne olduğuna bile bakmadan sıranın altına koyuyordu. "Ne oluyor çocuklar? Ne yapıyorsunuz?" dedim. Gayet sakin, kendilerinden emin bir söylemle, "Hocam! Biz böyleyiz. Sözel sorularla zaman kaybetmek istemiyoruz, bize sayısal ağırlıklı sorular getirin, birlikte çözelim!" yanıtını verdiler. Bunun üzerine benden önceki edebiyat öğretmeni ile diğer sözel ders öğretmenlerinin ne yaptıklarını sordum. Kitap okuduklarını, bulmaca çözdüklerini, oturduklarını, aralarda dolandıklarını, bazılarının da yazılı sınav kâğıdı okuduklarını söylediler. İtiraz etmedim, "Tamam öyleyse, bildiğiniz gibi yapın" dedim.

Dersten sonra görüştüğüm sözel derslerin öğretmenleri öğrencilerin söylediklerini doğrulayınca şaşırđım. Kendi kendime, "Ben yapmam, ders yapmadan duramam" diye düşündüm. Ne yapmam gerektiğini düşünmeye başladım. Bağırıp çağırarak, puanla tehdit etmek, disipline göndermek bana uygun davranışlar değildi. Bunlar çözüm olsaydı, öteki öğretmenler denerdi, belki de denemişlerdir, sonuç alamadıkları için böyle yapıyor olabilirlerdi. Yeni bir şey bulmam gerektiğini ve mutlaka bu süper öğrencilerle ders yapmam gerektiğini düşündüm. Onlarla ortaokul sıralarında yaptığımız derslerin benzerini tekrar yaşamak istiyordum. Gece uykularım kaçtı.

Önce ÖSS ağırlıklı Türkçe konuları belirledim, sonra da bu konularla ilgili soru köklerine fıkraları yerleştirdim. İlk dersler hiç itiraz etmediler, bir hafta birlikte değerlendirme yaptık, hoşlanmış gibi göründüler. Ancak ikinci haftanın daha ilk dersinde, "Hocam, bunlar bizi kesmedi, geçen hafta saygımızdan ses çıkarmadık, hatırlınız için sabrettik" dediler.

Örnek fıkra sorusu: *Büyük bir siyasi partinin lideri, kendisine yardımcı seçecekmiş. Milletvekillerine tek tek, iki kere ikinin kaç ettiğini sormuş. Tamamına yakını, "Bunu bilemeyecek ne var, elbette ki dört eder", demiş. Ancak yüzlerce milletvekilinden yalnız biri sınavı kazanmış. Ötekiler de, kazananın nasıl bir yanıt verdiğini merak edip sormuşlar. O da, "Siz kaç olmasını istiyorsanız, onu eder" dedim, demiş.*

Bu metinde, başkanın amacına en yakın yargı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İyi düşünen, doğru karar verebilecek birini arıyor
- B) Her sorusuna en doğru yanıtı verebilecek birini arıyor
- C) Gerektiğinde basit olayları büyütebilecek birini arıyor
- D) Her sorusuna en hızlı yanıt verebilecek birini arıyor.
- E) Kendisiyle sorunsuz ve uyumlu çalışabilecek birini arıyor

Y: E

Fıkra kaynaklı sorular işe yaramadı. Başka bir çözüm üretmem gerekti. Bir gece uykumun arasında düşünürken, derslerine ilk girdiğim gün bir öğrencinin “Hocam, bize sayısal testler getirin, birlikte çözelim” sözü aklıma geldi. O an soru köklerine, fıkra yerine sayısal ders kitaplarından seçilmiş cümle ve paragrafları yerleştirme kararı aldım. Bu çok daha etkili olabilirdi, yataktan kalkıp bilgisayar açtım, çalışmaya başladım.

Bir hafta öğrencileri serbest bıraktım. Bu durumu beklemeyen bazı öğrenciler “Hocam, fıkralar öldü mü?” diye şakayla karışık dokundurmalar yaptı.

Ertesi gün, daha sonraki günler... Fizik, kimya, biyoloji, matematik ve geometri ders kitaplarını sayfa sayfa tarayarak bilgisayarıma aktardım, Word formatına dönüştürdüm. Sayısal derslerin öğretmenlerinden hafta içinde işledikleri konuların listesini aldım. Daha sonra da ortaöğretim kurumlarının, açık öğretim liselerinin, dershanelerin, açık öğretim fakültesinin kitaplarını inceledim, internet siteleriyle karşılaştırdım. Geçmiş yılların ÖSS sorularının kökleri için fizik, kimya, biyoloji ve matematik konularından paragraf ve cümleler seçtim. Çok zaman alıcı bir iş oldu. Sonucunun iyi olacağına inanıyordum, bu yüzden zorluk engel oluşturmadı. Bir hafta içinde elliye aşkın soru yazmıştım. Öğretmen ve öğrenci arkadaşlarıma söylemedim. Sürpriz yapacaktım.

Soruları Excel formülleri ve makroları ile hazırladığım programa yükledim. Yaprak test olarak dağıtmak istemedim. Amacım daha çekici olması için projeksiyonla beyaz emaye olan yazı tahtasında tek tek göstermekti. Nitekim öyle yaptım. Gerçekten de çok etkili oldu. Daha ilk soruyu okur okumaz, “Hocam bu matematik!” dediler. Soru kökünü okumalarını istedim. Sonraki soru fizik, ondan sonraki biyoloji ve kimya sorusuydu. Derslerle ilgili sorular dönüşümü olarak devam ediyordu.

Sıraların üstünden derslane kaynaklı kitaplar ve yaprak testler kalktı, öteki derslerle ilgili çalışmalar sona erdi. Ben de öğrenciler de aradığımızı bulmuştuk, ilk dersin nasıl geçtiğini anlayamadık. Zilin erken çaldığını düşünen öğrenciler bile oldu.

Ağırlıklı olarak girdiğim sözel ağırlıklı sınıflardaki öğrencilerim sitem ettiler; ders konularıyla ilişkilendirilmiş soruları kastederek, fen şubesine torpil yaptığımı söylediler. Neden kendileri için yazmadığımı sordular. Yanıt vermekte zorlansam da, yazacağıma söz verdim.

İşim ve ayıracağım zaman ikiye katlanmıştı, öğrencilerin isteklerini gördükçe daha çok yazmak istiyordum. Buna rağmen hem sözel hem sayısal sınıflara yetiştirmekte zorlanıyordum. Bu yüzden bazı günler öğrencilerden konularla ilgili kaynaklar getirmelerini istedim. Soru kökleri için gereken paragraf ve cümleleri sınıfta hazırlıyorduk. Soru köküne uygun cümle bulmak amacıyla kendi aralarında tatlı bir yarışa girdiler. Bu yöntem öğrenmeleri açısından daha yararlı oldu. Öğrenciler de bunu fark ettiler. Öteki derslerin son yazılılarında gösterdikleri yüksek başarıyı, daha çok sınıfta yazdığımız sorulara yordular.

Üç ay boyunca dersine girdiğim sınıflarda ders konularıyla ilişkilendirilmiş soru yazmayı sürdürdük. Renk ve hareketlilik katması amacıyla fıkra soruları yazmayı da büsbütün bırakmadım. Zira fıkra soruları özellikle sözel sınıflarda bazı öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyordu. Uyumak isteyenlerin başlarını sıraya koymalarına fırsat vermiyordu.

Emekli olduktan sonra görev yaptığım özel okullarda da aynı uygulamayı sürdürdüm. Hem yenilerini yazdım hem de önceden yazdıklarımın yararlandım. Son on beş yıl içinde dört bine yakın soru yazmışım.

Öğrencilerimin önerisiyle bu sorulara, “İki Konulu Soru” adını verdim. Birkaç örnek:

Edebiyat:

I. Epik şiirler, destan özellikleri taşıyan, destansal şiirlerdir. II. Bu şiirler kahramanlık temaları işleyen şiirlerdir. III. Doğal ve yapay destanlar bu türün en belirgin örnekleridir. IV. Türk destanlarındaki, zamanında yazıya geçirilemediği için konuşmalar şiirle, olaylar düzyazıyla anlatılır. V. Trajedi türündeki tiyatro eserlerinin kahramanlık konusunu ele alanları epik şiir sayılır.

Yukarıda numaralanmış cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

Y: D

Tarih:

Emevilerin, Arap parası basmaları ve diğer uluslardan Müslüman olanlara köle adı vermeleri, yani onları mevali saymaları, Arap milliyetçiliğine sarılmalarının göstergesi olmuştur. Çünkü İslâmiyet'te insanların ırkı ne olursa olsun eşitlik esastır. Emevilerin Arap olmayanlara köle nazarıyla bakmaları,

Düşünce akışına göre bu parçanın son cümlesi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanmalıdır?

- A) insanlara değer vermediklerinin göstergesidir
 B) kölelikten yana bir toplum olduklarını gösterir
 C) Arap milliyetçiliği yaptıklarının göstergesidir
 D) işlerini başkalarına yaptırmayı sevdiklerini gösterir
 E) insanları eşit saymadıklarının göstergesidir

Y: C

Coğrafya:

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem, sözcük türü bakımından ötekilerden farklıdır?

- A) Türkiye çok çeşitli yeryüzü şekillerine sahiptir
 B) Genç oluşumlu bir alan üzerinde olduğu için dağları, platoları ve ovaları ile çeşitlilik arz eder
 C) Yurdumuzda dağlar kıvrım, kırık ve volkanik olmak üzere üçe ayrılır
 D) Yurdumuz fay hatları ile adeta kuşatılmıştır
 E) Buna bağlı olarak ülkemizde deprem kuşakları oluşmuştur

Y: A

Fizik:

Anlatımı daha etkileyici kılmak amacıyla insanla ilgili bazı kavramların doğaya aktarıldığı görülür.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, yukarıdaki açıklamaya uygun durum vardır?

- A) Sıvıları oluşturan tanecikler katılara göre daha hareketli ve akışkandır.*
- B) Sıvılar buldukları her kabın biçimine uymak isterler.*
- C) Sıvıların belli bir hacimleri vardır, ancak belirli bir biçimleri yoktur.*
- D) Örneğin su bardağa boşaltılırsa, suyun biçimi değiştiği hâlde hacmi değişmez.*
- E) Sıvıların hacmi dereceli kaplar kullanılarak ölçülür.*

Y: B

Kimya:

Aşağıda verilenlerde anlamlı bir cümle oluşturulduğunda hangi seçenek dışta kalır?

- A) sıvı dengesinin sağlanmasında rolü büyüktür.*
- B) karbondioksit inorganik bir bileşiktir*
- C) sinir hücrelerinin çalışmasında*
- D) sodyum, potasyum ve klorun*
- E) ve hücrelerle doku sıvısı arasındaki*

Y: B

Dört bine yakın İki Konulu Soruyu son iki yıl içinde derslere ve konulara göre tasnif ettim. Dershane yayıncılığı yapan kurumların takdirlerine sundum. İstedim ki tüm öğretmen ve öğrenciler yararlansın. Dershanelerin ve dershane yayıncılarının havada kapacaklarını sanıyordum. Yanılmışım, sadece kapar gibi yaptılar, tam kapacakları an vazgeçtiler. Kişisel açıdan belki haklı nedenleri olabilir, ancak nesnel düşünüldüğünde büyük bir yanıltı.

Tek başına, öğretmensiz ortamlarda YGS ve LYS'ye hazırlanan öğrenciler için büyük bir fırsat olacaktı. En çok da, eğitimle ilgili dernek ve vakıf yöneticilerinin çok olumlu bulmalarına rağmen, övmek için adeta söz yarışına girmelerine rağmen, kitaplaştırma konusunda duyarsız kalmalarına üzüldüm.

Bu konuyu niye anlatım, örnekleri neden verdim?

İki nedenim var:

Birincisi: Bu bildirimle ilgili geniş kitlelere ulaşacak olmasıdır.

İkincisi: Merkezi sınavların okullarda yaptığı tahribatı canlı olarak anlatmaktır. Çünkü merkezi sınavlar olmasaydı;

- Öğrencilerim okuldaki derslerden uzaklaşıyor muydu?

- Öğretmenler sınıfta kitap veya yazılı kâğıdı okumak zorunda kalıyor muydu?

- Öğretmen olarak asıl yoğunluğumu merkezi sınavlara endeksli olarak harcamak istemez miydim? İki Konulu Soruları sırf kendim istediğim için mi yazdım, yoksa yazmak zorunda mı kaldım?

- Her öğretim yılı sonunda okul yönetimine verilen Ders Kesim Raporlarının büyük çoğunluğunda, "Yıllık plana aldığım konuların tamamı işlendi" diye yazılır. Bu raporların %100 doğruluğuna inanmak çok zor!

(...)

MERKEZİ SINAV BASKISI ALTINDA GÖREVE BAŞLAYAN ÖĞRETMEN NE YAPAR?

2004 yılından beri, öğretimin merkezinden **öğretmenleri çıkarıp öğrencilerin yerleşmesi** için çaba sarf ederken; 2014'e geldiğimizde, bir de bakıyoruz ki, farkında olmadan **ekran merkezi bir eğitim** yaratmışız, üstelik öğretimin merkezine yerleşmiş, saltanatını çoktan ilan etmiş! Öğretimin merkezinde ne öğretmen ne öğrenci kalmış!!!

Başka bir deyimle, **yapılandırıcı öğretimi** hayata geçirelim derken, öğretmen ve öğrencilerimizi, ekran merkezli öğretimin kucağına atmışız!!!

Mezun olduğu eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayı öğrenciler, hiç kuşku yok ki, akademik bilgiyle donatılarak mezun ediliyor, adeta bilim adamı olurcasına kazanım yükleniyor. En üstte yer alan eğitim fakültesi yetkilileri "Hepsinin en iyisini yapıyoruz, KPSS'de en yüksek puanı bizim mezunlarımız alıyor" deseler de; öğretmenliğin temelini oluşturan yıllık plan veya konu anlatım planları üzerinde ne yapma ne de uygulama konusunda en küçük deneyim ve alışkanlık kazandırmıyorlar. Homojen olmayan öğrencilerden oluşan farklı yoğunluktaki sınıflarda tek başına ders anlattırmıyorlar. Sınıf yönetiminde karşılaşılan olası ya da kurgulanmış sorunlar için çözüm üretmeye zaman ayırmıyorlar.

Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerimiz, milli eğitimimizin eğitim-öğretim gerçeğinden kopuk biçimde öğretim görüyorlar.

Son sınıf öğrencileri; konu anlatım planı örnekleriyle ancak staj yapmak için gittikleri okullarda tanışıyorlar, bir ya da iki ders konu anlatıyorlar, ondan sonra da okulun öğretmeni tarafından verilen raporlarla öğretmen oluveriyorlar.

Üniversite öğretimi sürecinde akademik bilgiyle donatılan ve onun belgesi anlamına gelen diploma ile ayrılan, öğrenim gördüğü üniversite ile bir daha organik bağ kurma olanağı olmayan genç öğretmenleri düşünün!

Yüz yıldan fazla zamandır müzminleşmiş alışkanlıklarının uzantısı olan “böyle gelmiş böyle gider” ya da “eski köye yeni adet getirme” anlayışının adeta bekçisi olan öğretmenler karşısında, yeni mezun öğretmenlerin elleri ayakları bağlı kalıyor, çantalarında diplomalarından başka materyal olmadığı içindir ki, dik duruş sergileyemiyorlar.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda %80’in üstünde teorik bilgi ile donatılan öğretmenler göreve başladığı okullarda:

- ⇒ Öğretim programlarının (müfredat) sadece adını görüyor.
- ⇒ Konuları ders kitabında hazır buluyor.
- ⇒ Eski yıllık planları güncelleştiriyor, yoksa internetten indiriyor.
- ⇒ Yıllık plana aldığı halde merkezi sınavlarda yer almayan konuları geçiyor.
- ⇒ Konu anlatım planı yapma alışkanlığı zaten yok, olması için zorlayan da yok!
- ⇒ Konuları doğaçlama yöntemiyle anlatıyor ya da dikte ettiriyor.
- ⇒ Daha çok veli ve öğrencilerin isteklerine boyun eğerek, istemeden de olsa sayfalar dolusu ders notu yazdırıyor.
- ⇒ Yazılı sorularını kendi hazırlıyor.
- ⇒ Sınavları kendi yapıyor.
- ⇒ Sınav kâğıtlarını kendi okuyor.
- ⇒ Sözlü puanlarını kendi takdir ediyor (Sözlü puanı kaldırılrsa da, uygulamada değişen bir şey yok)
- ⇒ Proje ve ödev konularını kendi belirliyor, kendi değerlendiriyor.
- ⇒ Takdir ettiği bütün puanları e-okula kendi giriyor.
- ⇒ Puan ortalamalarını görüyor, gerekli gördüğünde, yetkisi olmadığı halde, ayarlama yapıyor.

⇒ Yazıcıdan çıkardığı puan fişlerini imzalıyor, okul yönetimine vererek, “Başarım bu!” diyor.

Bu öğretmenler üç dört yılda bir, önceden haber verilerek teftişe tabi tutuluyor. Önceden haber verilerek yapılan bu teftişlerin, göstermelikten öte, eğitime ne gibi bir katkısı olduğunu otuz yılı aşkın süredir anlamış değilim. Aylar öncesinden haber verildiği için, her şey müfettişlerin beğenisini alacak biçimde düzenleniyor, bu çok güzel gibi görünüyor. Güzel olmayan tarafı, öğrenciye yansımaları olmuyor, çoğunlukla göstermelikten öteye geçmiyor...

NOT: Sözlerimden dolayı, görevini hakkıyla yapan idealist öğretmen arkadaşlarım alınmasın! Kendileri çok azınlıkta kalıyorlar, pek çoğu müzminleşmiş sürecin içinde varlıklarını hissettiremiyor, bazıları da zaman içinde ister istemez ötekilere benzemek zorunda kalıyor...

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULUNUN AMAÇLARI

Öğretim yılı boyunca öğretmeye çalıştığımız kazanımları öğrenciler, kendi belirledikleri ortamlarda, kendi istekleriyle, kendi yöntemleriyle, kendi yetenekleriyle, yine kendilerinin seçtikleri kaynaklardan çok daha kısa sürede öğrenme olanağına sahipler.

1. Öteden beri yapılmakta olan merkezi sınavlardan kaynaklanan bir nedenle, dershanelerin çoktan seçmeli soru tekniği üzerine kurulmuş olmaları; bu nedenle de öğrencilerin düşünme, tasarlama, yorumlama ve araştırma yeteneklerini olumsuz yönde etkilemeleri...

2. Halkımızın, eğitimcilerimizin ve siyasilerimizin olumsuz yaklaşımlarına rağmen; geçmiş yıllarda yapılan sınavlarla, öğrencilerin dershanelere olan gereksinimlerinin bir türlü yok edilememesi, dolayısıyla dershane sektörünün her geçen gün öğrenciler için daha çok vazgeçilmez olması, bundan dolayı da sürekli büyüme eğilimi göstermesi...

3. Temel eğitim okullarından mezun olan öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi amacıyla yapılan merkezi sınavları, öğretim yılının dışına çıkarmak,

4. Öğretim yılı içinde yapılan eğitim-öğretim üzerindeki merkezi sınav baskısını kaldırmak, öğretim yılı dışına farklı bir formatta çıkarmak,

5. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin üzerindeki merkezi sınav stresini öğretim yılından uzaklaştırmak,
6. Öğretim programlarından ve kazanımlardan ödün vermeden eğitim yapılmasının önünü açmak,
7. Öğrencileri çoktan seçmeli sorulara olan bağımlılıktan kurtarmak,
8. Dershanelere olan bağımlılığı azaltmak, öğrenci ve velilerin gündeminden dershaneleri uzaklaştırmak,
9. Ara sınıflarda ve son sınıflarda şişirilmiş/hormonlu puan beklentilerine son vermek,
10. Şu veya bu nedenle derslere katılmayan veya kar nedeniyle yolları ve okulları kapanan öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetleri ortadan kaldırmak,
11. Merkezi sınavlara dâhil edilmeyen bazı derslerin ikinci plana itilmesini önlemektir.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU NEDEN GEREKLİ?

Merkezi sınavlar kapsadığı okullardaki yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri stres içine sokmakta. Konu ve kazanımlar bağlamında öğretmenleri öğretim programlarından ödün vermeye zorlamakta. Yapılandırıcı öğretimde olduğu gibi öğretmenlerin yeni öğretim modellerine geçişlerini engellemekte, özgün yöntem ve teknik üretmelerinin önünü kesmektedir.

Daha önemlisi öğretim yılı içinde yapılan merkezi sınavlar öğrencilerden daha çok öğretmenleri etkilemekte, onların mesleki özgürlüklerine hasar vermekte. Özellikle son sınıflara dersi olan öğretmenlerde, planladıkları konular yerine; velilerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin merkezi sınavlara endeksli tercihleri baskın olmakta. Bu yüzden yazılıların çoğunda, konu değerlendirme sınavlarının ise tamamında, okuma kolaylığının da etkisiyle, çoktan seçmeli sorular öncelik kazanmaktadır.

Nitekim ilk kez denenen TEOG uygulamasında, okulların açılışının daha üçüncü haftasında, öğrencileri çoktan seçmeli sorularla merkezi sınavlara hazırladıklarına dair haberler basında yer almaya başlıyor. Hatta ara sınıflarda derse giren öğretmenlerin, daha özgür olmaları beklenirken, onlar da kendilerini merkezi sınavlara endeksli konular ve çoktan seçmeli sorular içinde buluyorlar.

Öğrencilerin öğretmenleriyle aynı paralelde olmalarının yolu açılmalıdır. Bunun için yapılacak tek şey, tüm öğrencilerin öğretim yılı boyunca merkezi bir sınav etkisinden de stresinden de uzak tutulmalarıdır.

Dershanelere olan bağımlılığı körüklemekte, olumsuz iklim koşullarına rağmen, doğu-batı ayırmaksızın, tüm okullardaki öğrencileri eşit eğitim almış saymaktadır.

Bunların üstesinden gelebilmek, merkezi sınavları öğretim yılı dışına çıkarmakla ve yıl içindeki öğretime bağımlılıktan kurtarmakla mümkündür.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU İŞ TAKVİMİ (ORGO)

“Ortaöğretime Geçiş Okulu (ORGO)”, öğretim yılı sona erdikten bir hafta sonra başlayan minyatür bir okul örneğidir.

İlk beş haftasında eğitim-öğretim, altıncı haftasında sınavlar yapılır.

Genel özellikleri ve biçimi bakanlığın yetkili kurullarında hazırlanır ve bir kılavuzla tüm okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bilgisine sunulur. Burada yazdıklarım bilgi amaçlıdır.

1. Tanıtım ve bilgilendirme etkinlikleri ile öğrencilerin başvuruları, öğretim yılının son haftasında yapılır.

Öğrencilere hangi ortaöğretim okullarında okumak istedikleri yazılı olarak sorulur. Hazırlanan matbu dilekçede velinin iznine, öğrencinin tercihine ve öğretmenin onayına yer verilir.

2. Okulların yaz tatiline girişi haziran ayının ikinci haftasına denk geliyor.

Bu durum, ORGO’NUN temmuz ayına sarkması anlamına gelir. Yoğun sıcakların önüne geçmek istenirse, okulların eylül başında açılması düşünülebilir. Ortaöğretime Geçiş Okulu da temmuz ayına sarkmamış olur.

3. Ortaöğretime Geçiş Okulu Hazırlıkları:

⇒ Okulların yaz tatiline girdikleri ilk hafta, muhtemelen haziran ayının üçüncü haftası olur.

⇒ Ortaöğretime Geçiş Okulu ile ilgili yönerge ve diğer ayrıntılar veli ve öğrencilere anlatıldıktan sonra, okulda herkesin görebileceği bir yerde ilan edilir.

⇒ Tüm illerdeki okullarda birliktelik sağlanır, ORGO aynı tarihte başlar.

⇒ Öğrencilerden toplanan dilekçeler, tercih ettikleri okul türlerine göre tasnif edilir.

⇒ Sınıflar, şubeler belirlenir, öğretmenlerin ders dağıtımını yapılıır, beş haftalık ders planı düzenlenir.

⇒ Ders planları, palanlara değin kazanım listeleri imza karşılığı öğrencilere dağıtılır. Ayrıca okulda, öğrenci ve velilerin görebileceği bir panoya ilintilenir, ya da zemin kattaki pencere camlarına yapıştırılır.

4. İlk beş hafta içinde yapılacak eğitim-öğretim süreci:

⇒ Öğrencilerin yerleştirildikleri sınıflarda en fazla 20 öğrenci olur. Ancak az öğrenci tarafından tercih edilen program grupları veya sınıflardaki öğrenci sayıları için mevcut yönetmelikler esas alınır.

⇒ Eğitim ve öğretimde konu anlatım planları esastır, tüm öğretmenlerin bu planlar doğrultusunda öğretimi yönetmeleri sağlanır.

⇒ Öğrenciler kazanımlar doğrultusunda yönlendirilir, öğretimin merkezine yerleştirilir, kendi kendilerine öğrenmeleri sağlanır, araştırma yapmalarına öncelik verilir. Dolayısıyla okulun her türlü olanaklarından yararlanmaları sağlanır.

⇒ Okul olanaklarının yetmediği durumlarda, okullar arasında işbirliği yapılır. Şehir kütüphaneleri, resmi ve özel kurumların olanakları devreye sokulur.

⇒ Eğitim-öğretimde velinin sorumluluk almasının önü açılır. Yazılı istekte bulunmaları halinde, velisi olduğu veya sorumluluğunu üstlendiği öğrencilerin öğretimlerini kendi olanaklarıyla sağlamalarına izin verilir.

⇒ Merkezi sınavlarda sorulacak soru türleri doğrultusunda deneme sınavları yapılır. Bu sınavlarda bilgiyi ölçmek veya değerlendirmekten çok, öğrencilerin bu tür sınavlara alışmaları ve uyum sağlamaları esas alınır.

5. Altıncı hafta ve sınavlar:

⇒ Sınav soruları bakanlık tarafından hazırlanır. Çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış veya boşluk doldurma biçimleri arasından seçim bakanlığın takdirindedir.

⇒ Altıncı hafta içinde yapılacak sınavların hangi günler ve günde kaç sınav yapılacağı hazırlanacak yönergede belirtilir.

⇒ Sorular sadece ilk beş hafta içinde okutulan derslerden ve plana alınan konulardan seçilir. Ancak ölçme ve değerlendirme uzmanları uygun bulurlarsa, ayrıca yetenek sorularına da yer verilmesi uygun olur.

⇒ Ortaöğretime Geçiş Okulu sınavlarında alınan puanların derslere göre ağırlığı hesaplanır. Daha sonra da ORGO'YA dâhil derslerin ağırlıklı başarı puanı bulunur. Bu konuyla ilgili hesaplamalar “*Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*”nin 54 ve 55. Maddeleri doğrultusunda yapılır.

NOT: Ortaöğretim kurumlarına geçiş puanı, metnin ileriki bölümlerinde ayrıca açıklandı, tablolarla örnek uygulamalar gösterildi.

ÖĞRENCİLERİN KATILMASI ZORUNLU MU?

Tüm öğrencilerin katılması konusunda bakanlığın bir kararı yoksa katılma konusunda zorunluluk olmamalıdır. Özellikle sınavsız öğrenci alan okulları tercih edeceğine yazılı olarak bildiren öğrenciler Ortaöğretime Geçiş Okuluna katılmazlar.

Ya da, okul yönetimine hiç dilekçe vermeyen öğrenciler, sınavla öğrenci alan öğretim kurumlarını tercih etmemiş sayılırlar, program dışında kalırlar. Dolayısıyla Ortaöğretime Geçiş Okuluna devam edemezler.

Sınavla öğrenci alan resmi ve özel tüm ortaöğretim kurumlarını seçecek olan öğrencilerin ORGO sınavlarına katılmaları zorunludur. Aksi halde puanla yerleştirme sisteminin dışında kalırlar.

Ancak mazeretini dilekçeyle veya raporla bildiren öğrenciler ile kazanımları okul dışında, kendi imkânlarıyla öğreteceğini yazılı olarak taahhüt eden velilerin öğrencileri ilk beş haftalık öğretim sürecine katılmazlar, sadece altıncı haftada yapılacak sınavlara katılırlar.

ORGO sınavlarına katılmayan tüm öğrenciler, sınavsız öğrenci alan okulları tercih etmiş sayılırlar.

NOT: Ortaöğretime Geçiş Okuluna hangi derslerin dâhil edileceği, katılımın tüm öğrenciler için zorunlu olup olmayacağı, katılmayanların sınavlara girip giremeyeceği ve benzer konular bakanlık tarafından hazırlanacak bir yönetmelikle belirlenmesi uygun olur.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULUNDA OKUTULACAK DERSLER

Okul yöneticileri mayıs ayında rehber uzmanlarının, sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin de görüşlerini alarak tanıtım toplantıları yaparlar. Ortaöğretime Geçiş Okulu hakkında yeterli bilgilendirmeleri yaptıktan sonra, öğrencilere hangi ortaöğretim kurumunda okumak istediklerini yazılı olarak sorarlar.

Aldıkları yanıtlardan ve diploma notlarındaki puanlardan hareketle, mümkün olduğunca homojen sınıflar oluşturmak için aşağıdaki program gruplarında kümeler yapılır.

Tablo: 1



1. FEN LİSESİ PROGRAM GRUBU:

Fen liselerinde okumak isteyen öğrencilerden oluşur (Bu gruba katılmak isteyen öğrencilerde sayısal derslerin puan ortalaması, diploma puanı, şube öğretmenler kurulunun tavsiye kararı gibi ölçütler istenir, veli ve öğrencinin tercihine öncelik verilir)

2. ANADOLU LİSESİ PROGRAM GRUBU:

Anadolu liselerinde okumak isteyen öğrencilerden oluşur (Sözel ve sayısal derslerin puan ortalamaları, diploma puanı ve şube öğretmenler kurulu kararları doğrultusunda baraj oluşturulması uygun olur, veli ve öğrencinin tercihine öncelik verilir)

3. ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ PROGRAM GRUBU:

Anadolu imam hatip liselerinde okumak isteyen öğrencilerden oluşur (İstekli olan tüm öğrenciler girebilir, veli ve öğrencinin tercihine öncelik verilir)

4. ANADOLU MESLEK LİSESİ PROGRAM GRUBU:

Anadolu meslek liselerinde okumak isteyen öğrencilerden oluşur (Şube öğretmenler kurulu kararları göz önünde bulundurulabilir, istekli olan her öğrenci girebilmelidir, veli ve öğrencinin tercihine öncelik verilir.)

PROGRAM GRUBU SINIFLARI

Öğrenciler, yukarıdaki başlıklar altında dört ayrı grupta toplanır. Tüm gruplarda yer alan öğrenciler 20 öğrenciyi aşmayacak biçimde dersliklere yer-

leştirilir. Yeterli öğretmen olması halinde, sınıf mevcutları mümkün olduğunca azaltılır.

Program gruplarının başında sorumlu bir koordinatör ve ona bağlı yeteri kadar öğretmen görevlendirilir. Yöneticilerin veya öğretmenlerin yetersiz olması durumlarında, birbirine yakın ortaokullar arasında işbirliği yapılır. Bu konuda karar okul müdürlerine verilmelidir. Ancak olumsuzluk durumlarında ilçe milli eğitim müdürlükleri yetkili olabilir.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU ÖĞRETİM PROGRAMI

Sınavlara tabi olan program gruplarının zümreleri tarafından, program kümeleri için ayrı ayrı beş haftalık planlar yapılır. Ya da merkezi otorite tarafından yapılan planlar esas alınabilir.

Beş haftalık planlar, kesinlikle konu anlatım planlarıyla desteklenmelidir. Konu anlatım desteği sınıf yönetimine sağlayacağı büyük katkı kadar, okullar arasında eşitlik için de önemli güvence ölçütü oluşturur. Bu planların hazırlanmasında deneyimli ve birikimi olan öğretmenlerden yararlanılır.

Hazırlanan beş haftalık planlar öğrencilere imza karşılığı tebliğ edilir. Ayrıca planlara bağlı olarak altıncı hafta içinde yapılacak sınavlarda esas alınacak kazanımlar ayrı bir liste halinde tüm öğrencilere dağıtılır, okulda herkesin görebileceği bir panoya asılır.

PROGRAM GRUBU KOORDİNATÖRÜ

Yukarıda belirtilen program gruplarının başında sorumlu bir koordinatör ve ona bağlı yeteri kadar öğretmen görevlendirilir. Yöneticilerin veya öğretmenlerin yetersiz olması durumlarında, birbirine yakın temel eğitim okulları arasında işbirliği yapılır. Bu konuda karar okul müdürlerindedir, ancak olumsuzluk durumlarında ilçe milli eğitim müdürlükleri yetkili olur.

Koordinatörü oldukları program grubu, ilgili oldukları okulların niteliğine göre, beş haftalık plan hazırlarlar. Bu planda, zümreler tarafından belirlenen kazanımlar 25 güne yayılır.

Program Grubu Koordinatörü, grup öğretmenlerinin ahenkli çalışmasından ve belirlenen hedeflere ulaşımın sağlanmasından sorumludur.

ÖĞRETMENLERİN GÖREV VE SORUMLULUKLARI

Öğretmenler; sınıflarda ders puanı yazdırmakla veya tekdüze anlatımlarla dersleri boğmak yerine, konu anlatım planlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencileri yönlendirirler. Bilginin kaynağı olmaktan kaçınırlar, ağırlıklarını rehberlik yönünde kullanırlar, kendi kendilerine öğrenmeyi özendirirler.

1. Hangi öğretmenin hangi koordinatör eşliğinde görev yapacağı okul yönetimiyle koordinatörler tarafından belirlenir. İhtiyaç halinde aynı öğretmene birden fazla koordinatör yanında görev verilebilir.

2. Öğretmenler 25 günlük programda günlük olarak yer alan kazanımların öğrenilmesini sağlamakla yükümlüdür. Konu anlatmaktan çok, önce öğrenmeyi öğrenme konusunu güncelleştirirler, sonra da öğrenilenleri değerlendirirler. Öğrencilere eksikliklerini bildirirler, tamamlamalarını isterler, destek verirler.

3. Tüm öğretmenler öğrenme ortamını derslikle sınırlandırmazlar; yöneticilere önceden bilgi vermek ve onay almak koşuluyla okulun eğitim ve öğretim yapmaya uygun ortamlarını değerlendirirler.

4. Bazı öğrenciler öğrenme yeri olarak kütüphaneyi, laboratuvarları veya okul bahçesini seçebilirler; ancak hem öğretmenlerini hem de bu ortamlarda görevli öğretmenleri bilgilendirirler, onaylarını alırlar.

5. Öğrencilerin konu anlatımı istemeleri halinde, öğretmen sınıftaki öğrencilerin önünde anlatmalarına izin verebileceği gibi, derslik dışındaki eğitim ortamlarında da dinleyebilir.

6. ORGO kapsamında dışında kalan müzik, resim, beden eğitimi ve benzeri derslerin öğretmenleri okul yönetimi tarafından programa dâhil edilir. Kampüs içinde öğrenme ortamı olarak kullanılacak laboratuvar, kütüphane, bahçe, kantin, yemekhane gibi mekânlarda görevlendirilirler. Öğretmenler dersler bite-ne kadar bu ortamları terk etmezler. Her an sınıflardan bir öğrenci geleceği veya gönderileceği beklentisi içinde olurlar.

Okul yönetimi tarafından görev ve sorumlulukları bildirilmeyen öğretmenler, koordinatörler tarafından yönlendirilirler.

7. Öğretmenlere haftada en fazla 15 saat aktif ders verilir. Ancak dersleri olmadığı zamanlar mesai saati bitimine kadar okulda kalırlar. Zorunluluktan izin verilen veya okula gelemeyen öğretmenlerin yerine başkaları görevlendirilir.

8. İlke olarak öğretmenlerin tam gün okulda kalmaları ve öğrencilerle yan yana olmaları ve onlarla kaynaşmaları sağlanır. Görev tanımı yapılan tüm öğretmenler, koordinatörler ve okul yöneticilerine karşı sorumlu olurlar.

9. Öğretmenlere ücret ödenip ödenmeyeceği, ödenecekse nasıl ve ne şekilde ödeneceği MEB tarafından belirlenir.

NOT: İnternet öğretmenlerimiz için görünüşte büyük bir derya oldu, bana göre sadece görünüşte... Öğretmenlerimiz, yıllık ve konu anlatım planlarını sadece internette indirmekle kalmıyor, özellikle günlük planların en iyisini bulmak amacıyla saatlerce bilgisayar karşısında zaman harcıyor. Öğrencilere yazdıracağı akademik bilgiden kitaptaki soruların yanıtlarına kadar, her şeyi internette arıyor. Umduklarını bulamasa da, bulduklarıyla yetinmek zorunda kalıyorlar. Ya da kendi akademik bilgilerine dönüş yapıyorlar. Öyle ki, yazılı sınavları bile internette indirdikleri sorularla yapıyorlar.

KONULARLA İLGİLİ KAZANIMLAR

Program gruplarını oluşturan zümre öğretmenleri müfredatı incelerler, tüm kazanımları maddeleştirerek 8. Maddedeki program gurupları için birer liste oluştururlar.

Kazanımlar 5 hafta içinde yer alan 25 günlük dilimlere ayrılır. Öğrenciler beş haftalık sürece bağlı olarak her gün hangi kazanımları öğreneceklerini bilmiş olurlar.

Bu listeler okul yönetimi ve koordinatörler tarafından onaylandıktan sonra tüm öğrencilere imza karşılığı tebliğ edilir.

Kazanımları; kendi kendine, veli desteği, özel öğretmen desteği veya başka yollarla öğreneceğini, velisinin yazılı olarak başvurması halinde, bu öğrenciler Ortaöğretime Geçiş Okuluna devam etmeyebilir, ancak sınavlara girebilir.

Kazanımların velilerle de paylaşılması çok yararlı olur. Çünkü veli elindeki kazanımlardan hareketle çocuğunun eksiklerini görür. Kendi olanaklarıyla yardım etmeye çalışır, yetmediği yerde çözümler üretir. Başarısızlığın nedenini açıkça bildiği için öğretmenle veya okulla tartışmaya girmez, tam tersine okula ve öğretmene destek olmak ister, öğretmenlerle daha yapıcı diyalog içine girer.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULUNA KATILMAYAN ÖĞRENCİLER

Ortaokuldan mezun olduğu halde sınavsız ortaöğretim okullarını seçecek öğrenciler, ilgili okullara yerleştirilir.

Ortaöğretim kurumlarının farklı bölümlerinin tercih edilmesi halinde diploma puanları esas alınır.

Ortaöğretime Geçiş Okuluna katıldıkları halde, hiçbir okula veya arzu ettikleri okullara yerleşemeyen öğrenciler de, başvurmaları halinde sınavsız öğrenci alan okullara yerleştirilir. Ancak bu öğrencilerin Ortaöğretime Geçiş Okulu sonunda yapılan sınavda aldıkları puanları diploma puanından farklı ise yüksek olana göre işlem yapılır.

NOT: Bu özellikten yararlanmayı önceden seçen öğrencilerin öğretmenleri, puan takdiri yaparlarken taraflı davranacakları düşünülebilir. Eğer Ortaöğretime Geçiş Okuluna dâhil olmamışsa, bu durumu fazla ciddiye almamak gerekir. Bu konuda öğretmenlere güvende tereddüt edilmemelidir.

OKULLAR ARASI İŞBİRLİĞİ GEREKİRSE!

Birbirine yakın olan okullar ister kendi aralarında, başvurmaları halinde il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri kanalıyla ortak çalışma ortamı oluşturabilirler.

Ortak çalışma; planlama, öğretmen, derslik, laboratuvar, materyal, sunum, salon ve benzeri alanlarda olur. Öğretmen gereksinimi durumunda valilik onayı ile ortaöğretim kurumlarından öğretmen görevlendirilir.

DERSLERİN İŞLENİŞİ

⇒ Öğretmenler; okulun olanaklarını, çevre koşullarını, sınıf yoğunluklarını, teknolojik donanımları göz önünde bulundurarak öğrencilerine kazanımlar doğrultusunda açıklama yaparlar. Hangi kazanımı **niçin, nerede, ne zaman, nasıl, kiminle, ne kadar zamanda** öğrenebilecekleri konusunda öğrencileri yönlendirirler.

⇒ Beş haftalık süreçte herhangi resmi bir sınav yapılmaz. Ancak sınavlarda yer alması muhtemel olan ÇOKTAN SEÇMELİ sorular veya AÇIK UÇLU sorularla denemeler yapılır. Deneme sayılarını öğretmenler, soru türlerinin sınavlardaki ağırlığını göz önünde bulundurarak belirler.

⇒ İleriki yıllarda öğrencilerin öğretim yılı içinde çoktan seçmeli sorularla karşılaşmadıkları varsayılırsa, öğrencilerin bu tür sorulara uyum sağlamasına öncelik verilir.

⇒ Öğretmen, öğrencilerin çoğunluğu istemesi halinde konu anlatımı yapar. Ancak bireysel çalışarak öğrenmeyi tercih eden öğrencileri, okul içinde bulunan diğer öğrenme ortamlarına yönlendirir.

Hangi dersin kaç adet kazanım içerdiği, derslerle ilgili öğretim programlarında ayrıntılarıyla verilmiştir.

⇒ Öğretmenine, planda belirlenen günlerle ilgili kazanımlarını öğrendiğini belirten öğrenciyi, sınıfın önünde sesli olarak dinleyebileceği gibi, kürsüde ikili söyleşi halinde de dinleyebilir. Yoğunluk olması durumlarında, ders dışındaki boş zamanlar için randevulaşırlar. Bu ortamların kapalı ortam olmamasına özen gösterilir.

⇒ Öğrenciler eksik kalan geçmiş günlerle ilgili kazanımları öğretmenlerine yeniden anlatmak için, ondan randevu isterler. Belirtilen yer ve zamanda öğretmen, öğrencilerini sözlü olarak dinler, eksikleri konusunda değerlendirme yapar.

⇒ Öğretmenin esas varlığı öğrencilerin bilgiyle buluşmalarını sağlamak, buluştuklarını görmek ve emin olmaktır.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU SINAVLARI

Ortaöğretime Geçiş Okulunun başlama ve bitiş tarihi, Sınav haftası, hangi gün hangi sınav yapılacağı, sınav ücreti ve başvurular ile ilgili ayrıntılar, bakanlık tarafından hazırlanacak kılavuzda belirtilir.

ORGO kapsamında yer alan derslerin sınavları altıncı hafta içinde yapılır. Bu sınavlarda alınan puanlar, diploma puanlarıyla ilişkilendirilir; Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterildiği gibi, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleşmelerinde esas alınacak sıralama puanı belirlenir.

Bu sınavlarda alınan puanlar öğrencilerin öğretim yılı içindeki başarı derecelerine veya sıralamalarına herhangi bir katkı yapmaz; öğretim yılından tamamen bağımsız olur.

Sınav soruları Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve benzeri ortaöğretim okullarına göre farklı sayıda farklı nitelikte olabilir.

Sorular, beş haftalık ders programlarında yer alan **derslerin konularıyla ilgili kazanımları** doğrultusunda hazırlanır.

Sınavların nerede, nasıl ve hangi formatta yapılacağı bakanlık tarafından belirlenir. Bu konuda iki seçenek önerilebilir:

Birinci Seçenek:

Sınavlar MEB'in geçmiş yıllarda SBS ve OKS'de uyguladığı esaslara göre yapılabilir. Yani öğrenciler kendi okullarında değil, merkezi sistem tarafından farklı okullarda ve karma olacak biçimde sınava alınırlar.

İkinci Seçenek:

TEOG modelinde olduğu gibi öğrenciler kendi okullarında olur, öğretmenler başka okullarda görevlendirilir. Ancak öğretmenlerin görevlendirmesinde, aynı okulun öğretmenleri tek bir okulda toplanmamalıdır.

ORGO SINAV SONUÇLARININ HESAPLANMASI

Modelin en önemli özelliği, ORGO'NUN son haftasında yapılan sınavlarda alınan puanlara diploma puanlarına göre daha öncelik verilmesi çok önemlidir.

Bu sınavlarda alınan puanların ağırlıklı ortalaması hesaplanır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin diploma puanlarıyla doğrudan ilişkilendirilir.

ORGO kapsamında yapılan sınav sonuçlarının hesaplamasını Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili yönetmeliklerine ve ölçütlerine göre belirler.

Sınıf geçme yönetmeliğinin ilgili maddesindeki açıklama şöyledir:

“Bir dersin ağırlıklı başarı puanı, o derse ait haftalık ders saati sayısı ile o dersin yılsonu puanının çarpımıyla bulunur. Yılsonu başarı puanı, derslerin ağırlıklı puanları toplamının haftalık ders saati sayısına bölümünden elde edilen puandır. Bölme işlemi virgülden sonra dört basamak yürütülür. Yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalaması”

Ortaöğretime Geçiş Okulu puanı da aynı yöntemle belirlenir. Diploma notuyla ilişkilendirme ORGO puanı belirlendikten sonra yapılır.

Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleşmesinde esas alınacak puanın hesaplanmasında 100'lü veya 500'lü olarak iki sistem tercih edilebilir. Şimdi ORGO puanıyla diploma notunun nasıl ilişkilendirildiğini hem açıklayarak hem de tabloda izleyerek görelim:

A. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE 100 PUAN SEÇENEĞİ

Ortaöğretime geçiş puanı hesaplanması: ORGO puanından diploma puanı çıkarılır. Aradaki farkın $\frac{1}{4}$ 'ü bulunur. Çıkan sonuç eksi veya artı puan, ORGO ile diploma puanlarının ortalamasına eklenir. Çıkan sonuç öğrencinin ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ PUANIDIR.

100'lü Ortaöğretime Geçiş Puanı:Diploma puanıyla ORGO puanlarının ortalamasına, ORGO puanından diploma puanının çıkarılmasıyla elde edilen sayının dörtte biri eklenerek ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ PUANI oluşturulur.

Formül: (Diploma puanı + ORGO puanı) / 2 + (ORGO puanı – Diploma Puanı) / 4

Örnek Tablo:

Tablo: 2

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU 100'LÜ PUAN TABLOSU					FARK
A	B	C	D	E	
Diploma Puanı	ORGO Puanı	ORGO-Diploma Ortalaması (A+B) / 2 =	Ortalamanın 1/4'ü (B - A) / 4 =	ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ PUANI	
100,00	100,00	100,00	0,00	100,0000	0
75,00	75,00	75,00	0,00	75,0000	0
99,99	100,00	100,00	0,00	99,9975	0,0050
100,00	99,99	100,00	0,00	99,9925	
50,21	75,51	62,86	6,33	69,1850	12,6500
75,51	50,21	62,86	-6,33	56,5350	
45,00	100,00	72,50	13,75	86,2500	27,5000
100,00	45,00	72,50	-13,75	58,7500	
45,10	46,10	45,60	0,25	45,8500	0,5000
46,10	45,10	45,60	-0,25	45,3500	

Tablo İçeriğiyle İlgili Değerlendirmeler:

Değerlendirme 1: Diploma puanı 100,00 olan öğrenci, ORGO'DAN 100 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı da doğal olarak 100,00 olur.

Buna karşılık; diploma puanı 75,00 olan bir öğrenci ORGO'DAN 75,00 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı 75,0000 olur.

Değerlendirme 2: Tabloda görüldüğü gibi, diploma puanı 100 olan öğrenci, ORGO'DAN 45,00 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı 58,7500 olur.

Bunun tam tersi; diploma puanı 45,00 olan bir öğrenci ORGO'DAN 100 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı 86,2500 olmaktadır.

Ortalaması aynı olan iki öğrencinin puanları arasındaki fark: 27,5000 olur.

B. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE 500 PUAN SEÇENEĞİ

Bu konuda farklı yöntem ve teknikler tercih edilebilir. Burada verilen örnekler bilgi amaçlıdır.

500'lü Ortaöğretime Geçiş Puanı: Diploma puanıyla ORGO puanlarının ortalaması, ORGO puanından diploma puanının çıkarılmasıyla elde edilen sayı, Diploma puanının %'lik oranı, ORGO puanının %'lik oranı toplanarak ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ PUANI oluşturulur.

Formül: $[(\text{Diploma puanı} + \text{ORGO puanı}) / 2] + [(\text{ORGO puanı} - \text{Diploma Puanı}) / 4] + (\text{Diploma puanı} / 100) + (\text{ORGO puanı} / 100) = \text{ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ PUANI}$

Örnek Tablo:

Tablo: 3

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU 500'LÜ PUAN TABLOSU							ORTA ÖĞRETİME GEÇİŞ PUANI	FARK
A	B	C	D	E	F	G		
Diploma Puanı	ORGO Puanı	ORGO-Diploma Ortalaması	Diploma Puanının %'lik Oranı	ORGO Puanının %'lik Oranı	ORGO-Diploma Puanının ¼'ü			
		$(A+B)/2=$	$(A/100)*A=$	$(B/100)*B=$	$(B-A)/4=$			
100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	500,0000	0	
75,00	75,00	75,00	56,25	56,25	0,00	337,5000	0	
99,99	100,00	100,00	99,98	100,00	0,00	499,9675	0,0050	
100,00	99,99	100,00	100,00	99,98	0,00	499,9625		
50,21	75,51	62,86	25,21	57,02	6,33	277,1330	12,6500	
75,51	50,21	62,86	57,02	25,21	-6,33	264,4830		
45,00	100,00	72,50	20,25	100,00	13,75	351,5000	27,5000	
100,00	45,00	72,50	100,00	20,25	-13,75	324,0000		
45,10	46,10	45,60	20,34	21,25	0,25	178,6422	0,5000	
46,10	45,10	45,60	21,25	20,34	-0,25	178,1422		

Tablo İçeriğiyle İlgili Değerlendirmeler:

Değerlendirme 1: Diploma puanı 100,00 olan öğrenci, ORGO'DAN 100 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı da doğal olarak 500,00 olur.

Buna karşılık; diploma puanı 75.00 olan bir öğrenci ORGO'DAN 75,00 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı 337,5000 olur.

Değerlendirme 2: Tabloda görüldüğü gibi, diploma puanı 100 olan öğrenci, ORGO'DAN 45.00 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı 324,0000 olur.

Bunun tam tersi; diploma puanı 45,00 olan bir öğrenci ORGO'DAN 100 alırsa, ortaöğretime geçiş puanı 351,5000 olmaktadır.

Ortalaması aynı olan iki öğrencinin puanları arasındaki fark: 27,5000 olur.

OKULLARDA ŞİŞİRİLMİŞ PUANLAR ÖNLENİR Mİ?

Tablo bilgilerinden hareketle, öğretim yılı içinde alınacağı var sayılan şişirilmiş/hormonlu puanlar öğrenci aleyhine bir durum yaratacağından; öğretmenler puan konusunda daha hassas davranmak zorunda kalırlar, öğrenciler ise şişirilmiş puan peşinde koşmazlar, kopya gibi yanlış yollara iltifat etmezler. Puan eksilme riskine rağmen şişirilmiş puanı tercih eden öğrenciler, Ortaöğretim Geçiş Okulunda daha çok çalışmayı tercih etmek zorunda kalırlar. Çünkü diploma puanının altında kalmamak için tüm olanaklarını kullanmak isteyeceklerdir. Bu da akademik bir kazanç sayılmalıdır.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ OKULUNUN GETİRİLERİ

ORGO sınavları beş haftalık öğretimle sınırlı olacağından, yıl içindeki eğitim ve öğretimi etkilemezler, öğretmen ve öğrenciler üzerinde merkezi sınav stresi yaratmazlar.

Öğretim yılı bağımsız kalır; öğretmenler, öğretim programlarındaki konuların öğretilmesini, planladıkları biçimde sürdürürler. Öğrenciler ise öğretmenlerinin yönlendirmeleri doğrultusunda, kazanımları kavrama ve öğrenme gayreti içinde olurlar. En önemlisi de, özellikle merkezi sınav kapsamı dışında kalan derslerin öğretmenleri, öğrencilerin ilgisizliğinden yakınmazlar.

Öğretim yılı içinde öğretmenlerin yaptığı sınavlarda açık uçlu sorular ege-men olacağından, öğrencilerin dershanelere olan bağımlılıkları azalır, dolayısıyla dershaneler büyük oranda öğrencilerin gündeminden düşer.

Ortaöğretime Geçiş Okulu'nun yapılacağı aylarda, okullara ulaşım konu-sunda sorun olmaz. Dolayısıyla kışın yoğun kar yağışı nedeniyle yolları ve okul-ları kapanan öğrencilerin mağduriyetleri ortadan kalkar. Geçici veya mevsimlik işçi göçü başlamamış olduğu için, öğrenciler için olumsuzluk olmaz.

ORTAÖĞRETİM OKULUNUN KAZANIMLARI

✓ Öğrenciler ORGO'DA alacakları puanlara zarar vereceği için şişirilmiş puan peşinde koşmazlar. Kopya veya yanlış yollara iltifat etmezler.

✓ Öğretim yılı merkezi sınavlar karşısında bağımsız kalır.

✓ Yönetici, öğretmen ve öğrenciler merkezi sınav stresi yaşamaz.

✓ Öğretmenler öğretim programlarından ödün vermek zorunda kalmaz.

✓ Öğrencilerin öğretmenlere olan güvenleri artar, öğretmenlerle olan di-yalogları güçlenir.

✓ Öğrenciler öğretim programlarında (müfredat) belirtilen kazanımları kavrama ve öğrenme yarışı içinde olurlar.

✓ Merkezi sınav kapsamı dışında kalan resim, müzik, sağlık bilgisi ve ben-zeri dersler gerçek değerlerine kavuşur; bu derslerin öğretmenleri öğretmenlik yaparlar.

✓ Ders dışı öğretim desteğine bağımlılık azalır; dershaneler ve özel dersler öğrencilerin gündeminden düşer.

✓ Haziran ayında olmasından dolayı okullara ulaşım sorunu olmaz.

✓ Kışın okulları kapanan öğrenciler mağduriyet yaşamaz.

✓ Karla kapanan yollara çözüm olmayabilir, ancak haziran sıcaklığına çö-züm vardır.

✓ Doğu ve batı arasındaki fark en aza indirilir

Temel eğitim okullarında yaşanan merkezi sınav olumsuzlukları, aynen ortaöğretim kurumlarında da yaşanmaktadır. Bu nedenle Ortaöğretime Geçiş Okulu, aynı zamanda ortaöğretimden yükseköğretime geçiş modeli haline de dö-nüştürülebilir. Yani, YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ OKULU (YÜGO) olabilir.

BU MODEL, YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ İÇİN DE UYGULANABİLİR Mİ?

Evet, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş için de uygulanabilir. ORGO'DA yaşanan merkezi sınav stresi ve sorunları, aynen ortaöğretim okullarında da yaşanmaktadır. Şöyle ki:

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GEÇİŞ OKULU (YÜGO)

Ortaokuldan mezun öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerinde yaşanan en önemli sorun; merkezi sınavların varlığından çok, bu sınavların yıl içinde yapılan eğitim ve öğretimi etkisi altına almasından kaynaklanan olumsuzluklardır. Merkezi sınavlar kapsadığı okullardaki yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri stres içine sokmakta; konu ve kazanımlar bağlamında öğretmenleri öğretim programlarından ödün vermeye zorlamaktadır. Aynı zamanda yapılandırıcı öğretimde olduğu gibi öğretmenlerin yeni öğretim modellerine geçişlerini engellemekte; dershanelere olan bağımlılığı körüklemekte, olumsuz iklim koşullarına rağmen, doğu-batı ayırmaksızın, tüm okullardaki öğrencileri eşit eğitim almış saymaktadır.

Bunların üstesinden gelebilmek, merkezi sınavları öğretim yılı dışına çıkarmakla ve yıl içindeki öğretime bağımlılıktan kurtarmakla mümkündür. Bunun nasıl olacağını anlatmaya çalışacağım.

Yukarıda “Ortaöğretime Geçiş Okulu” adıyla anlatılan model ayrıntıları YÜGO için de geçerlidir.

ORGO'DA olduğu gibi, ortaöğretim kurumu yöneticileri Mayıs ayında öğrencilere hangi alanlarda tercih yapacaklarını yazılı olarak sorarlar. Öğrenciler rehber uzmanlarının, sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin de onayını alarak tercihlerini okul müdürlüklerine yine yazılı olarak bildirirler.

Bu konuda ÖSYM'nin geçmiş yıllarda yaptığı sınavlar, ya da LYS modeli örnek alınabilir.

Okul müdürleri, dilekçelerindeki tercihlerini esas alarak aşağıdaki programlara göre öğrencileri gruplandırır.

1. Matematik Geometri Ağırlıklı Program Grubu:
2. Fizik, Kimya, Biyoloji Ağırlıklı Program Grubu:

3. Türk Dili Edebiyatı Ağırlıklı Program Grubu:

4. Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü Ağırlıklı Program Grubu:

5. Yabancı Dil Ağırlıklı Program Grubu:

Bundan sonrası yukarıda anlatılan, ORGO modelinde olduğu gibi yürütülür.

KAYNAKLAR:

Millî Eğitim Bakanlığı, **Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği**, 2012.

Millî Eğitim Bakanlığı, **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, 2012.

Millî Eğitim Bakanlığı, **Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği**, 2013.

Millî Eğitim Bakanlığı, **Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlar Kılavuzu**, 2013.

Millî Eğitim Bakanlığı, **Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi**, 2013.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), **Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzu (ÖSYS)**, 2013.

SALON I

II. OTURUM

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

**TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG)
SİSTEMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Bekir BULUÇ*
Özkan ÇELİK**
Elif Büşra UZUN***



Özet

Ülkemizde bulunan ortaöğretim kurumları oldukça çeşitlilik göstermektedir. Mevcut okullar öğrenci alımında da usul bakımından farklılaşmaktadır. Ortaöğretim kurumlarından bazıları sınavsız olarak öğrenci alırken, bazıları yapılan merkezi sınavlara, bazıları ise özel yetenek sınavlarına bağlı olarak öğrenci almaktadırlar. Bu bağlamda özellikle son yıllarda ortaöğretime geçişin niteliği arttırmak amacıyla farklı yapılarda ve adlarda (LGS, OKS, SBS) pek çok merkezi sınav düzenlenmiştir. Bu bağlamda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi yeniden düzenlenerek, TEOG adıyla uygulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma türünde tasarlanmıştır. Araştırmadan

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, buluc@gazi.edu.tr

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ocelik@gazi.edu.tr

*** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ebusrauzun@gazi.edu.tr

elde edilen veriler belirlenen temalar doğrultusunda içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yeni Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi hakkında bazı tereddütlerinin olduğu ancak çoğunlukla görüşlerin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

GİRİŞ

Ortaöğretim; ilköğretimi temel alan, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tamamını içinde barındırır. Bu kurumlar; Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Anadolu Mesleki ve Teknik Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Meslek Liseleri, İmam Hatip Liseleri olarak sınıflanmıştır. Bu kurumların büyük çoğunluğu sınavla öğrenci almaktadır.

Merkezi olarak yapılan bu sınavlar, ortaöğretim kurumlarına seçilecek öğrencilerin belirlenmesi sürecinde belirleyici olmalarına rağmen, sınavların yapısı ve uygulanma biçimleri konusunda bir devamlılık sağlanamamıştır. Bu anlamda 1997 yılında Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile başlayan sınav sistemi 2005 yılında Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına (OKS) dönüşmüştür. Yine 2007 yılına gelindiğinde ise OKS'nin kaldırılacağı ilan edilmiştir. Bu bağlamda 2008'de son kez uygulanan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavının kaldırılmasına sebep olarak, 2004 yılından beri yenilenen öğretim programlarının öngördüğü ölçme değerlendirme ölçütlerine uymaması, amaç haline gelmesi ve çocukları hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlamaması, öğrencilerin başarısını belli bir süreyle ve sadece sonucu ölçüp süreci göz ardı etmesi, bu durumun hem öğrencide hem de velide stres oluşturmaması, bu sınav sisteminin aileye maddi yük getirmesi ve öğrenciyi okul dışı kaynaklara itmesi gösterilmiştir (MEB, 2007).

OKS'nin kaldırılmasıyla birlikte Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adı verilen sınav sistemine geçilmiştir. İlk olarak 2009'da uygulanmaya başlanan bu sistemde öğrencilerin sadece sekizinci sınıftan mezun oldukları yıl değil, altıncı ve yedinci sınıfı tamamladıkları yılsonunda da sınava girmeleri öngörülmüştür. Seviye belirleme sınavının üç yıl düzenli olarak yapılmasıyla her yılsonunda sınıf puanı belirlenmiştir. Sınıf puanı, o yılın seviye belirleme sınavı puanının % 70'i, yılsonu başarı puanının %25'i ve davranış puanının % 5'i esas alınarak elde edilen puandır. Üç yılın sonunda belirtilen Ortaöğretime yerleştirme puanı; 6'ncı sınıfın, sınıf puanının (SP6) % 25'i, 7'nci sınıfın, sınıf puanının (SP7) % 35'i ve 8'inci sınıfın, sınıf puanının (SP8) % 40'ı toplanarak elde edilen puandır (MEB, 2009). Ancak öğretmenler tarafından verilecek olan davranış puanı uygulamasının "kamu yararına" uygun olmadığı gerekçesiyle Danıştay'ın bu uygulamayı iptal etmesi sebebiyle (Danıştay, 2008a, 2008b) ortaöğretime yerleştirme için yapılan puan hesaplamalarında davranış puanı kullanılmamıştır.

2011 yılına gelindiğinde ise üç yıl art arda sınava girme uygulaması kaldırılmış sadece sekizinci sınıfın tamamlandığı dönemde SBS'ye girilmesi kararı alınmıştır. Bu sınavın 2008'den önce uygulanan OKS sınavı ile aynı olmadığı ifade edilmiş; OKS'de öğrenciler 6, 7 ve 8. sınıf müfredatlarının tamamından sorumluyken, yeni uygulanan SBS'de öğrencilerin sadece 8. sınıf müfredatından sorumlu oldukları belirtilmiştir. Yeni uygulanacak sistemde, SBS'nin ortaöğretime yerleştirmede %70 oranında, 6, 7 ve 8. sınıf not ortalamalarının ise %30 oranında etkili olması kararlaştırılmıştır (Gür ve Çelik, 2010).

Genel liselerin, Anadolu ya da meslek liselerine dönüşümünün tamamlanmasının ardından, ortaöğretime geçiş sınavının kaldırılacağı MEB tarafından ifade edilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 2013-2014 eğitim öğretim yılından başlayarak Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) adıyla yeni bir sistem uygulanmaya başlamıştır. Yeni bir sisteme geçişin amaçları ise şöyle sıralanmaktadır;

- Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak;
- Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak;
- Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak;
- Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak;
- Telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak;
- Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek;
- Başarı değerlendirmesini sürece yaymak;
- Öğretmenin meslekî performansını artırmak;
- Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek (MEB, 2013a).

2013-2014 eğitim-öğretim döneminde başlayan yeni uygulamada, 8.sınıfta altı temel ders için (Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) yapılan sınavlardan biri ortak olarak yapılmaya başlanmıştır. Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olarak ve yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecek şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2013b).

Yıllar içerisinde ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan tüm bu değişiklikler, sistemi düzeltmeyi amaçlayan değişimlerdir. Bu değişikliklerin çıkış noktası

iyileştirme ve geliştirme olmasına rağmen çoğunlukla istenilen sonuçlara ulaşamamıştır. Getirilen yenilikler, sistemi ve içindeki öğeleri olumlu olduğu kadar olumsuz da etkilemiştir. Bu bağlamda yeni TEOG sistemin eğitim sistemimize ne gibi katkıları olacağı da son günlerde oldukça üzerinde tartışılan ve değerlendirilmesi gereken bir konudur. Bu nedenle araştırmada yeni sistem, öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma nitel araştırma türünde tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilindeki ortaokullarda görev yapan ve Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam eden 29 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler ortaokullardaki branş derslerine giren öğretmenlerden seçilmiştir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı ise Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	N	%
Matematik	8	27,5
Fen Bilimleri	5	17,3
Türkçe	6	20,7
Sosyal Bilgiler	6	20,7
BÖTE	4	13,7
Toplam	29	100

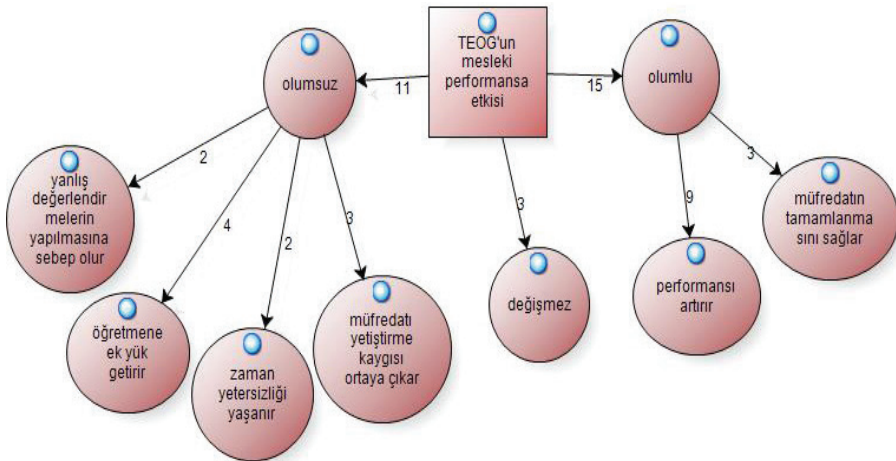
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, öğretmenlerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine yönelik görüşlerini almak için belirlenen temalar doğrultusunda hazırlanan ve yarı yapılandırılmış 9 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüş belirleme formu aracılığı ile toplanmıştır. Soruların hazırlanmasında yeni TEOG sistemi ile getirilen değişiklikler ve yenilikler esas alınmıştır. Elde edilen verilerde ilk olarak sorular üst kategori olarak belirlenmiş, öğretmen görüşlerine göre alt temalar hazırlanmıştır. Nvivo 10.0 programı ile öğretmen görüşleri bu temalara yerleştirilmiş ve temalar arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla modeller oluşturulmuştur. Bu modellerde ifade ettikleri görüşlere sebep belirten öğretmenler o temalarda gösterilmiş, sebep göstermeyenler ise sadece frekans olarak belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler belirlenen temalar doğrultusunda içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde görüşme formlarında bulunan 9 soru ile öğretmenlerden elde edilen veriler soru sırasına göre modeller halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Model 1. Yeni TEOG sistemi sizce öğretmenlerin mesleki performanslarını nasıl etkileyecektir?



1) Öğretmenlerin yeni TEOG sisteminin mesleki performanslarını nasıl etkileyeceği sorusuna ilişkin cevapları analiz edilerek sonuçlar Model 1'de sunulmuştur.

TEOG sistemi hakkında görüşleri alınan 29 öğretmenden 15'i bu sistemin öğretmen performansını olumlu, 11'i olumsuz etkileyeceğini, 3'ü ise öğretmen performansını etkilemeyeceğini ifade etmiştir.

TEOG sisteminin olumlu bir etkisinin olduğunu söyleyen öğretmenlerin üçü bu uygulamayla birlikte müfredatın tamamlanacağını, böylece dönem bittiğinde eksik konuların kalmayacağını ve bu durumun bir avantaj olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri;

- *“Daha çok arttıracığını düşünüyorum. Yıllık planlara daha sadık kalınacak ve anlatım sonrası dönütlerin takibi daha sık ve iyileştirici şekilde olacaktır”* derken diğer bir öğretmen;

- *“Öğretmenlerin müfredatı uygulama noktasında daha dikkatli davranacağını düşünüyorum. Bu durumda kazanım ve etkinliklerin daha özenli işleneceği açıktır”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulamanın öğretmen performansını artıracığını söyleyen dokuz öğretmen de bu sistemle beraber öğretmenlerin daha çok gayret göstereceğini ve öğrencisinin başarılı olması için daha verimli çalışacağını dile getirmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden biri;

- *“Olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Mesleki yeterliliğimizi ölçmede önemli bir paya sahip olacak bu sınavlar. Öğretmenlerin daha bilinçli ders işlemesini sağlayacak. Sınavların sonuçları öğretmenin kendini değerlendirmesinde özellikle de yetiştirmesinde önemli bir etkiye sahip olacaktır.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

TEOG sisteminin öğretmen performansını olumsuz etkileyeceğini söyleyen öğretmenlerin görüşleri; müfredatı yetiştirme kaygısına yol açması, zaman yetersizliğinin yaşanacak olması, öğretmene ek yük getirmesi ve öğretmenlerin yanlış değerlendirilmelerine sebep olması başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenler yeterli zaman bulunmadığından, bu sistemin öğretmenleri müfredatı yetiştirme zorunluluğu altında bırakacağına ve bunu gerçekleştirmek için bazen konuları yeterince ve derinlemesine anlatamayacaklarını belirtmişlerdir. Müfredatı zamanında yetiştirmeye çalışmanın ve planı takip etme zorunluluğunun öğretmenleri strese sürükleyeceği ve bu durumun onlarda ek yük oluşturacağı da bu bağlamda ifade edilmiştir. Son olarak başarı puanlarının TEOG'da etkili olmasının öğretmenleri, öğrenci notlarını şişirmeye yönelik uygulamalarda bulunmaya itebileceği ya da başarı puanı yüksek öğrencisi olan öğretmenlere karşı yanlış bir değerlendirmeye sebep olacağı belirtilmiştir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden biri;

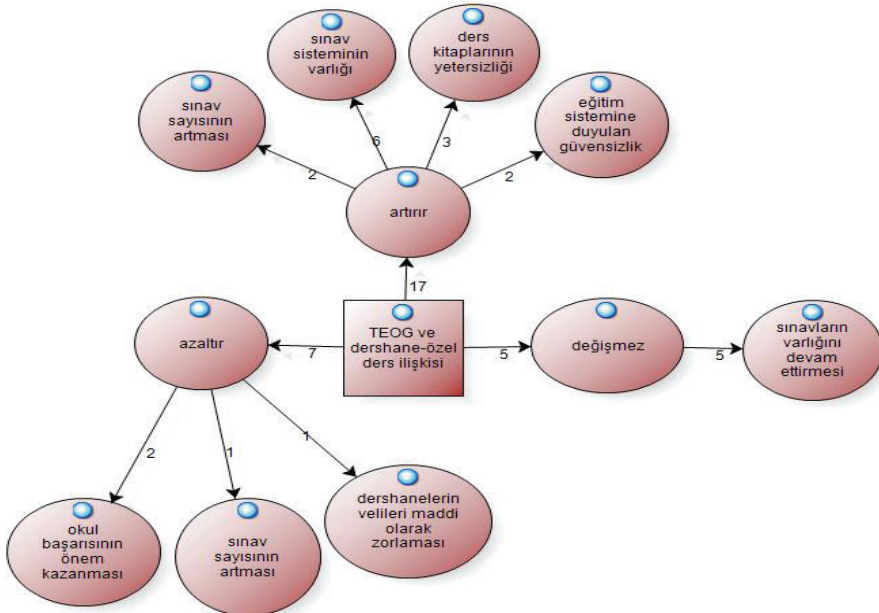
-“Yıllık planı takip etme zorunluluğu olduğu için öğretmenleri stres altına alır.” derken diğer bir öğretmen;

-“Öğretmenlerin vereceği notların etkisi bu sistemde artırılmıştır ve %30’a çıkarılmıştır. Bu yüzden özellikle okullarda verilen notlar okul başarısını artırabilmek için şişirilebilir.” diyerek öğretmen etkisinden bahsetmiş, bir başka öğretmen ise;

-“Öğretmenler müfredatı sınav günlerine göre yetiştirebilmek için bazı konulara derinlemesine değinmeyebilirler. Hızlı anlatımlarından dolayı yavaş algılayan öğrencilerin öğrenmelerinde eksiklikler olabilir. Bu gibi durumların hepsi öğretmenlerin sınıf içi performansını olumsuz yönde etkiler.” derken zaman yetersizliğini işaret etmiştir.

Öğretmen görüşleri dikkate alınarak bu soruya ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin yarıdan fazlasının yeni TEOG sisteminin öğretmenlerin performanslarını olumlu etkileyeceği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. TEOG sistemiyle beraber okul başarı puanlarının yerleştirme sisteminde daha etkili olmasının, öğrencilerin ve ailelerin okula olan ilgisini artıracığı, dolayısıyla bunun öğretmen mesleki performansına da olumlu yönde yansıtacağı düşünülmektedir.

Model 2. Yeni TEOG sistemi sizce özel ders ya da dershaneye olan talebi nasıl etkileyecektir?



2) Yeni TEOG sisteminin dershanelere ya da özel derslere olan talebi nasıl etkileyeceği sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları Model 2'de verilmektedir.

Bu soruya cevap veren 17 öğretmen yeni TEOG sisteminin özel ders ve dershanelere olan talebi artıracaklarını, 7 öğretmen azaltacaklarını ve 5 öğretmen de etkisinin değişmeyeceğini ve önceki gibi devam edeceğini belirtmiştir.

Talebin artacağını ifade eden öğretmenlerin görüşleri daha çok rekabetçi sınav sisteminin var olması ve okullarda kaynak ya da ek kitapların kullanılmaması sebeplerinde yoğunlaşmıştır. Bu soruya öğretmenlerden biri;

- *“Eğitime hâkim merkezi sınavlar devam ettiği sürece dersane ve özel ders talebi artacaktır. Devletin verdiği bedava kitaplar öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanılmamaktadır. Niçin kullanılmamaktadır? Çünkü eğitimi merkezi sınavlar yönlendirdiğinden, hali hazır kitaplar bu amaca hizmet etmediğinden yeterli ve uygun görülmemektedir. Aynı kitap meselesinde olduğu gibi eğitimi sınavlar yönlendirdiği sürece dershanelere ve özel derse olan talep artar.”* derken başka bir öğretmen;

- *“Özellikle okullarda yardımcı kaynakların yasaklanmasıyla dersane ve özel dersi tetikleyecektir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Talebin azalacağını söyleyen öğretmenler ise azalmanın sebepleri olarak sınav sayısının artmasını ve okul başarısının önemli hale getirilmesini belirtmişlerdir. Bu düşüncüyü ifade eden öğretmenlerden biri;

- *“Dersane ve özel ders veliyi maddi olarak zorladığından talep zaten son 10 yılda azaldı. . Okul başarısı öne çıkacağı için TEOG sistemiyle daha da talep azalır.”* derken diğer bir öğretmen;

- *“Birden fazla sınav olacağı için öğrenciler dersane ve özel ders konusunda eskisi kadar istekli olmayabilir.”* demiştir.

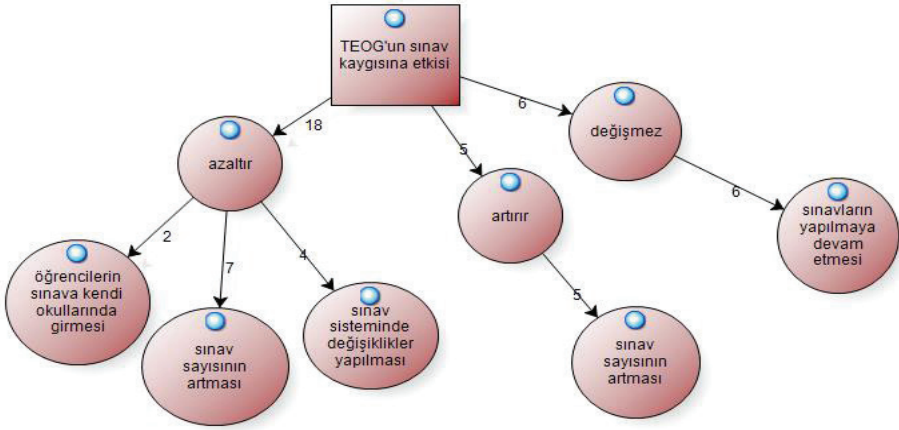
Dershanelere olan talebin değişmeyeceğini söyleyen 5 öğretmen ise bu duruma sınav sistemi değişse de sınavların devam ediyor olmasını sebep olarak göstermişlerdir. Öğretmenlerden biri;

- *“Dersane veya özel ders konusunda herhangi bir değişiklik olacağını düşünmüyorum. Test mantığı devam ettiği sürece.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya ilişkin düşünceleri değerlendirildiğinde, merkezi sınavların devam etmesinin özel ders ya da dersane gibi takviye eğitime olan talebin bir anda ortadan kaldırılmasının zor olduğu, ancak gerekli tedbirler alınırsa bu endişelerin zamanla ortadan kalkacağı şeklinde yorumlanabilir.

3) Öğretmenlerin yeni TEOG sisteminin sınav kaygısını azaltma konusundaki görüşleri analiz edilerek Model 3'te sunulmuştur.

Model 3. Yeni TEOG sisteminin sınav kaygısını azaltma amacı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?



TEOG sisteminin sınav kaygısını azaltıp azaltmayacağı konusunda görüşlerini ifade eden öğretmenlerden 18'i sistemin sınav kaygısını azaltacağını, 5'i artıracığını, 6'sı ise değiştirmeyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenler sınav kaygısının azalmasının sebepleri olarak öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesini, sınav sayısının artmasını ve sınav sisteminin değişmesini göstermişlerdir. Öğretmenlerden biri;

- "Öğrenciler kendi okullarında sınava girdiklerinden dolayı sınav kaygısı ve stresi diğer SBS'lere göre biraz daha az olacaktır. Sonuçta normal bir sınav oluyorlarmış gibi bir burum oluşacak ve öğrenciler daha az kaygılı olacaklardır." derken başka bir öğretmen ise;

- "Bu sistemin belki de en iyi tarafı sınav sayısı artırılarak kaygıyı azaltmasıdır." diyerek sınav sayısının önemli olduğunu dile getirmiştir.

Sınav kaygısının artacağını dile getiren öğretmenler ise, bunun sebebi olarak öğrencilerin birden fazla sınava girmesinin ve sınavlar arasında yeterli zaman bulunmasının onları daha çok kaygılandıracağını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen;

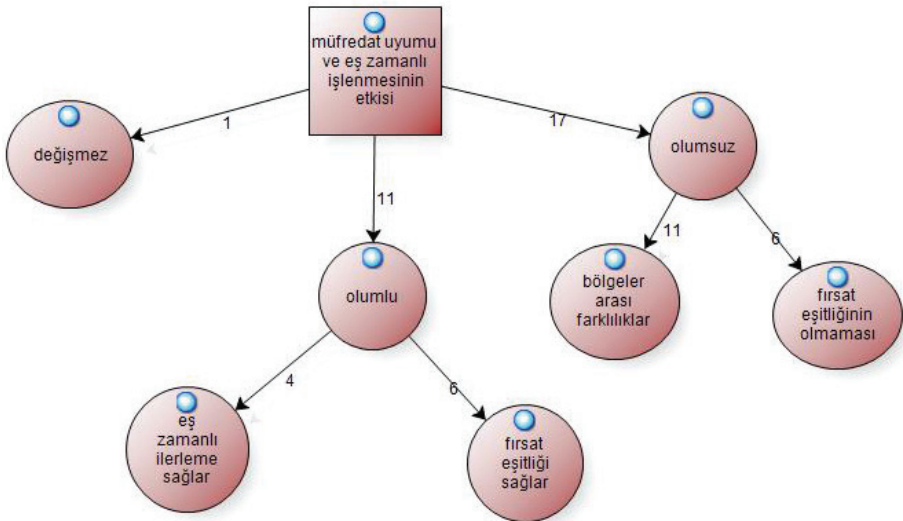
-“Sınav sayısının artması sınav kaygısını arttıracak ve öğrencileri olumsuz etkileyecektir.” şeklinde görüş belirtirken, sınav kaygısının değişmeyeceğini söyleyen öğretmenler ise sınavlar oldukça öğrencilerde kaygının da olacağını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bir öğretmen düşüncesini;

-“Sınav kaygısını azaltma yönünde bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Sınavın hayatındaki önemini anlamış bir öğrenci yine kaygılı olacaktır.” şeklinde ifade etmiştir.

Bu soru ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun yeni TEOG sisteminin öğrencilerdeki sınav kaygısını azaltacağını düşündükleri söylenebilir. Bu bağlamda yeni sistemde sınav sayısının artmasının, öğrencilerin sınava kendi okullarında girmesinin ve sadece sekizinci sınıfın değil, altıncı ve yedinci sınıf başarı puanlarının da yerleştirme puanına etkimesinin öğrencideki sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir.

4) Öğretmenlerin TEOG sisteminde yer alan merkezi sınavların ülke çapında müfredat uyumunu esas alması ve müfredatın eş zamanlı olarak işlenmesini fırsat eşitliği açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin cevapları Model 4’te yer almaktadır.

Model 4. TEOG sisteminde yer alan merkezi sınavların ülke çapında müfredat uyumunu esas alması ve müfredatın eş zamanlı olarak işlenmesini fırsat eşitliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?



TEOG sisteminde yer alan merkezi sınavların müfredatın ülke çapında eş zamanlı olarak işlenmesine etkisi konusunda, 11 öğretmen olumlu bulduğu yönünde görüş bildirirken, 17 öğretmen olumsuz bulduğunu belirtmiştir. Etkisinin olmayacağını ifade eden ve görüş belirtmeyen öğretmen bulunmaktadır.

Bu uygulamanın olumlu olduğunu düşünen öğretmenler, uygulamayla hem eş zamanlı ilerlemenin, hem de tüm ülkede fırsat eşitliği sağlanacağını belirtmişlerdir. Bu şekilde tüm öğrencilerin aynı konuyu işlemelerinin ve sınavda da bütün öğrencilere aynı soruların sorulmasının fırsat eşitliğini doğuracağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri;

- *“Eş zamanlı ilerlemesi fırsat eşitliği yaratır.”* derken diğer bir öğretmen;

- *“Bence çok mantıklı... Zaten bu uyum olmazsa sınavın hiçbir geçerliği ve güvenirliliği olmaz. En başta kapsam geçerliliği açısından sorun yaşanır. Bu şekilde tüm öğrenciler aynı konuları işleyecektir.”* diyerek bu uygulamanın olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu uygulamayı olumsuz bulan öğretmenler ise durumu ülkemizde var olan bölgeler arası farklılıklara ve fırsat eşitliğinin olmamasına bağlamışlardır. Türkiye’de farklı bölgelerde yer alan okulların aynı ekonomik ve sosyal imkânlarla sahip olmaması, öğretmen ve derslik yetersizliğinin bulunması, uygulamanın olumsuz görülmesine sebep olmuştur. Ülkemizde bütün okulların aynı şartlara sahip olmadığını dile getiren öğretmenlerin biri;

- *“Ülke çapında müfredat uyumunu çok mantıklı bulmadığım için bunu bir fırsat eşitliği olarak görmüyorum. Doğuda ve Batıdaki illerimizde şartlar aynı/benzersiz olmadığından bunu bir dezavantaj olarak görüyorum.”* derken başka bir öğretmen ise;

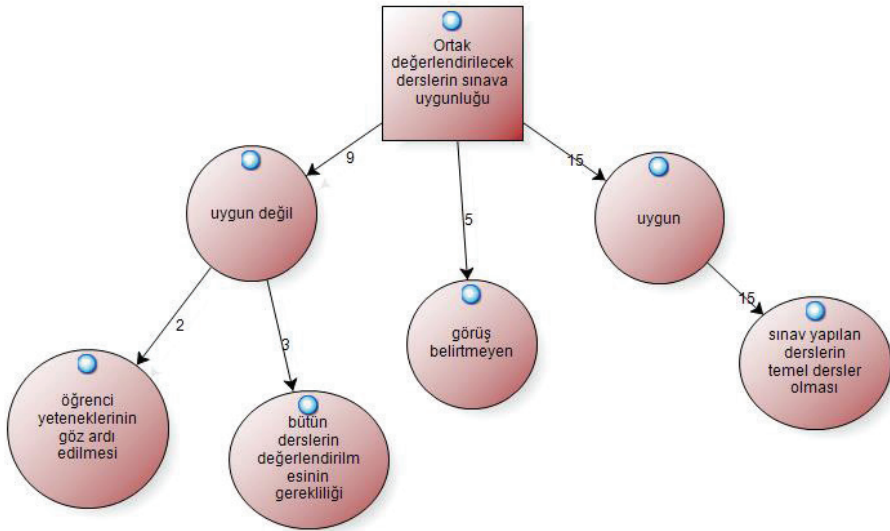
- *“Tarlalarda, ormanda vb. çalışan öğrencileri sınıfta bulamayan öğretmenler öğretime her anlamda hazır gelen öğrencilere ders veren öğretmenler ve öğrenciler için fırsat eşitliğinden bahsedemeyiz.”* diyerek farklara dikkat çekmiştir.

Öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, bu konuda düşüncesini ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu müfredatın eş zamanlı işlenmesinin mümkün olmayacağını belirtmişlerdir. Ülkemizde bütün okulların aynı imkânlarla sahip olmadığını, öğretmen yetersizliğinin fırsat eşitliğini ortadan kaldırdığını ve bu yüzden müfredatın eş zamanlı işlenemeyeceğini, ayrıca öğretmenlerin yüklerini artıracığını ifade etmişlerdir. Müfredatın eş zamanlı işlenmesini olumlu bulan öğretmenler ise bu durumun fırsat eşitliği yaratacağını

ve dönem sonunda işlenmemiş konu ve kazanım kalmayacağını belirtmişlerdir. Sınavlarda müfredat uyumunun temel alınmasının ve müfredatın eş zamanlı işlenmesinin imkân ve şartlar eşitlendikçe bütün öğrenciler için fırsat eşitliği oluşturacağı düşünülmektedir.

5) Öğretmenlerin, TEOG sisteminde ortak değerlendirilmesi yapılacak olan derslerin (Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) uygunluğuna ilişkin görüşleri Model 5'te yer almaktadır.

Model 5. Ortak değerlendirilmesi yapılacak olan dersler (Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) sizce uygun mu? Değilse önerileriniz nelerdir?



Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 15'i derslerin sınav için uygun olduğunu, 9'u ise uygun olmadığını belirtmişlerdir. Beş öğretmen ise görüş belirtmemiştir. Derslerin uygun olduğunu görüşünde belirten öğretmenler bu derslerin temel dersler olduğunu, sınavın bu derslerden yapılmasının makul olduğunu, ancak bu derslerle beraber diğer derslerin de değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu derslerin uygun olduğunu düşünen öğretmenlerden biri;

- *“Temel öğrenilmesi gereken dersler olduğu için gerekliliği uygundur. İla ve olarak bazı öğrencilerin yeteneklerini ortaya koyma noktasında özel yetenek gerektirebilecek sınavların yapılması da uygun olabilir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu derslerin uygun olmadığını dile getiren öğretmenler ise uygun olma sebepleri için öğrenci yeteneklerinin göz ardı edilmesini, bütün derslerin değerlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenler, bu sınavla öğrencilerin sanatsal ve kültürel faaliyetlerden uzaklaştıklarını ve bu derslerle ilgili olmayan etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda özel yeteneği olan öğrencilerin de değerlendirilmesi gerektiğini ve değerlendirmenin bir bütün şeklinde yapılmasının daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri;

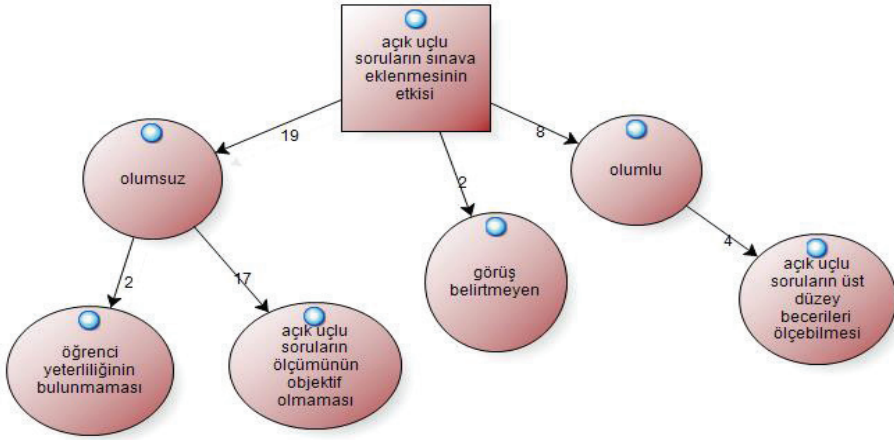
- *“Yeterli değil bence çocukların yetenekleri de önemlidir. Resim, müzik ve spor gibi derslerde özel yeteneği olan öğrencilerin ek puanla değerlendirilmesi gerekir. Hem tüm derslerin önemi artar hem de sanata ya da spora yetenekli olan çocukların keşfedilmesi kolaylaşır. Tabi öğretmenin okullara yönlendirmesi de uygun olur. Her çocuk fen lisesini okuyamaz. Bu konuda kapasite önemlidir.”* derken başka bir öğretmen;

- *“Sınav sistemi geçmişten günümüze yukarıda sayılan dersleri önemsemıştır. Bu yüzden öğretmen, veli ve öğrencinin bakış açısı bu dersleri önemli hale getirmiştir. Diğer dersler için de çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin her yönden gelişmelerini destekliyorsak eğer.”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Bu soruda genel bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu derslerin sınav için uygun olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenci yeteneklerinin de göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmiş ve değerlendirmenin bir bütün şeklinde yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Bu bağlamda bakıldığında merkezi sınav sistemi için belirlenen derslerin uygun olduğu ancak öğrencilerin sanatsal ve sportif yeteneklerini ölçebilecek alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

6) Öğretmenlerin TEOG sistemine uzun vadede sınav sorularına eklenmesi planlanan açık uçlu sorular hakkındaki düşünceleri Model 6'da yer almaktadır.

Model 6. Uzun vadede sınav sorularına eklenmesi planlanan açık uçlu sorular hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?



TEOG sınavına açık uçlu soruların eklenmesi hakkında öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu bağlamda 8 öğretmen bu tür soruların eklenmesini olumlu bulurken bunun sebebini açık uçlu soruların daha üst düzey düşünme becerilerini ölçebilmesi olarak göstermiş, 19 öğretmen ise bu uygulamayı hem bu tür soruların ölçülmesinin objektif olmaması hem de bu soruları cevaplamada öğrenci yeterliliğinin bulunmaması sebebiyle olumsuz bulmuştur.

Bu durumu uygun bulan öğretmenler; öğrencilerin bilgi seviyelerini sadece kavrama düzeyinde değil üst basamaklarda da ölçebilen, okuma ve anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılan açık uçlu soruların değerlendirme konusunda etkili sorular olarak kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden biri;

- *“Açık uçlu sorular öğrencinin okuma-anlama becerilerini ölçmede en etkili sorulardır. Okuduğunu anlayıp yazmaları da birer beceridir. Bu soruları hazırlarken dikkat edilmesi gereken ise Bloom’un taksonomisini (bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) temel almaktır. Yeterli miktarda bu aşamalardan*

soru çıkması gerekir. Ayrıca puanlamada öğrencilerin yararına olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Açık uçlu soruların sorulmasını uygun bulmayan öğretmenler, bu sınavın ölçme ve değerlendirmesinin objektif ve adil olmayacağını aynı zamanda öğrencilerin de bu soruları yanıtlayacak yeterlikte olmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden biri;

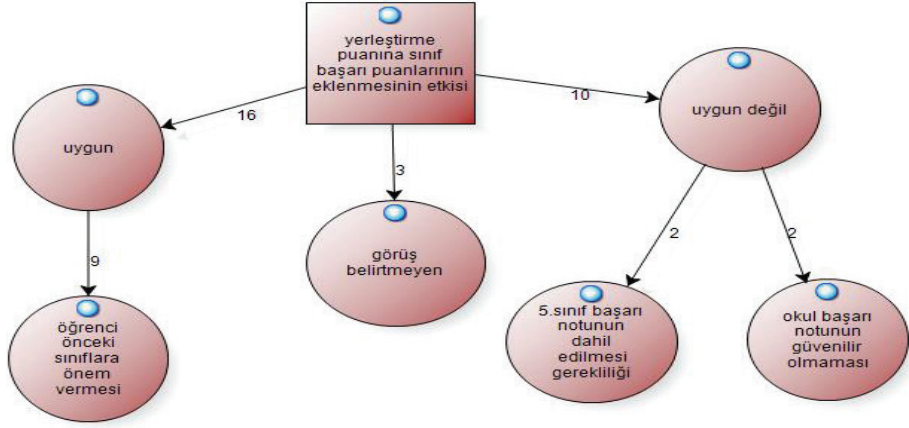
- *“Açık uçlu soruların sınav sorularına eklenmesinin doğru olmadığını düşünüyorum. Açık uçlu soruların cevaplaması kişiye göre değişeceğinden objektif bir puanlama olmayacaktır.”* derken başka bir öğretmen;

- *“Uygulanabilmesi çok zor... Çok fazla götürüsü var. Yazıların okunabilirliği ne derece olacak. Çocukların kendini ifade etmesi o kadar zor ki sınavlarda nasıl ifade edecekler. Kimler okuyacak sınavları. Daha saymakla bitmez. Uygulamada çok hatalar çıkacaktır. Okuyan öğretmenin kimi okuduğunu bilmeyeceği söyleniyor ama bunun bir yolunun bulunacağını düşünüyorum. Mesela kâğıtlarına ufak bir sembol yerleştirebilirler.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine bakarak genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun TEOG sisteminde açık uçlu soruların sorulmaması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinin zor olmasından hareketle ölçümün objektif ve adil olmayacağını ifade eden öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin de bu tür soruları yanıtlayacak yeterlikte olmadıklarını dile getirmişlerdir. Uygulamayı olumlu bulan öğretmenler ise açık uçlu soruların öğrenciyi daha iyi ölçeceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama ve kendilerini ifade etme becerilerini ortaya koyması açısından açık uçlu soruların sınavlarda kullanılmasının gerektiği ancak henüz bu konuda gerekli alt yapının hazır olmadığı düşünülmektedir.

7) Öğretmenlerin Değerlendirme sürecine 6-7 ve 8. sınıfların katılması ve yerleştirmede esas alınacak puanın hesaplanmasına ilişkin düşünceleri Model 7’de gösterilmiştir.

Model 7. Değerlendirme sürecine 6-7 ve 8. sınıfların katılması ve yerleştirmede esas alınacak puanın hesaplanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Öğrencinin 6, 7, 8. sınıf başarı ortalamalarının %30'u 8. sınıfta yapılacak ağırlıklandırılmış merkezi sınav puanlarının %70'inin toplamı ile oluşan puan).



Değerlendirme sürecine 6. ve 7. sınıfların da dahil edilmesi ve her sınıf sonunda alınacak başarı puanının belli bir kısmının kullanılması konusunda öğretmenler iki görüş ortaya koymuşlardır. Bu durumun uygun olduğunu düşünen 16 öğretmen, böylece öğrencinin 6. ve 7. sınıfa da önem vereceğini, eğitim hayatının sadece 8. sınıftan oluşmadığını anlayacağını, okula ve derse ilgisinin artacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri;

- "Bu şekilde yapılması daha doğru olur. Nitekim öğrencinin eğitim hayatı 8'den ibaret değil." şeklinde görüş belirtirken bir diğer öğretmen;

- "Öğrencinin sadece 8. sınıfta değil de diğer 6. ve 7. sınıflarda da çalışmasını sağlar." şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu durumun uygun olmadığını dile getiren öğretmenler ise, okul başarı notunun güvenilir olmadığını, sınıf başarı ortalamalarının şişirilebileceğini söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler 5. sınıfın başarı puanının da kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri;

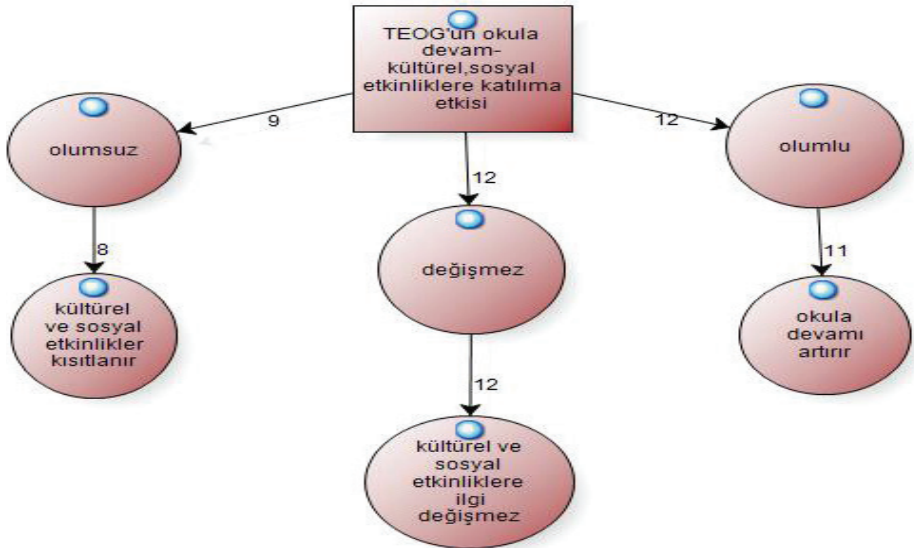
- "Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta hatta 5, 6, 7, 8'de uygulanmalı. Eşit olarak uygulanmalı. Katsayının 8'de fazla olması öğrenciler açısından eşitliği bozuyor. Her yıl çalışan öğrenci ile bir yıl çalışan öğrenci eşit olmamalı." şeklinde görüş belirtirken başka bir öğretmen ise;

- “Merkezi sınav puanlarının %100ü alınmalıdır. Çünkü sınıf başarı ortalamalarının ne kadar gerçeğe yakın olduğu tartışılır. Özel okullardaki öğrencilerin performanslarıyla kırsal kesimdeki veya devlet okullarındaki okulların başarı ortalaması kıyaslanamaz. Çünkü ne kadar objektif cevaplandırıldığı tartışılır.” diyerek okul notlarının güvenilir olmadığını ifade etmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun uygulanan puanlama sistemini uygun buldukları söylenebilir. Öğretmenler bu uygulama ile öğrencilerin önceki sınıflara ilgisinin de artacağını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında puanlama sisteminin öğrencilerin hem altıncı ve yedinci sınıflara olan ilgisini arttıracaklarını hem de okul ve öğretmenin önemini arttıracakları söylenebilir.

8) Öğretmenlerin yeni TEOG sisteminin öğrencilerin okula devam, ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere ilişkin tutumlarını nasıl etkileyeceği sorusuna ilişkin düşünceleri Model 8’de gösterilmiştir.

Model 8. Yeni TEOG sistemi sizce öğrencilerin okula devam, ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere ilişkin tutumlarını nasıl etkileyecektir?



Bu soruya olumlu cevap veren öğretmenlerden bir kısmı aynı zamanda olumsuz teması altında da yer almıştır. TEOG sınavının öğrencilerin okula

devamını olumlu etkileyeceğini ancak kültürel ve sosyal etkinliklere katılımı azaltacağını ifade eden öğretmenler iki temaya da dahil edilmiştir.

Bu soruyu cevaplayan öğretmenlerden 12'si bu sistemle birlikte öğrencilerin konuları kaçırmamak için okula devam edecekleri yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden biri;

- *“Okula devam konusunda devamsızlık yapma azalacaktır. Çünkü sınav gününe kadar olan konular çıkacağından öğrencilerin bu konuları takip etmesi, kaçırmaması sağlanacaktır.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu soruya olumsuz görüş bildiren öğretmenler, bu yeni sistemin ders dışı etkinlikleri kısıtlayacağını, öğrencilerin bütün zamanlarını sınava çalışmak için ayıracağını ve kültürel ve sportif etkinliklere katılmayacağını belirtmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden biri;

- *“Gayet olumsuz. Çünkü tüm derslerin yetişmesi için seferber olunup beden, müzik vs. uygulanmayacak. Sanat sıfırlanacak.”* derken diğer bir öğretmen ise;

- *“Bence her zaman olduğu gibi olumsuz etkileyecek özellikle sosyal, kültürel, sanatsal alanda. Çünkü çocuklar yine sınavı düşünüyor. Sistemin sadece adı değişiyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

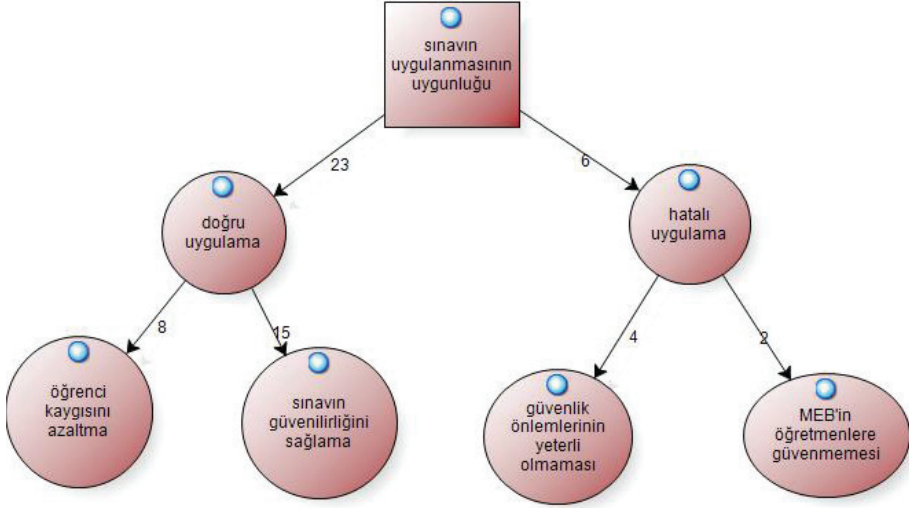
Öğrencilerin kültürel ve sportif etkinliklere katılımın değişmeyeceğini ifade eden öğretmenler ise önceki şekilde devam edeceğini, bir değişme olmayacağını belirtmişlerdir.

- *“Okula devam artacak ancak sosyal ve kültürel faaliyetler aynı şekilde devam edecektir.”*

Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu görüş belirtmiş ve uygulamanın okula devam sağlayacağını ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler ise yeni sistemin öğrencilerin sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımını azaltacağını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda bakıldığında yeni TEOG sisteminin öğrencilerin okula devam etmesini sağlayacağı ancak buna ek olarak öğrencilerin kültürel ve sosyal etkinliklere yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

9) Öğretmenlerin; öğrencilerin sınavlara kendi okullarında girmesi, öğretmenlerin ise gözetmen olarak başka okullarda görevlendirilmesine ilişkin görüşleri Model 9'da sunulmuştur.

Model 9. Öğrencilerin sınavlara kendi okullarında girmesi, öğretmenlerin ise gözetmen olarak başka okullarda görevlendirilmesine ilişkin düşüncüleriniz nelerdir?



Öğrencilerin sınavlara kendi okullarında girmesi, öğretmenlerin ise gözetmen olarak başka okullarda görevlendirilmesine ilişkin görüş belirten 29 öğretmenden 23'ü bu uygulamanın doğru, 6'sı ise hatalı uygulama olduğunu dile getirmiştir. Uygulamanın doğru olduğunu düşünen öğretmenler; öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesinin onların kaygısını azaltacağını, öğretmenlerin başka okullarda sınava girmesinin ise sınavın güvenilirliğini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğretmenlerden biri;

- *“Doğru bir karar. Bir kere öğrenci kendi okulunda girerek normal bir sınava giriyormuş gibi hissedecektir. Öğretmenler de başka okullarda girerek kopya, tolerans vb. durumları ortadan kaldıracaktır.”* derken diğer bir öğretmen ise

- *“Kopyanın engellenmesi için yapılması gereken bu uygulamada bir sıkıntı görmüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu uygulamanın hatalı olduğunu söyleyen öğretmenler ise sınav için yeterli güvenlik önleminin alınmadığını ve MEB'in öğretmenlere güvenmediğini belirtmişlerdir. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden biri;

- *“Bütün bir hayatı etkileyen böyle bir sınavda güvenlik tedbirlerinin azaltılmasını doğru bulmuyorum. Açık lise sınavı kadar bile ciddiyet kalmayacak.”* şeklinde görüş bildirirken başka bir öğretmen ise

- *“Tamamıyla öğretmenimize olan güvensizliğin ortaya çıkmasıdır.”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Bu soruyu cevaplayan öğretmenlerin neredeyse tamamı uygulamanın doğru olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi onların sınav kaygısını azaltmakta, öğretmenlerin başka okullarda görevlendirilmeleri de sınava duyulan güvenin artmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu uygulamanın doğru olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen öğretmen görüşleri sonucunda yeni TEOG sistemi için şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenler yeni sistemin mesleki performanslarını olumlu etkileyeceğini, daha çok verim elde edebilmek için daha çok çalışmaları gerekeceğini ve aynı zamanda bu çalışmanın onlara ek bir yük getireceğini ifade etmişlerdir.

- Yeni sistemle beraber özel ders ve dersanelere olan talebin bir miktar azalacağını ancak sınav sistemi var oldukça bu talebin hep devam edeceğini belirtmişlerdir.

- Sistemin en önemli avantajlarından birini sınav kaygısını azaltma olarak gören öğretmenler buna rağmen öğrencilerin sınava girdikleri sürece sınav kaygısını yaşayacaklarını dile getirmişlerdir.

- Sınavlarda müfredat uyumunun temel alınması ve müfredatın eş zamanlı işlenmesi doğru bulunmamış, ülkemizde bölgeler arası çevresel ve ekonomik farklılıklardan dolayı fırsat eşitliğinin bulunmadığını ve eş zamanlı müfredat işlenmesinde sorunlar ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir.

- Sınav yapılacak derslerin uygun olduğu görüşü yaygın olarak kabul edilmiştir. Ancak bununla beraber öğrenci yeteneklerini göz önünde bulundurmak gerektiğini ifade etmişlerdir.

- Açık uçlu soruların değerlendirilmesinin objektif olmaması ve öğrencilerin bu tür soruları cevaplamak için gerekli yetkinlikte olmamaları sebebiyle sınavlarda açık uçlu soruların yer almasının doğru olmadığını dile getirmişlerdir.

- Yerleştirme puanı hesaplanırken sadece sekizinci sınıfın değil altıncı ve yedinci sınıfın da başarı puanlarının kullanılması uygun bulunmuş, öğrencilerin bu sınıflara da önem vereceği belirtilmiştir.

- Yeni TEOG sisteminin öğrencilerde okul devamını artıracaklarını ancak sınav sayısının artmasıyla öğrencilerin kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerden kaçınacağını ifade etmişlerdir.

- Sınavda uygulanan öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesini, öğretmenlerin başka okullarda görevlendirilmesini uygun bulmuş; sınavın güvenilirliği için gerekli olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Müfredatın eş zamanlı işlenmesini sağlayabilmek için okulların imkan ve şartları eşitlenmeye çalışılmalı, özellikle sınava esas olan temel derslerle ilgili öğretmen açıkları acilen giderilmelidir. Öğretmen açığının giderilmesinde ücretli öğretmenlik gibi uygulamalara meyil edilmemeli kadrolu öğretmen istihdamı sağlanmalıdır.

- Okulların araç, gereç ve materyal eksiklikleri hızlı bir şekilde giderilmelidir.

- Öğrenciler sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yönlendirilmeli, bu konuda aile, okul yönetimi ve öğretmen birlikte çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

Danıştay (2008a). Esas no: 2008/10469. http://www.danistay.gov.tr/e2008_10469.htm.

Danıştay (2008b). Esas no: 2008/10580. http://www.danistay.gov.tr/e2008_10580.htm.

Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2010). Stresle gelen stresle gider: Ortaöğretime geçişin yeniden düzenlenmesi. <http://www.setav.org/tr/ortaogretime-gecisin-yeniden-duzenlenmesi/> yorum/690 adresinden 19 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.

Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları.

MEB. (2007). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi*. Web: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf> adresinden 19 Aralık 2013’te alınmıştır.

MEB. (2009). *2009 Yılı Seviye Belirleme Sınavı e- Başvuru Kılavuzu*. Web: <http://oges.meb.gov.tr/document/2009-SBS-KILAVUZ.pdf> adresinden 19 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2013a). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş*. Ankara: MEB.

MEB. (2013b). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi İle İlgili Sıkça Sorulan Sorular*. Ankara: MEB.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SALON II

III. OTURUM

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Güray KIRPIK

ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KADEMELER ARASI GEÇİŞ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Erkan DİNÇ*
Ceyhun UZUN**
Okan ÇOBAN***



ÖZET

Ülkemizde eğitim konusundaki reform çalışmaları kapsamında her yıl birçok yeni sistem uygulamaya konmaktadır. En son 4+4+4 eğitim sistemi ve kademeler arası geçişte de TEOGS – Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi gibi uygulamalar başlatılmıştır. Öğretmenlerimizin ve okul idarecilerinin bu gelişmeler konusundaki görüşleri sistemin yürütücüsü konumunda bulunmaları sebebiyle büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Ankara ve Uşak illerinde çeşitli okul kademelerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin yönlendirme, mesleki rehberlik, kademeler arası geçiş ve yeni ortaöğretime geçiş sistemi konularındaki düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerimiz okuldaki rehberlik çalışmalarının yetersiz olduğuna inanmaktadır; rehberlik hizmetlerinin yeterli olmayışı rehber öğretmen eksikliğine bağlanmaktadır. Kademeler arası geçişte öğrencilerin sosyal ve psikolojik özellikleri ile ilgili formlar dikkate alınmamakta ve etkin kullanılmamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kademeler arası

* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erkandinc@gmail.com.

** Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Uşak İli Karahallı İlçesi Buğdaylı İlkokulu, ceyhun.uzun@hotmail.com.

*** Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Ankara İli Keçiören İlçesi Tevfik Ünsal Ortaokulu, ocoban06@gmail.com.

geçişte mesleki yönlendirmenin ortaokulda başlaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca TEOGS (yeni sınav sistemi) uygulamasını olumlu bulmamakla birlikte 6 dersin merkezi sınavını uygun bulmamaktadırlar. 4+4+4 eğitim sistemi hakkında ise öğretmenler; altyapı yetersizliğinden ve pilot uygulama yapılmadan sisteme geçilmesinden, başlama yaşından ve öğrencilerin hazır olmayışından bahsetmişlerdir. Bir diğer önemli sonuç ise 4+4+4 eğitim sisteminde 5. sınıfın ortaokula dahil edilmesinin öğretmenler tarafından olumsuz bulunmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Kademeler Arası Geçiş, Rehberlik, Mesleki Yönlendirme.

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada devamlı olarak sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişimler yaşanmaktadır. Ülkeler bu değişimler karşısında kendilerini geliştirebilmek ve bu değişimlere ayak uydurabilmek için insan kaynaklarını da geliştirmek durumundadır. Çünkü ülkelerin gelişmişlik göstergelerinin en önemlilerinden biri sahip oldukları vasıflı insan gücü ve planlanmış insan kaynağıdır. Avrupa Birliği kapsamında rekabette ön sıralarda yer almanın ilk koşulu ise; nitelikli insan gücü ihtiyacına cevap verebilecek eğitim politikalarının izlenmesi ile mümkündür (Tarlakazan, 2013: 1).

Yaşanan değişim, meslek standartlarını değiştirmekte ve meslek seçimlerini de etkilemektedir. İyi bir eğitim ve meslek seçimi, insanın tüm yaşamı boyunca başarılı, ülkeye faydalı ve mutlu bir şekilde hayat sürmesine etki eden temel faktördür. İyi bir eğitim ve meslek seçiminin temelinde mesleki yönlendirme yer almaktadır. Yılmaz (2004:8) Bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir Alan/Bölüme yönelerek buna uygun öğrenim görmesi, mesleğini bu doğrultuda seçmesi sadece kendini gerçekleştirerek mutlu olmasına değil; aynı zamanda insanlığın ve toplumların kültürel, sosyal, bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişimlerine ve refah düzeylerine de katkı sağlayacaktır.

Ülkeler, vatandaşlarına iyi bir meslek seçimi için ilgi, istek ve yeteneklerine uygun bir alan ve eğitim programı hazırlamaktadırlar. Eğitim programları bireysel potansiyelin çeşitli yönlerden birey ve toplum için en uygun şekilde geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu da çocukların ve gençlerin akademik başarıları, yetenekleri, ilgileri, kişilik özellikleri doğrultusunda çeşitli programlara yönlendirilerek yetiştirilmeleriyle sağlanabilir. Öğrencilerin mesleki yeteneklerinin tespit edilip, kendilerine uygun alanlarda eğitim görmelerini sağlamak; başarılı bireyler yetiştirebilmek için başlıca hedeflerdendir; genel olarak yeteneklerin tespiti, çok karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin iyi yönetilememesi veya yanlış yönetilmesiyle, öğrencilerin eğitim hayatında ve dolayısıyla yaşamları boyunca sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Yeteneklerin belirlenmesi için kullanılan klasik test yöntemlerinin birçok olumsuzlukları vardır. Modern teknikler kullanarak bu olumsuzluklar büyük oranda giderilebilir (Arı ve Vatansver, 2009:1).

Eğitim süreci boyunca okullarda yürütülen yönlendirme çalışmaları, eğitimsel yönlendirme ve mesleki yönlendirme olmak üzere iki gruba ayrılır. Eğitimsel sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde bireye ve bireylere götürülen öğrenme yardımı etkinliklerine “*eğitimsel yönlendirme*”, bireye mesleksel tercih-

ler yapmasında, bir meslek alanına yönelmesinde, bu meslek alanı içinde bir meslek seçmesinde ve mesleğe hazırlanmasında götürülecek etkinlikleri içeren yönlendirme çalışmalarına ise “*meslekî yönlendirme*” denilmektedir (Özoğlu, 1981). Eğitimsel yönlendirmenin ve mesleki yönlendirmenin ortak temel ilkesi bireyi tanımak, onun kendini tanımasına, yetenek, ilgi ve istekleri doğrultusunda başarıya ulaşmasına yardımcı olmaktır. Öğrencileri okul durumlarına ve eğitim programlarına yöneltmede rehberlik uzmanının rolü ile ilgili olarak Özoğlu (1982), rehberlik uzmanının rolünü “her öğrenciye ait önemli bilgileri toplamak ve bilmek, okuldaki veya okullardaki farklı eğitim programlarını ve özelliklerini bilmek, farklı eğitim programlarını ve dersleri öğrencilere etkili bir biçimde tanıtmak ve mümkünse bilgi aktarma yerine daha etkili ve öğrencilerin aktif olarak katılacakları yöntemleri kullanmak ayrıca yeni öğrenciler için okuldaki diğer çalışanlarla beraber bir yönlendirme ve duruma hazırlama programı hazırlamak ve yürütmektir” olarak ifade etmektedir.

İlköğretim kurumları Mesleki Rehberlik ve Mesleğe Yönlendirme konusunda; “İlköğretim okulu son sınıf öğrencilerini mesleki ve teknik eğitime yöneltmek üzere; mesleki ve teknik örgün, yaygın eğitim okul ve kurum müdürlüklerince bir program çerçevesinde okul gezileri düzenlenerek atölye ve laboratuvarların tanıtılması, seminer, konferans, sempozyum düzenlenerek mesleki ve teknik eğitim, insan gücü ve istihdam ilişkilerinin anlatılması, ... afiş, broşür, görsel ve işitsel eğitim araçlarıyla meslek alanlarının tanıtılması, öğrencilerin mesleki eğilimlerini saptamak üzere anket uygulanması ile yönlendirme çalışmaları yürütülür” denilmektedir (MEB, 1999; akt. Yılmaz, 2004:9). Bu ifadenin günümüz ihtiyaçlarını karşılama beklemek mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte “Meslekî yönlendirme yalnız belli yaşlardaki öğrencilere belli yıllarda götürülen bir yardım olmamalıdır” ilkesinden yola çıkılarak meslekî yönlendirme konusunda son yıllarda sıkça uygulanan mesleksi gelişme (vocational development) kavramı üzerinde durulmalıdır. Bu kavram, mesleğe yönelme, meslek seçimi, mesleğe giriş, mesleğe uyum, meslekte gelişme ve meslekte emekli oluşu kapsayan geniş bir kavramdır. Bu açıdan ele alındığında meslekî yönlendirme okul sürecini aşan, bireyin kariyer gelişimini izleyen bir hizmet yelpazesi olarak algılanmalıdır. Unutulmamalıdır ki ekonomileri güçlü ülkelerin dünyada söz sahibi olmaları, nitelikli insan gücünü yetiştirmede eğitimin özellikle de mesleki teknik eğitimin üstlendiği rolü 21.yüzyılın teknolojisi ile bütünleştirmesinden kaynaklanmaktadır (Uçar ve Özerbaş, 2013:242).

Özoğlu'nun (1981:96) Humphreys, Traxler ve North' dan (1967) aktardığına göre araştırma bulgularının ışığında meslekî yönlendirmede üzerinde durulması gereken hususlar şunlardır:

Okul programları ve etkinlikleri içinde mesleksel gelişime önem vererek;

- a. Öğrencinin okul yaşamının erken yıllarında çalışmalar başlatılmalıdır.
- b. Mesleğe yöneltme için sürekliliği olan bir program seçilmelidir.
- c. Gelişme ve olgunlaşma vurgulanmalıdır.
- d. Belirli bir mesleği zamanından önce seçme baskısından bireyi kurtarmaya çalışmalıdır.
- e. Öğrencinin psikolojik ve sosyal özelliklerine ilişkin geniş ölçüde bilgi sahibi olunmalıdır.
- f. Belirli bir meslek ya da iş yerine meslek seçme ve hazırlama konusu kariyer kavramı içinde ele alınmalıdır.
- g. Öğretim, bireyin meslek seçmesi gibi kısıtlı bir iş ya da eylem için olmaktan çok mesleksel gelişim kavramı içinde ele alınmalıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da "İlgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yönlendirilecekleri ve millî eğitim sisteminin her bakımdan bu yönlendirmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenleneceği" belirtilmiştir. Aynı zamanda orta öğretimin amaç ve görevleri ile ilgili bölümde "öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak" ifadesine yer verilmektedir (MEB, 1973). Buradan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı kademeler arası geçişte ilkokul ve ortaokulun türleri bulunmazken (imam-hatip ortaokulu hariç) lise için birçok tür bulunmaktadır; Argon ve Soysal'a (2012: 447-448) göre lise türü çeşitliliği öğrencilerde yönlendirme olmadığı durumda tercih karışıklığına neden olabileceği gibi, gelecek kaygısı nedeniyle toplumsal bakış açısıyla da en iyi eğitimi veren liseler fen liseleri, anadolu öğretmen liseleri düşüncesiyle sınava hazırlık sürecinde bu liselere olan talebi artırmaktadır. Diğer yandan ortaöğretime girişte sınavlar konusunda tam bir sistem uygulamaya konulamamış, bu durum beraberinde pek çok sorunu da getirmiştir. Ortaöğretime girişte ilköğretim ikinci kademedeki (bugünkü adıyla ortaokulda) son yıllarda değişik isimlerde ve farklı şekillerde pek çok sınavın uygulamaya konulması bu duruma örnek olarak verilebilir. En son sistem ise bu yıl uygulamaya konan TEOGS – Temel

Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi'dir. Bu sisteme göre öğrenciler 6 dersten ortak sınavlara girecekler ve her dönemde bu sınavlar tekrar edilecek. Öğrenciler ilgili derslerin yazılı sınavlarına girmiş olacaklar aynı zamanda da istedikleri ortaöğretim kurumuna yerleşmenin kapısını aralamış olacaklardır.

Bilindiği üzere, eğitim bir sistemdir ve okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü öğretim, eğitim sisteminin alt sistemleridir. Sistem yaklaşımına göre alt sistemlerdeki bir hata üst sistemi olumsuz biçimde etkilemektedir. Çünkü bir alt sistemin çıktısı bir üst sistemin girdisini oluşturmaktadır (Arslan, 2004: 42). Bu noktadan hareketle kademeler arası geçişe etki edebilecek faktörlerin veya sorunların sistemin uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından saptanması önemli bir göstergedir. Üst kademelerdeki sorunları önleme adına sistemdeki sıkıntılı noktaların detaylarıyla ve gerekçeleriyle tespiti, sonucu çok sonra elde edilebilecek olan uygulamalara ışık tutacaktır.

Problem Durumu

Meslek seçiminde yapılan araştırmalarda meslek seçiminin başlayacağı eğitim kademesi konusunda farklı görüşlerden bahsedilmektedir. Öte yandan ülkemizde 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile kademeler arası geçişte yeni bir döneme geçilmiştir. Bununla birlikte 2013-2014 eğitim öğretim yılında liselere girişte TEOGS-Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi adı altında yeni bir sınav sistemi uygulamaya konulmuştur. Eğitim sistemimizde mevcut olan kademeler arası geçiş ve sistemin en önemli unsurlarından biri olan yönlendirmenin sorunları araştırılarak ortaya çıkartılmalıdır. Elde edilecek olan bu sorunlar ve bu sorunlara neden olan faktörlerin de sorgulanması gerekmektedir. Yönlendirmenin ve kademeler arası geçişin tam ve eksiksiz olarak nasıl uygulanması gerektiği de belirlenmelidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örneklemeyle belirlenmiştir. Bu çerçevede Ankara ve Uşak illerinde görev yapan ve araştırma ekibi tarafından mümkün olan en kısa sürede ulaşılabilecek öğretmen ve okul yöneticileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çeşitli eğitim kademeleri ve okul türlerinden yönetici ve öğretmen ünvanı ile toplam 284 çalışana ulaşılmıştır (Ankara, 193; Uşak, 91). Çalışma verilerini elde

etmek için literatür incelenmiş ve uzman görüşü alınarak yeni bir anket aracılığı ile veri toplanmıştır ve SPSS programında analiz edilerek tablo ve grafikler halinde sunulup yorumlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimizde kademeler arası geçiş ve yönlendirme çok önemli bir yer tutmaktadır. Kademeler arası geçişte mevcut durumun daha iyi hale getirilebilmesi için sorunlar noktasında çözüm yolları üretmek gerekmektedir. Bu eğitim sistemimiz ve öğrencilerimizin geleceği için gerekli ve önemlidir. Yönlendirme, günümüzde eğitimin en temel sorunlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük yaşlarda verilecek iyi mesleki rehberlik hizmeti ve yönlendirme, gelecekte eğitim sistemimizin çok verimli bir şekilde işlemesine ve öğrencilerin bilgi-becerileri ile ilgileri doğrultusunda Türkiye'nin yetişmiş uzman iş gücü ihtiyacı olan sektörlerinde yer almalarına vesile olacaktır. Yönlendirmenin mevcut eğitim sisteminde nasıl işlediğinin ve nasıl uygulandığının belirlenmesi, sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunların her yönüyle incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, temelde eğitim sistemimizde kademeler arası geçiş ve yönlendirme uygulamalarına yönelik sorunları tespit etmeyi, öğretmenlerin bu uygulamalar hakkında bilgi, tutum ve davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte;

- Öğretmenlerin, yönetimin ve rehber öğretmenlerin kademeler arası geçiş ve yönlendirmeye karşı bakış açıları ve tutumlarının belirlenmesi
- Okullardaki rehberlik uygulamaların etkin olarak kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi
- Öğrencilere yönelik özel çalışmaların ve yönlendirmelerin yapılıp yapılmadığının belirlenmesi
- Mesleki yönlendirme, mesleki rehberlik ve kademeler arası geçişin nasıl uygulanması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Uygulama

Bu araştırma, kesitsel (crosssectional) nitelikte bir durum saptama modelindedir. Bu model, bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Türkiye'de ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kademeler arası geçiş ve yönlendirmeye karşı bakış açıları, okullardaki mevcut durumun ve olması gerekenin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma, tanımlayıcı nitelikte bir durum saptama çalışmasıdır.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan veriler 5 ana boyutta toplanmıştır. Araştırmanın alt boyutları aşağıda sıralanmıştır;

1. Rehberlik ve Yönlendirme Boyutu
2. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme Boyutu
3. Psikolojik ve Sosyal Özellikler Boyutu
4. Öğrencileri Yönlendirme ve Kademeler Arası Geçiş Boyutu
5. Yeni Sınav Sistemi Boyutu

Bu 5 boyutla ilgili ulaşılan veriler aşağıda analiz edilmiştir.

1. Rehberlik ve Yönlendirme Boyutu

Tablo 1. Rehberlik ve Yönlendirme Hizmetlerinin ve Öğretmenlerin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Düşünceleri İle İlgili Frekans Dağılımı

İfade	Cevaplar	f	%
Okulunuzdaki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?	Evet	88	31,0
	Kısmen	97	34,2
	Hayır	99	34,9
Okulunuzdaki öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?	Evet	85	29,9
	Kısmen	150	52,8
	Hayır	47	16,5

Rehberlik ve yönlendirme boyutu ile ilgili öğretmenlere sorulan sorular yukarıdaki gibidir. Çarpıcı sonuç ise öğretmenlerin rehberlik görevlerinin tam olarak yerine getirilmiyor olduğunu düşünmeleridir buna göre öğretmenlerin %69.1' i okuldaki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerini yeterli bulmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere; öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getirdiğini düşünüyor musunuz? sorusu sorulduğunda öğretmenlerin %69.3' ünün olumsuz cevap verdiği görülmektedir. Rehberlik hizmetlerinin yetersiz bulunma sebepleri sorulduğunda ise aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir.

Tablo 2. Rehberlik Hizmetlerinin Yetersiz Bulunma Sebepleri Frekans Dağılımı

İfadeler	f
Rehber öğretmenin sayıca yetersizliği	100
Rehberlik ve yönlendirme hizmetlerine ilişkin ders saatinin yetersizliği	53
Diğer öğretmenlerle işbirliği ve koordinasyon yetersizliği	42
Rehber öğretmenin kişisel-sosyal, mesleki açıdan yetersizliği	27
Okul yönetiminin desteğinin yetersizliği	25
Öğrencilerin Rehberlik Hizmetlerine olan ilgisizliği	12
Öğretmenlerin ön yargılı bakış açısı	11

Tabloya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehberlik hizmetlerini yetersiz bulmada öğretmen sayısının eksikliğinden bahsettikleri anlaşılmaktadır (f=100).

Ayrıca “Okulunuzdaki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?” ve “Okulunuzdaki öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” ifadelerine ilişkin okulda bulunan rehber öğretmenlerin sayısı değişkenine göre yapılan ki-kare testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Okuldaki Rehberlik Hizmetlerini Yeterli Bulmayan Öğretmenlerin Okul Rehber Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı İle İlgili Ki-Kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare					
		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Okulunuzdaki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?	Yok	0	0	17	18	58	59
	1 öğrt.	42	48	40	41	33	33
	2 öğrt.	17	19	15	16	3	3
	3 öğrt.	26	30	23	24	5	5
	4 öğrt.	3	3	2	2	0	0
							.00

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere “Okulunuzdaki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$).

Tablo 4. Okuldaki Öğretmenlerin Rehberlik Görevlerini Tam Olarak Yerine Getirdiklerini Düşünmeyen Öğretmenlerin Okul Rehberlik Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı İle İlgili Ki-Kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare					
		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Okulunzdaki öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?	Yok	13	15	43	29	17	36
	1 öğrt.	38	44	65	43	12	26
	2 öğrt.	16	19	15	10	4	9
	3 öğrt.	17	20	23	15	14	30
	4 öğrt.	1	1	4	3	0	0
.07							

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere “Okulunzdaki öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

2. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme Boyutu

Tablo 5. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme Konusundaki Çalışmaların Yeterli Bulunma Oranları

İfade	Cevaplar	f	%
Okulunzda mesleki rehberlik ve yönlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?	Evet	60	21,1
	Kısmen	138	48,6
	Hayır	85	29,9
Mesleki rehberlik alanında okulunuzun yeterli olduğunu söyleyebilir misiniz?	Evet	49	17,3
	Kısmen	156	54,9
	Hayır	79	27,8

Mesleki rehberlik ve yönlendirme boyutuyla ilgili sorulan sorular sonucu, öğretmenlerden %78.5'i mesleki yönlendirme ve rehberlik hizmetlerini yeterli bulmadığını bununla birlikte %82.7'si mesleki rehberlik alanında okullarını yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerini Yeterli Bulmama Nedenleri ile İlgili Frekans Dağılımı

İfadeler	f
Öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesine yönelik eksiklikler	66
Öğrencilerin hobiler edinebilecek ya da sürdürebilecek fiziksel koşulların yetersizliği	65
Öğrencilerin yetenek alanlarının belirlenmesine yönelik eksiklikler	54
Öğrencilerin yaş açısından ilgi ve yeteneklerinin ayrışmamış olması	45
Öğrencilerin mesleki değer alanlarının belirlenmesine yönelik eksiklikler	37

Öğretmenler, rehberlik hizmetlerini yeterli bulmama nedenleri arasında en çok ilgi alanlarının belirlenmesine yönelik eksikliklere (f=66) ve öğrencilerin hober edinilebilecek veya mevcut hobilerini sürdürebilecekleri fiziksel koşulların yetersizliğine vurgu yapmışlardır (f=65).

Ayrıca “Okulunuzda mesleki rehberlik ve yönlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli buluyor musunuz?” ve “Mesleki rehberlik alanında okulunuzun yeterli olduğunu söyleyebilir misiniz?” ifadelerine ilişkin okulda bulunan rehber öğretmenlerin sayısı değişkenine göre yapılan ki-kare testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 7. Okuldaki Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme İle İlgili Çalışmaları Yeterli Bulma Oranları Ki-Kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
Okulunuzda mesleki rehberlik ve yönlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli buluyor musunuz?	Yok	0	0	39	52	36	48	.00
	1 öğrt.	31	27	56	49	27	24	
	2 öğrt.	13	37	16	46	6	17	
	3 öğrt.	15	28	23	43	16	30	
	4 öğrt.	1	20	4	80	0	0	

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, “Okulunuzda mesleki rehberlik ve yönlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli buluyor musunuz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare sonucunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$).

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Rehberlik Alanında Okulunu Yeterli Bulma Oranları İle İlgili Ki-Kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
Mesleki rehberlik alanında okulunuzun yeterli olduğunu söyleyebilir misiniz?	Yok	8	10	42	56	25	33	.12
	1 öğrt.	24	20	64	56	27	24	
	2 öğrt.	8	23	22	63	5	14	
	3 öğrt.	9	17	24	44	21	39	
	4 öğrt.	0	0	4	80	1	20	

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, “Mesleki rehberlik alanında okulunuzun yeterli olduğunu söyleyebilir misiniz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Ayrıca öğretmenlere, mesleki anlamda rehberlik ve yönlendirmenin ne zaman yapılması gerektiğine ilişkin sorulan soru ışığında verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 9. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirmeye Eğitimin Hangi Safhasında Başlanması İle İlgili Görüşlerin Dağılımı

İfade	Kademeler	f	%
Sizce mesleki rehberlik ve yönlendirmeye eğitimin hangi safhasında başlanmalıdır?	Okul öncesi	64	22,5
	İlkokul	95	33,5
	Ortaokul	114	40,1
	Lise	5	1,8

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%40.1) eğitimin ortaokul kademesinde mesleki rehberlik ve yönlendirmeye başlanması gerektiği cevabını verdiği görülmektedir.

3. Psikolojik ve Sosyal Özellikler Boyutu

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrencilerin Psikolojik ve Sosyal Özelliklerine Yönelik Rehberlik ve Yönlendirme Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri

İfade	Cevaplar	f	%
Okulunuzda öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerine ilişkin bilgi toplanıyor mu?	Evet	90	31,7
	Kısmen	134	47,2
	Hayır	60	21,1
Okulunuzda öğrencileri tanımaya yönelik ölçme araçları kullanılıyor mu?	Evet	96	33,8
	Kısmen	146	51,4
	Hayır	42	14,8
Uygulanan ölçme araçları sonucunda belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli çalışmalar yapılıyor mu?	Evet	63	22,2
	Kısmen	152	53,5
	Hayır	68	23,9
Okulunuzda öğrencilerle ilgili olarak velilerle düzenli görüşmeler yapılıyor mu?	Evet	116	40,8
	Kısmen	133	46,8
	Hayır	35	12,3
Yönlendirme formları branş öğretmenleri tarafından özenle dolduruluyor mu?	Evet	91	32,0
	Kısmen	137	48,2
	Hayır	54	19,0

Öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerinin toplanması, toplanan verilerin kullanılması ve de bu verilerin toplanma süreci ile ilgili ifadelere öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında kısmen cevaplarının fazlalığı göze çarpmaktadır. Buradan yeterli ve nitelikli bilgi toplanamadığı anlaşılmaktadır. Bunun sebepleri öğretmenlere sorulduğunda ise aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 11.Yeterli ve Nitelikli Bilgi Toplanamama Nedenleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri Frekans Dağılımı

Frekans Dağılımı

İfadeler	f
Personel eksikliği	42
Veri toplama yöntemlerinin bilinmemesi	31
Diğer sebepler	7

Ayrıca “Okulunuzda öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerine ilişkin bilgi toplanıyor mu?” ve “Okulunuzda öğrencileri tanımaya yönelik ölçme araçları kullanılıyor mu?” ifadelerine ilişkin okulda bulunan rehber öğretmenlerin sayısı değişkenine göre yapılan ki-kare testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 12.Öğretmenlerin Öğrencilerin Psikolojik ve Sosyal Özelliklerine İlişkin Bilgi Toplama Konusundaki Görüşleri İle İlgili Ki-Kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
Okulunuzda öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerine ilişkin bilgi toplanıyor mu?	Yok	15	20	33	44	27	36	00.
	1 öğrt.	33	28	64	56	18	16	
	2 öğrt.	24	69	8	23	3	9	
	3 öğrt.	16	30	28	52	10	19	
	4 öğrt.	2	40	1	20	2	40	

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, “Okulunuzda öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerine ilişkin bilgi toplanıyor mu?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$).

Tablo 13.Öğretmenlerin Okullarındaki Öğrencileri Tanımaya Yönelik Ölçme Araçları Kullanımı Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Ki-kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
Okulunuzda öğrencileri tanımaya yönelik ölçme araçları kullanılıyor mu?	Yok	13	17	45	60	17	23	.00
	1 öğrt.	48	42	59	51	8	7	
	2 öğrt.	22	63	12	34	1	3	
	3 öğrt.	12	22	26	48	16	30	
	4 öğrt.	1	20	4	80	0	0	

Yukarıda tabloda da görüldüğü üzere, “Okulunuzda öğrencileri tanımaya yönelik ölçme araçları kullanılıyor mu?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$).

4. Öğrencileri Yönelme ve Kademeler Arası Geçiş Boyutu

Tablo 14.Öğretmenlerin Öğrencileri Yönelme ve Kademeler Arası Geçiş Konusundaki Görüşleri

İfade	Cevaplar	f	%
İlköğretimde öğrencilere yönelik doldurulan yönelme formlarının işlevlerini yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?	Evet	38	13,4
	Kısmen	145	51,1
	Hayır	100	35,2
Bu formların ilköğretimden ortaöğretime geçişte ortaöğretim kurumları tarafından dikkate alındığını düşünüyor musunuz?	Evet	36	12,7
	Kısmen	107	37,7
	Hayır	140	49,3
İlköğretimden ortaöğretime geçiş süresince yönelme öneri kurulu tarafından hazırlanan yönelme öneri formunun aileler tarafından dikkate alındığını düşünüyor musunuz?	Evet	22	7,7
	Kısmen	135	47,5
	Hayır	127	44,7

Öğrencilere yönelik yönlendirme ve kademeler arası geçiş boyutuyla ilgili öğretmenlere sorulan soruların cevapları incelendiğinde “öğrencilere yönelik doldurulan yönelme formlarının işlevlerini yerine getirme konusunda öğretmenlerin %51.1’i kısmen cevabı verirken bu formların ilköğretimden ortaöğretime geçişte ortaöğretim kurumları tarafından dikkate alınıp alınmadığı sorulduğunda ise %49.3 ile öğretmenler hayır cevabı vermiştir. Bununla birlikte yönelme öneri formunun aileler tarafından dikkate alınıp alınmadığı sorulduğunda ise öğretmenlerin %47.5’i kısmen cevabını vermiştir. Bu bağlamda öğretmenlere göre yönelme formlarının kademeler arası geçişte kurumlar ve aileler tarafından verimli ve etkin bir biçimde değerlendirilemediği anlaşılmaktadır.

“İlköğretimde öğrencilere yönelik doldurulan yöneltme formlarının işlevlerini yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” ve “Bu formların ilköğretimden ortaöğretime geçişte ortaöğretim kurumları tarafından dikkate alındığını düşünüyor musunuz?” ifadelerine ilişkin okulda bulunan rehber öğretmenlerin sayısı değişkenine göre yapılan ki-kare testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Yöneltme Formlarının İşlevleri Konusundaki Görüşleri İle İlgili Ki-Kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
İlköğretimde öğrencilere yönelik doldurulan yöneltme formlarının işlevlerini yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?	Yok	6	8	38	51	31	41	.16
	1 öğrt.	10	9	63	55	41	36	
	2 öğrt.	9	26	19	54	7	20	
	3 öğrt.	12	22	23	43	19	35	
	4 öğrt.	1	20	2	40	2	40	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, “İlköğretimde öğrencilere yönelik doldurulan yöneltme formlarının işlevlerini yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 16. Öğrenci Yöneltme Formlarının Ortaöğretime Geçişte Dikkate Alınıp Alınmadığı İle İlgili Ki-kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
Bu formların ilköğretimden ortaöğretime geçişte ortaöğretim kurumları tarafından dikkate alındığını düşünüyor musunuz?	Yok	8	11	25	33	42	56	.85
	1 öğrt.	12	10	46	40	56	49	
	2 öğrt.	6	17	16	46	13	37	
	3 öğrt.	9	17	19	35	26	48	
	4 öğrt.	1	20	1	20	3	60	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, “Bu formların ilköğretimden ortaöğretime geçişte ortaöğretim kurumları tarafından dikkate alındığını düşünüyor musunuz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 17. Öğretmenlerin Öğrencilerin Üst Kademelere Geçişleri ve Sistemin Yapısı Hakkındaki Görüşleri

İfade	Cevaplar	f	%
Öğrencilerinizin üst öğrenim kademelerini seçerken bağımsız karar verdiklerini düşünüyor musunuz?	Evet	18	6,3
	Kısmen	118	41,5
	Hayır	148	52,1
Yükseköğretime geçişte var olan Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanının yerleştirme puanına katkısının artırılması gerektiğini düşünüyor musunuz?	Evet	140	49,3
	Kısmen	87	30,6
	Hayır	57	20,1
Ortaöğretim kurumlarına kaydolan öğrencilerin bu öğretim kurumları arasında daha rahat ve geniş seçeneklerle yatay geçiş yapabilmeleri gerektiğini düşünüyor musunuz?	Evet	174	61,3
	Kısmen	78	27,5
	Hayır	30	10,6

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenler %52.1 ile öğrencilerin üst kademe-ye geçişlerinde bağımsız karar verdiklerini düşünmemektedirler. Öğretmenler, yükseköğretime geçişte var olan Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı'nın yerleş-tirme puanına katkısının artırılması gerektiğine %49.3 oranında evet cevabı vermişlerdir. Ayrıca öğretmenler %61.3 evet oranıyla öğrencilerin ortaöğretim kurumları arasında daha rahat geçiş yapabilmelerini istemektedirler.

5. Yeni Sınav Sistemi Boyutu

Yeni sınav sistemi ile ilgili sorulan sorular ışığında, öğretmenlerin yeni orta öğretime geçiş sistemini ve yeni sınav sistemini uygun bulmadıkları ortaya çık-maktadır. Ayrıca yeni sınav sisteminin uygun bulunup bulunmadığı ile ilgili sorulan soruda verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 18. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOGS) Konusundaki Öğretmen Görüşleri

İfade	Cevaplar	f	%
Yeni ortaöğretime geçiş sistemi (TEOGS) ile getirilen uygulamayı doğru buluyor musunuz?	Evet	47	16,5
	Kısmen	134	47,2
	Hayır	100	35,2
Yeni uygulamadaki sınav sistemini (altı dersin merkezi sınavı) uygun buluyor musunuz?	Evet	70	24,6
	Kısmen	105	37,0
	Hayır	108	38,0

Ayrıca “Yeni ortaöğretime geçiş sistemi ile getirilen uygulamayı doğru buluyor musunuz?” ve “Yeni uygulamadaki sınav sistemini (altı dersin merkezi sınavı) uygun buluyor musunuz?” ifadelerine ilişkin okulda bulunan rehber öğretmenlerin sayısı değişkenine göre yapılan ki-kare testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemini Doğru Bulup Bulmadıkları İle İlgili Ki-kare Testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
Yeni ortaöğretime geçiş sistemi ile getirilen uygulamayı doğru buluyor musunuz?	Yok	14	19	36	48	24	32	.65
	1 öğrt.	14	12	59	51	40	35	
	2 öğrt.	5	14	18	52	12	34	
	3 öğrt.	12	22	19	35	23	47	
	4 öğrt.	2	40	2	40	1	20	

Yukarıda tabloda da görüldüğü üzere, “Yeni ortaöğretime geçiş sistemi ile getirilen uygulamayı doğru buluyor musunuz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 20. Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemini (Altı Dersin Merkezi Sınavı) Uygun Bulup Bulmadıkları İle İlgili Ki-kare testi

İfade	Değişken	Ki-kare						
		Evet		Kısmen		Hayır		
		f	%	f	%	f	%	
Yeni uygulamadaki sınav sistemini (altı dersin merkezi sınavı) uygun buluyor musunuz?	Yok	16	21	38	51	21	28	.35
	1 öğrt.	29	25	37	32	48	42	
	2 öğrt.	8	30	16	46	11	31	
	3 öğrt.	13	24	14	26	27	50	
	4 öğrt.	4	80	0	0	1	20	

Yukarıda tabloda da görüldüğü üzere, “Yeni uygulamadaki sınav sistemini (altı dersin merkezi sınavı) uygun buluyor musunuz?” ifadesi ile okuldaki rehber öğretmen sayısına ilişkin yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular yukarıda bahsedilen 5 alt boyut ışığında anlamlı bulunan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili önerilerle birlikte aşağıda sıralanmıştır;

1. Rehberlik ve Yönlendirme Boyutu

Rehberlik ve yönlendirme boyutu ile ilgili elde edilen önemli sonuçların başında okullardaki rehberlik hizmetlerinin yeterli bulunmaması gelmektedir; öğretmenlerin %70'e yakını rehberlik hizmetlerini yeterli bulmamaktadır bunun sebebi olarak da okullarında rehber öğretmen bulunmayışına veya bulunsa da sayıca yetersiz oluşuna vurgu yapmışlardır. Bu durumda rehber öğretmen norm kadro düzenlemeleri ve okullara rehber öğretmen atanması ile ilgili iyileştirmelere gidilmeli, okullara daha fazla rehber öğretmen atanmalıdır.

Uluğ (1999; akt. Tarlakazan, 2013:7) çalışmasında her çocuk, doğuştan gelen biyolojik özellikler ve içinde bulunduğu çevresel koşullara göre biyolojik, ruhsal, zihinsel ve toplumsal gelişme gösterir. Sözü edilen gelişim kendine özgü olduğu için, onun gözlenen ve ileride açığa çıkacak olan, potansiyel anlamdaki, ilgi ve yetenekleri de yine kendine özgüdür. Bu çok farklı ilgi, yeti ve yeteneklerin uygun eğitsel ortamlarda sonuna kadar desteklenerek gelişmesini sağlamak, toplumun insan gücü kaynaklarının niteliğini yükseltmek açısından bir zorunluluktur. Kalkınmanın anahtarının, nitelikli insan olması, anılan zorunluluğu daha da önemli kılmaktadır demektir.

2. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme Boyutu

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerini ve okullarındaki bu hizmeti (%80) civarında yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarının belirlenmesine yönelik eksiklikler ve öğrencilerin hobiler edinebilecek ya da hobilerini sürdürebilecekleri fiziksel koşulların yetersizliğini görmekteyiz. Ayrıca rehber öğretmen sayısına göre okullardaki rehberlik hizmetlerini yeterli bulma oranlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Bununla birlikte mesleki rehberlik ve yönlendirmeye ortaokul kademesinde başlanması gerektiği hakim kanı olarak ortaya çıkmıştır. 4+4+4 sistemi bu açıdan bir avantaj olarak değerlendirilirse öğrencilerin ortaokulda iyi yapılandırılmış bir mesleki yönlendirme ile daha doğru bir ortaöğretim kademesine geçmeleri sağlanabilir.

Yılmaz'ın (2004:11) yaptığı çalışmanın sonucuna göre ortaöğretim kurumlarındaki başarısızlıkların nedenlerinden biri de, çeşitli nedenlerle yetenek, ilgi, kişilik özelliği ve diğer yeterliliklerini göz önüne almadan kısaca öğrencilerin kendilerini tanımadan, farklı alanlara yönelmeleridir. Yönelindikleri alanlarda zorlanan, başarısız olan öğrencilerde özgüven yitimi ve benliğini olumsuz algılamaya bağlı olarak olumsuz davranış eğilimleri de artmaktadır. Bireyin karar sürecinde onun kendisini tanıyarak yetenek, ilgi ve kişilik özelliklerine uygun bir öğretim programına yönelmesine yardım etmek aynı zamanda toplumsal bir sorumluluktur; çünkü toplumların bilimsel, teknolojik, kültürel ve ekonomik gelişimleri insan kaynağının en iyi şekilde kullanılmasına bağlıdır. Sonuç olarak bu sorumluluk karar sürecinde bireyi tanıma ve ona gereksindiği bilgiyi sağlama çalışmalarını bir döneme sıkıştırarak değil; öğrencinin öğretim süreci içinde toplanan bilgilerin özenle işlenip daha sonraki dönemlere aktararak yararlanılmasını sağlamakla yerine getirilebilir. Ülkemizde Mesleki Rehberlik ve mesleğe yönlendirme ilköğretimin sekizinci sınıflarında gündeme gelmektedir. Böylece 8. sınıflarda ortaöğretime 9. sınıflarda Alan/Bölümlere yapılan yönlendirmeler iki yıl gibi dar bir zamanda toplanan bilgilerle yapılmaktadır. Bu da öğrenciyi tanımada yeterli bir süre değildir. 9. sınıflarda yapılan Alan/Bölüm yönlendirme çalışmalarına ise ilköğretimde elde edilen bilgiler ışık tutmamaktadır. İlköğretimden öğrencilerin devam ettiği bir üst öğretim kurumlarına gönderilen "Öğrenci Toplu Dosyaları"nın öğrencileri çeşitli yönleriyle tanıtmaya ve onları yönlendirmeye ışık tutacak ölçüde işlenmiş bilgiye sahip olmadığı görülmektedir ifadelerine yer verilmiştir.

Uçar ve Özerbaş (2013:251-252) yaptıkları çalışmada şu yargılara varmışlardır; mesleki ve teknik eğitime gelen öğrenci profilleri genelde düşük olmakla birlikte bu durum öğretmenlerde de motivasyonsuzluk yaratıyor. Başarılı öğrenciler üniversiteye giderken üniversiteye gidemeyen öğrencilerde problemler ortaya çıkıyor. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenler umutsuzluğa kapılıyor. Mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar başarılı öğrencilerin tercih edeceği yerler haline getirilmelidir. Ayrıca modüler öğretim programları mesleki ve teknik eğitime gelen öğrenci seviyesine göre revize edilmelidir. Aileler mesleki ve teknik eğitime olumsuz bakmaktadır. Ailelerin olumsuz düşüncelerini değiştirmek için ailelerin mesleki ve teknik eğitim hakkında bilgilendirilmesi ve mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönlendirilmesi gereklidir. Eğitim sistemimizin çıktuları sürekli kontrol edilmeli ve ona göre eksikliklerimiz belirlenip düzeltilmelidir.

Tarлакazan'ın (2013:6-7) yaptığı çalışmada sonuç olarak ülkemizde mesleki ve teknik eğitim alanındaki çalışmalar son yıllarda, özellikle Avrupa Birliğine girme sürecinde artmakla birlikte, bu çalışmaların yeterliliği tartışma konusudur. İstanbul Ticaret Odası araştırma verilerine göre Avrupa Birliğinde tanımı yapılan 8 bin meslek varken bu sayı ülkemizde; Esnaf ve Sanatkarlar Odasına tanımı yapılmış 262, Milli Eğitim Bakanlığınca tanımı yapılmış 132'dir. Bu verilere göre yeni iş tanımlarına ve iş analizlerine ihtiyaç vardır. Kalifiye iş gücü ve mesleki teknik eğitim açısından önemli bir konu; öğrencileri mesleki ve teknik eğitime yönlendirmedi; demektir.

Şahin ve Fındık (2008: 75-76) çalışmalarında özetle şunlardan bahsetmektedir; bireyin ilgi ve yetenekleri ile işin gerektirdiği özellikler arasındaki uyum, bireyin işe karşı motivasyonunda ve işteki başarısında da etkili olan faktördür. Meslek seçiminin isabetli olması bireyin kendi ilgi ve yetenekleri ile işin gerektirdiği nitelikleri tanınması ile mümkündür. Ülkemizde ilköğretimin ikinci devresinden itibaren mesleki yönlendirme yapıldığından bahsedilse de uygulamanın gerçekliği şüphelidir. Okullarda verilen rehberlik hizmetleri de bireye isabetli meslek seçimi yapması yönünden yetersiz kalmaktadır. Ülkemizde mesleki yönlendirmede bireyin yeteneklerinden ziyade ailenin talepleri ve çevresel faktörler belirleyici olmaktadır. Çocuğunun üniversite okumasını isteyen aileler, üniversiteye giriş sınavında göreceli olarak dezavantaja sahip olan meslek okullarına yönelmemektedirler. "Çocuğum üniversite okusun" düşüncesi ile öğrencilerin enerjisi yıllarca dersane yollarında tüketilmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin kendi alanlarındaki mühendislik fakültelerine girişte dahi büyük dezavantajlara sahip olması meslek liselerini krize sokmuştur. Mevcut sınav sistemi ve rehberlik hizmetindeki eksikliklerden dolayı bilinçli bir mesleki yönlendirme yapılamamakta bu ise zaten ortaöğretimde büyük bir krizin içine yuvarlanmış olan mesleki eğitimi yükseköğretim aşamasında da yok etme noktasına getirmektedir. Orta ve yükseköğretimde mesleki eğitim programlarında teknolojik gelişmenin zorlamasıyla bazı gelişmeler olsa da, programlar geleneksel mesleklere dönük ve güncelliğini yitirmiş durumdadır. Programlar kurumsal bir yaklaşımla güncellenmemekte öğretim elemanının bireysel uğraşları ile güncellenmektedir. Okullarda verilen eğitim mesleki ihtiyacı karşılamamakta, öğrenci mesleği ile ilgili bilgiyi iş hayatında öğrenmektedir. Bu durum, uygulanan eğitim programlarının ilgili meslek dalının güncel ihtiyacını karşılamadığını göstermektedir.

3. Psikolojik ve Sosyal Özellikler Boyutu

Araştırmada bu boyut hakkında elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, okullarının uyguladığı, öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerine yönelik rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerini yetersiz bulmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler hakkında yeterli ve nitelikli bilgi toplanamama nedeni olarak en fazla personel eksikliğini (f=42) göstermişlerdir. Bunun yanında okulunuzda öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerine ilişkin bilgi toplanması ve bilgi toplama araçlarının etkin kullanımı konusunda öğretmenler kısmen cevabında yoğunlaşmışlardır. Buna göre okullardaki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinde öğrencilerin sosyal özellikleri çok iyi değerlendirilmemekle birlikte üst kademelere geçişte de sosyal ve psikolojik özelliklerin etkisi dikkate alınmamaktadır. Kademeler arası geçişte sosyal, duyuşsal ve psikolojik özellikler daha fazla dikkate alınmalı öğrencilerin kendilerini tanımasını sağlanarak uygun beklenti ve buna uygun kariyer gelişimi planlaması yapılmalıdır. İleride bireylerin istemedikleri mesleklere gidip mutsuz olmalarının önüne geçilmeye çalışılmalıdır.

4. Öğrencileri Yönelme ve Kademeler Arası Geçiş Boyutu

Öğretmenlere “Kademeler arası geçiş dikkate alındığında 4+4+4 uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?” Sorusu açık uçlu olarak yöneltildiğinde verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar ve çıkarımlar dört kategoride toplanmıştır; Olumlu, olumlu ama eksiklikleri var, olumsuz ve kararsız. Sistemi olumlu bulan bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.”235 Yaş gruplarının yakın olduğu eğitim olması sebebiyle olumlu buluyorum”, Uygulamayı olumlu bulan ama eksiklikleri olduğunu belirten katılımcılar bu eksikliklerin altyapı oluşturulmadan geçildiğini”243 Faydalı olabilir, fakat altyapı yetersizliği ve fazla araştırılmadan bu işin başındaki öğretmenlerle tartışılmadan geçilmesi olumsuzlukları da birlikte getirdi. Öğretmenlerin bu sisteme alışması için yeterli zaman verilmedi. Her sene sistem değişikliği ile yıpranan öğretmenler bir defa daha yıprandı.”238 Geçiş sistemi iyi niyetli ama her zamanki gibi altyapı çok zayıf. Bu yıl Din Kültürü Dersi’ nin sınava dâhil edilmesi yanlış. Öğrencilerin dini değerlere karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep oluyor. Sınavlar 4 ana dersten olmalı. Matematik, Fen, Türkçe ve Sosyal Bilgiler.”242 Okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmeli; öğrencilerin yaş gruplarına ayrılması faydalı; Yönlendirme çok daha etkin kullanılmalı; meslek liselerinin orta kademesi açılmalı; sosyal ve sportif aktiviteler sisteme dâhil edilmelidir.”, okula başlama yaşının yanlış olduğu “158 küçük yaşta başlaması dışında olumlu.”, Paydaşların görüşlerinin alınmadığı “2

altyapı olmadan öğretmenlerin ve velilerin görüşü alınmadan hareket edilmesin.” ve 5. sınıfların ortaokula geçişinin sıkıntılı olduğunu”²¹³ Bu sistemin oturması için uzun bir süre gerektiğini düşünüyorum. 5. sınıfların soyut kavramları anlamakta zorlandıkları için ortaokul derslerinde istenilen başarının gerçekleşmeyeceğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sistemi olumsuz bulan katılımcılar ise nedenlerini; altyapı oluşturulmadan geçildiğini”²³⁰ *4+4+4 uygulaması altyapısı oluşturulmadan uygulamaya koyulduğu için verimli bir uygulama olmamıştır. Uygulamada da yaşanan aksaklıklarla bu çıkmaz bir sürece girmiştir.”*, Anaokulun zorunlu olması “*151 okul öncesi zorunlu olmalı, ilk 4 yıl için öğrenci ne istediğini bilmiyor, 2. 4 yıl sosyal kültürel düzeylerini geliştirici dersler olmalı üst üste akademik dersler ve ders saatlerinin(35) uzunluğu olumsuz, 6 dersten yapılan sınav yeterli değil.”*, okula başlama yaşının yanlış olduğu “*253 4+4+4 eğitim sistemi ile eğitim sistemimiz bir yara daha aldı. Öğrencilerin daha erken yaşta okula başlamaları psikolojik ve fizyolojik gelişimlerine uygun değildir.”*, siyasi amaçlı olduğunu imam hatipleri açmak olduğunu”⁵⁵ *eğitim sistemi yap-boz tahtasına dönüştürüldü, okullaşmanın az olması nedeniyle yönlendirmeler yanlış yapılmakta ve sınıf mevcutları artmaktadır, 4+4+4 imam hatipler için yapılmıştır. Çağdaş, bilimsel ve mesleki eğitim göz ardı edilmektedir.”* ve 5. sınıfların ortaokula geçişinin sıkıntılı olduğunu “*284 4+4+4 eğitim sistemi pilot uygulaması yapılmadan, olumlu ve olumsuz yönleri saptanmadan uygulamaya konulmuş bir sistem. Öğretmenleri karar mekanizmalarına dâhil etmiyorlar. Tepeden dayatma sistemler aşağıda önyargıya sebep oluyor. Sanki uygulayacak olanlar öğretmenler değilmiş gibi öğretmenler sürece uzak tutuluyor. Sistemin çok verimli olmadığını düşünüyorum; özellikle okula erken başlama ve 5. sınıfların ortaokula dâhil edilmesi en büyük hatalardan bazıları. Bu konuda çok derin araştırmalar yapılmalı ve öyle karar verilmeliydi, akşamdan sabaha böyle şeyler değiştirilemez.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Sistemin olumlu yada olumsuz olduğunu beyan etmeyen katılımcılar ise görüşlerini “*270 Daha çok yeni bekleyip sonuçlarını görmek gerektiğini düşünüyorum. Ancak 1. sınıflardaki yaş eşliğinin 72 ay olması gerektiğini düşünüyorum.”*, “*244 Yeni bir uygulama olduğu için meyvesini 12 yıl sonra alacağımız bir sistem için şimdiden bir şey söylemek doğru olmaz.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bu boyutta Yılmaz (2004:10) ortaya koyduğu sonuçlarda şunları belirtmiştir; ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi çeşitli yönleriyle gözlemleyerek kendilerine tuttıkları “Öğrenci Gözlem Defteri” ve öğrenciler hakkında çeşitli bilgilerin yer aldığı “Öğrenci Toplu Dosyaları” amacına uygun

işlendiğinde öğrencinin gelişim, yetenek, ilgi, uğraş, insan ilişkileri vb. hakkında onları tanıtıcı daha sağlıklı ve objektif bilgiler sağlayacaktır. Bir sonraki yıla ya da öğretim kurumuna aktarılan bu bilgiler öğrenciyi tanıma ve yönlendirme çalışmalarını son bir yıla ya da sadece 9. sınıfa sıkıştırmamış olacaktır. Böylece öğrencinin geçmiş yaşantı ve öğrenimlerine ait bilgiler, onların kendilerini tanımalarına ve daha isabetli karar almalarına, yetenek, ilgi ve kendi özelliklerine uygun mesleklere yönelik öğretim programlarını seçmelerine yardımcı olacak ve onların kendilerini gerçekleştirerek mutlu olmalarını sağlayacaktır.

5. Yeni Sınav Sistemi Boyutu

Öğretmenler, yeni ortaöğretime geçiş sınav sistemini (TEOGS) kısmen uygun bulmaktadırlar; bununla birlikte 6 dersin merkezi sınavını ise uygun bulmamaktadırlar.

Öğretmenlere "Türkiye'de ilköğretim (İlkokul, Ortaokul) ve orta öğretim (Lise ve Dengi Okullar) sistem bütünlüğü içinde değerlendirildiğinde ideal bir kademeler arası geçiş sisteminin özellikleri neler olmalıdır?" sorusu açık uçlu olarak sorulduğunda verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortaokula yönlendirilmesi "145 sınavsız öğrenci ilgi ve yeteneklerine dayanan öğretmen ve veli görüşleri dikkate alınan 5+3 olmalı", ortaokul programlarının çeşitlendirilmesi ve bu programlara göre ders müfredatlarının hazırlanması "242 1+4+4+4 bence ideal sistem. Öğrencilerin yaş gruplarına ayrılması önemli mutlaka okul öncesi eğitim olmalı. Ayrıca programdaki dersler, ders saatleri ve programları yeniden tartışılmalı ve katılımlı bir şekilde oluşturulmalı. Öğretmenlerin de fikirleri alınmalı", mesleki yönlendirmenin sadece imam hatiplere olmaması gerektiği "255 5+3+4 sistemi olmalı. Her çeşit meslek lisesinin ortaokul bölümü olmalı (imam hatip gibi). Ana sınıfı dahil 6 yıl çocuğun bedensel, ruhsal ve beceri gelişimleri ile akademik zekalarını ölçen sağlam ve sağlıklı ölçüm parametreleri kullanılarak her gün gözlem yapılmalı ve hangi ortaokul bölümüne gidebileceği objektif olarak raporlanmalıdır. Zaman zaman gözlemler ile ilgili olarak veli ve okul idaresi ile görüşmeler yapılmalıdır", merkezi bir sınav sisteminin olması "203 Okul müfredatını kapsayan, öğrencilerin bilgilerini yoklayıp ayırt edici bir sınav olması gerektiğini ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum", öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini "145 sınavsız öğrenci ilgi ve yeteneklerine dayanan öğretmen ve veli görüşleri dikkate alınan 5+3 olmalı", yine katılımcıların çoğu 5+3+4 sistemine geçilmesini belirtmişlerdir. Bu verilerden yola çıkarak 4+4+4 eğitim sisteminde revizyon ya-

pılarak 5. sınıfın tekrar ilkokula dahil edilmesi ya da 12 yıllık eğitimde daha farklı bir desenin uygulanması ile ilgili geniş ve derin çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Argon, T., & Soysal, A. (2012). Seviye Belirleme Sınavına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *International Journal of Human Sciences [Online]* ISSN:1303-5134, 9(2), 446-474.

Arı, E., & Vatansever, F. (2009). Bulanık Mantık Tabanlı Mesleki Yönlendirme. 5. *Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu (İATS'09), 13-15 Mayıs 2009, Karabük.*, 1-3.

Arslan, M. (2004). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası - Yükseköğretime Geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16), 37-51.

Humphreys, A. J., Traxlar, A. E., & North, R. D. (1967). *Guidance Services*. Chicago: Science Research Associates.

MEB. (1973). *Millî Eğitim Bakanlığı 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*.

MEB. (1999). MEB Tebliğler Dergisi. 1999. Sayı : 2504.

Özoğlu, S. Ç. (1981-1982). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:203 3. Baskı; ISBN: 975-482-403-7.

Şahin, İ., & Fındık, T. (2008, Aralık). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *TSA*, 12(3).

Tarlakazan, B. (2013, Eylül). Osmanlı’dan Günümüze Mesleki Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Günümüz Mesleki Teknik Eğitimine Yönelik Öneriler. 2(2), 71-78. *Mesleki Bilimler Dergisi* ISSN:2146-7420.

Uçar, C., & Özerbaş, M. A. (2013, Mayıs). Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Konumu. 2(2). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* ISSN:2146-9199.

Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Yılmaz, M. T. (2004, Temmuz 6-9). Okullardaki Mesleki Rehberlik Uygulamalarında İki Temel Sorun. Malatya: XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı .

TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNE İLİŞKİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLER

Özden EKİNCİ*
Atila YILDIRIM**



Bu çalışmanın amacı, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nin amaçlarına ilişkin olarak paydaş görüşlerini analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya'da amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşit örnekleme yöntemi ile seçilen sosyo-ekonomik düzeyi farklı 3 tane ortaokuldaki yönetici, öğretmen ve veliler oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin okul içi iletişim, öğretmen ve okulun rolüne, müfredatın eş zamanlı uygulanmaya çalışılmasına, öğrencilerin sınav kaygısına, öğretmenlerin mesleki performanslarının arttırılmasına, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyaçlara, izleme ve değerlendirmenin objektifliğine, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerine ve okula devamına olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Genel anlamda amaçların gerçekleştirilmesinde kalite ve eşitlik sorununun ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Ulusal Sınav, Yönetici, Öğretmen, Veli.

* Öğretmen, Konya İli Ilgın Şehit Ziya Mert İlköğretim Okulu, ozdenekinci@gmail.com.

** Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ayildirim@konya.edu.tr.

Giriş

Türkiye’de son yıllarda ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Sınav sistemlerinin yapısı, içeriği, zamanlaması, puan hesaplama yöntemi sürekli değişmiştir (ERG, 2013). 1997 yılına kadar ilkokuldan sonra sınavla geçilen ortaokullara geçiş, ilkokul sonunda uygulanan merkezi seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmaktaydı. 1997 yılındaki düzenlemelerle seçme ve yerleştirme sınavı ortaöğretim okullarına geçiş için yapılmaya başlanmıştır. (MEB, 2012). Ortaöğretime geçiş, 1998-2004 arasında Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2005-2008 arasında Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ve 2009-2013 arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile düzenlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 17. Şura’da “*ilköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS kaldırılmalı; bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır*” (MEB, 2006) kararları yer alırken 18. Şura’da “*ortaöğretime geçişte öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak rehberlik ve yöneltme esas alınmalı, SBS bir plan dâhilinde sadece özelliği olan ortaöğretim kurumlarını kapsayacak şekilde düzenlenmeli, diğer ortaöğretim kurumları ile yükseköğretime öğrenci yerleştirmede okul başarısı ve süreç değerlendirmeye yönelik yaklaşımlar esas alınmalıdır*” (MEB, 2010) kararları yer almıştır.

Temel eğitimin “*öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak, kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak, bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak, becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak, ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelelerine yardımcı olmak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yöneltmek, bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek*” (MEB, 2003) gibi yönetmelikte yer alan amaçlarını sınav merkezli bir eğitim sistemi ile gerçekleştirebilmesi mümkün değildir.

Öğrencilerin seçkin okullara girebilmek adına seçilmiş soruları yanıtlamaları istenerek rekabetçi bir anlayış sergilenmektedir. Öğrenciler sosyal, sanatsal,

sportif ve kültürel faaliyetlerden uzaklaşmakta ve neredeyse sosyal sistemden koparılmaktadır. Bu rekabetçi yapı yalnızca öğrenciler arasında değil veliler, okullar ve hatta öğretmenler arasında da baskı ve stres yaratmaktadır. Ailelerin ve okulların sosyo- ekonomik gelişmişlik düzeyi ile az sayıda bulunan seçkin okullara yerleşebilmeleri arasında ilişki olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin eşit koşullarda yarış(tırıl)madığı bir gerçektir. Öğrenciler dershane ve özel ders gibi destek öğretim sistemleri ile karşı karşıya gelerek “eğitim” bir kenara bırakılıp “öğretim” ön plana çıkmaktadır (Karip, 2008; Gür ve Çelik, 2009; TED, 2010; Dünya Bankası, 2011; UNICEF, 2011; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Argon ve Soysal, 2012; Şahin vd., 2012; ERG, 2013; Tansel, 2013). Bu anlamda temel eğitimin amaçlarının büyük bir kısmının gerçekleştirilemediğini söylemek mümkündür.

Sınavlarla ilgili çözüm arayışları dar bir bakış açısı ile ya puanların nasıl hesaplandığına ya da sınavların nasıl yapıldığına odaklanmaktadır. Sorunun temelinde genelde eğitim sisteminde ve özelde de temel eğitime erişim ve eşitsizlikler yatmaktadır. Aynı zamanda fiziki kapasite yetersizlikleri, eğitim alt yapısında yetersizlikler, öğrenci başarısının düşük olması, ilköğretim programları ve uygulama ile ilgili sorunlar, rehberlik ve yönlendirme sorunları, öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili sorunlar yönetim ve denetim sorunları yanında ortaöğretimin yapılandırma biçimi ve ortaöğretimde verilen eğitimin kalitesi ile ilgilidir (Karip, 2008; TED, 2010). MEB 2010-2014 Stratejik Planında da sınıf mevcutlarının fazlalığı, bazı bölgelerde yaşanan hızlı öğretmen değişimi, eğitim planlamalarının kısa dönemli yapılması ve sık sık değişiklik yapılması, sınıf mevcudu standartlarının ülkenin her tarafında sağlanamaması, eğitime erişimde istenilen düzeye ulaşılamaması ve okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin aynı düzeyde olmaması bakanlığın zayıf yönlerinden bazıları olarak görülmüştür (MEB, 2009).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development) üç yılda bir düzenlemiş olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin matematik ve fen bilimleri okuryazarlığı ile okuma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin motivasyonlarını, kendileri hakkındaki görüşlerini, öğrenme biçimlerini, okul ortamlarını ve aileleri ile ilgili verileri değerlendiren uluslararası bir tarama araştırmasıdır. PISA değerlendirmesinin temel amacı, öğrencilerin yaşamda ihtiyaç duyacağı bilgi ve

becerileri ne ölçüde kazandıklarını belirlemek ve veriye dayalı karar vermelerine yardımcı olmaktadır (Shelley ve Yıldırım, 2013). 2000 yılında uygulanmaya başlanan değerlendirmeye Türkiye ilk kez 2003 yılında katılmıştır. En son 2012 yılında yapılan 34'ü OECD ülkesi olmak üzere toplam 65 ülkenin katıldığı PISA değerlendirmesinde Türkiye, matematikte 44., fen bilimlerinde 43., okuma becerilerinde 42. sırada yer almıştır. Aşağıdaki tabloda yer alan oranlara bakıldığı zaman Türkiye'de öğrenciler seviye 2'nin altındaki yani temel bilgi düzeyinde yer alan sorularda OECD ortalamasının üzerindeyken üst düzey sorgulama, analiz, sentez ve eleştirel düşünme becerileri gibi yorum yapma ve çıkarımlarda bulunma gibi sorularda (5. ve 6. seviye) başarı oranı OECD ortalamasının altındadır (OECD, 2013). Türk eğitim sisteminin sınava dayalı yapısının, öğrencilerin test tekniği ile değerlendirilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sergilemelerine, bilgiyi yorumlama ve yeni bir durumda bilgi üretebilme gibi durumlarda yetersiz olmalarına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 1. PISA 2012 değerlendirmeleri ve Türkiye ve OECD ortalamaları

		Puan	Seviye 2'nin altı	5 ve 6. seviye
Matematik	OECD	494	23	13
okuryazarlığı	Türkiye	448	42.0	5.9
Fen bilimleri	OECD	501	17.8	8.4
okuryazarlığı	Türkiye	463	26.4	1.8
Okuma	OECD	496	18.0	8.4
becerileri	Türkiye	475	21.6	4.3

Kaynak: OECD, (2013). PISA 2012 Data Tables, Figures, and Exhibits

Türkiye'de Eylül 2013 tarihinde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) adı ile düzenlenen sistemle öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Öğrenci başarısının anlık bir performans dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlenmesi modelin temel niteliği olarak görülmektedir (MEB, 2013). Ortaöğretime geçiş ile ilgili sorunların tartışılmasında ve çözüm arayışlarında sorunun sınav odaklı olarak tanımlanması, çözümlerin de sınavın nasıl yapılacağı ve ortaöğretime geçiş puanının nasıl hesaplanacağı üzerinde yoğunlaşmasına neden olmakta-

dır. Eğitimde kalitenin nasıl geliştirilebileceği, erişim ve eşitlik sorunlarının nasıl çözülebileceği ile ilgili sorular çoğunlukla göz ardı edilmektedir (Karip 2008; TED, 2010).

Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminde (TEOG) “*öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak, sınav kaygısını sürece yayararak azaltmak, öğretmenin mesleki performansını artırmak, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek, orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek*” amaçlanmıştır (MEB, 2013).

2013 - 2014 eğitim - öğretim yılından başlayarak altı temel ders için (Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) 8’inci sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi ortak olarak gerçekleştirilecektir. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlarda yanlışlar doğruyu götürmeyecektir. Ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan, 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının %30’u ile 8. sınıfta uygulanan merkezi ortak sınav puanlarının %70’inden oluşacaktır. 6 ve 7. sınıflarda bütün derslerin notları öğretmen tarafından verilecektir. 8.sınıfta, 6 temel dersten 3 yazılısı olanların 2.’si, 2 yazılısı olanların 1.’si merkezi yazılı olarak yapılacaktır. Geri kalan derslerin yazılılarının tamamı öğretmen tarafından yapılacaktır. Başarı puanı hesaplanırken bütün derslere ait yazılıların ve performans değerlendirmelerinin ortalaması alınarak öğrencinin o derse ait başarı notu belirlenecektir. 6, 7 ve 8.sınıfların yılsonu başarı puanı 300 üzerinden merkezi ortak sınavların puanı 700 üzerinden hesaplanacak, ortaöğretime yerleştirmeye esas puan ise bu ikisinin ortalaması alınarak 500 üzerinden hesaplanacaktır (MEB, 2013).

Ulusal düzeyde yapılan sınavlar Avrupa ülkelerinde a) öğrencilerin okul kariyerlerine karar vermek, b) okulları ya da bir bütün olarak eğitim sistemini izlemek ve değerlendirmek, c) öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarını tespit ederek öğrenme sürecini desteklemek üzere 3 farklı amaçla yapılmaktadır (Eurydice, 2009):

Tablo 2. Bazı Avrupa ülkelerinde ulusal düzeyde yapılan sınavlar ve konu alanları

Ülkeler	6	7	8	9	Konular
Almanya				◆	Dil (Almanca), Matematik, Yabancı Dil (İngilizce/ Fransızca)
Belçika (Fr)	◆				Dil (Fransızca), Matematik, Bilimsel Girişim, Farkındalık ve Öğretim, Tarih ve Coğrafya Farkındalığı
Danimarka	●	●	●	◆	Dil (Danimarka)-yazılı ve sözlü, Matematik-yazılı, İngilizce- sözlü, Fizik/kimya- sözlü, Beşeri bilimler-test, Fen bilimleri-test
Finlandiya					6. sınıf- matematik
Hollanda	▲		◆	▲	9. sınıf- Anadil ya da 2. Yabancı dil olarak İsveççe Dil, Aritmetik/matematik, Çalışma becerileri, Dünyaya uyum (okullar isterse)
İrlanda			▲	◆	Dil (İrlanda),İngilizce, Matematik, Sivil, Sosyal ve Politik Eğitim
İngiltere	▲	●	●	●	Dil (İngilizce), Matematik
İskoçya		▲		▲	Dil (İngilizce ve ya İskoçya), Matematik, Bilim, Sosyal konular
İtalya			▲◆		Dil (İtalya), Matematik, Bilim, İngilizce
Letonya	▲			▲◆	Dil (Letonya), Matematik
Norveç			▲	▲	Temel beceriler: Okuma-yazma, dil (Norveç), matematik becerileri, İngilizce okuma
Malta	◆				Dil (Malta), Matematik, İngilizce, Din, Sosyal Çalışmalar
Polonya	▲			◆	6.sınıf: Müfredatın genelini kapsayan (okuma-yazma, mantık yürütme, bilgiyi kullanma 9. sınıf: beşeri bilimler, fen bilimleri (matematik ve doğa bilimleri), modern yabancı dil
Portekiz	▲		●	◆●	Dil (Portekiz), matematik
Romanya			◆		Dil (Romanya), Matematik, Tarih, Coğrafya
Türkiye			◆		Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

◆ Okul kariyerlerine karar vermek
▲ Okulları ya da bir bütün olarak eğitim sistemini izlemek ve değerlendirmek
● Öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmek

Kaynak: Eurydice , *“National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results”*, European Commission, 2009.

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin okul kariyerlerine karar vermek için Belçika (Fr) ve Malta’da 6. sınıfta, Hollanda, İtalya, Romanya ve Türkiye’de 8. sınıfta, Almanya, Danimarka, İrlanda, Letonya, Polonya ve Portekiz’de 9. sınıfta ulusal sınavlar yapılmaktadır. Finlandiya, İskoçya ve Norveç’te okulları

ve eğitim sistemlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Ülke-lerin çoğunda sınavlarda anadil, matematik ve yabancı dil derslerinde yer alan konular yer almaktadır. Sadece Malta'da Türkiye'de olduğu gibi din dersinden konular yer almaktadır.

Eğitim sürecinde meydana gelen değişimin sistemin amaçları çerçevesinde okul yönetimini, öğretmen ve velileri nasıl etkilediği ve onlar tarafından nasıl değerlendirildiği önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin amaçlarına ilişkin olarak paydaş (yönetici, öğretmen ve veli) görüşlerini analiz etmektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya'da amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşit örnekleme yöntemi ile seçilen sosyo-ekonomik düzeyi farklı 3 tane ortaokuldaki yönetici, öğretmen ve veliler oluşturmaktadır. Her okuldan okul müdürü, müdür yardımcısı, bu okullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenler ve üçer tane olmak üzere 9 veli çalışma grubunda yer almaktadır. Doğrudan alıntılarda katılımcı görüşleri OY-1 (1. Okul yöneticisi), FTÖ-5 (5. Fen ve Teknoloji öğretmeni) gibi kısaltmalarla verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubuna ait bilgiler

Katılımcılar	Sayısı	Kullanılan kısaltma	Katılımcılar	Sayısı	Kullanılan kısaltma
Okul Yöneticisi	6	OY	Görsel Sanatlar Öğrt.	2	GSÖ
Fen ve Teknoloji Öğrt.	3	FTÖ	Müzik Öğrt.	1	MÜÖ
Matematik Öğrt.	3	MAÖ	Beden Eğitimi Öğrt.	2	BEÖ
Türkçe Öğrt.	3	TÖ	Teknoloji ve Tasarım Öğrt.	1	TTÖ
İnkılap T.ve Atatürkçülük Öğrt.	3	İTAÖ	PD ve Rehber Öğrt.	3	PDRÖ
Yabancı Dil Öğrt.	3	YDÖ	Bilişim Tek. Öğrt.	1	BTÖ
Din Kült ve Ahl. Bilg.Öğrt.	3	DKAÖ	Öğrenci Velisi	9	V
			Toplam	43	

Veri toplama aracı

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine soruların aynı sırayla sorulduğu ve görüşülen kişilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verildiği bir görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada sorular “ Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Amaçları” çerçevesinde hazırlanmıştır. Okul yöneticisi, öğretmen ve veliler için aynı görüşme formu kullanılmıştır. Soruların hazırlanmasında kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı soru hazırlama, açık uçlu soru sorma, yönlendirmeden kaçınma ve soruları mantıklı bir şekilde düzenleme hususu göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünden iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. 5 öğretmen, 2 okul yöneticisi ve 2 veli ile ön uygulama çalışması yapıldıktan sonra formun eksik yönleri belirlenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde, kodlamaya dayalı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel araştırmada veriler dört aşamada -verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların bulunması, bulguların tanımlanması ve yorumlanması- analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde, katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar, araştırma amaçlarına göre kodlanmıştır. Kodlanan veriler temalara ayrılarak bulgular başlığı altında sunulmuştur. Ayrıca, araştırma bulgularının iç güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla hazırlanan tablolarda her bir soruya ilişkin katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada katılımcıların temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin amaçlarına yönelik hazırlanan sorulara verdiği cevapların analizi sonucunda 9 tema ortaya çıkmıştır:

Temalar

1. Sistemin okul içi iletişime etkisine yönelik görüşler
2. Sistemin öğretmen ve okulun rolünü etkin kılmasına yönelik görüşler
3. Müfredatın eş zamanlı olarak uygulanmaya çalışılmasında ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik görüşler
4. Sistemin öğrencinin sınav kaygısına etkisine yönelik görüşler
5. Sistemin öğretmenin mesleki performansının artması katkısına yönelik görüşler
6. Sistemin okul dışı eğitim kurumlarına (dershane, etüt merkezi, özel ders) ilişkin eğilimlere etkisine yönelik görüşler
7. İzleme ve değerlendirmenin objektif olup olmayacağına yönelik görüşler
8. Sistemin öğrencinin bir bütün olarak gelişimine (akademik, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif) katkısına yönelik görüşler
9. Sistemin öğrencinin okula devamına etkisine yönelik görüşler

Sistemin okul içi iletişime etkisine yönelik görüşler

Okul yöneticileri öğretmen- öğrenci ilişkilerinde öğrencilerin derslere ilgilerinin ve öğretmene bağlılıklarının artacağı (3), altı temel ders öğretmenlerini önemseyecekleri (2), diğer öğretmenleri ciddiye almayacakları (2), öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinin artacağı (2), sistemin öğretmen-öğrenci ilişkilerinde herhangi bir etkisinin olmayacağı (1) görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmen-veli iletişiminde velilerin, altı temel ders dışındaki öğretmenleri ciddiye almayacaklarını (4), altı temel ders öğretmenleriyle veliler arasında iletişimin artacağını (4), iletişimde öğrencileri değerlendirme konusunda olumsuzluklar yaşanabileceğini (2) belirtmişlerdir. Okul yöneticileri yönetici-öğretmen ilişkilerinde bilgi alışverişinin artacağını (4), herhangi bir değişiklik olmayacağını (3), yöneticilerin branş ayrımı yapabileceklerini (1), öğretmenlerin yöneticiler tarafından not basmasına maruz kalabileceklerini (1) ifade etmişlerdir. Yöneticilerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Müzik, görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi vb. derslerinin öğretmenleri ciddiye alınmayacaktır. Öğrenciler temel derslere ve öğretmenlerine yönelecektir (OY-3).”

“Velilerin okul ile olan ilişkileri artabilir. Öğretmenlerle daha sık iletişime geçebilir. Sadece toplantılar yoluyla değil, birebir görüşmeler yoluyla iletişim artabilir (OY-6).”

“Her ne kadar vizyon sahibi yöneticiler için tüm öğretmenler önemli ve gerekli olsa da birçok yönetici için altı dersin öğretmeni okulda daha önemli hale gelecek diğer branş öğretmenlerinin yaptığı çalışmalar önemsenmeyecek. Bu durum da okul iklimine, kültürüne, takım çalışmasına zarar verecektir (OY-2).”

Öğretmeler, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde altı temel ders öğretmenleri ile öğrenciler arasında iletişimin (7) ve öğretmene saygı ve önemin (7) artacağını, öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgileneceğini ve bu sayede öğrenci motivasyonunun artacağını (7) belirtmişlerdir. Sistemin ilişkilerde herhangi bir etkisinin olmayacağını (7) ifade eden öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin altı temel ders dışındaki öğretmenleri ciddiye almayacaklarını (6), öğrencilerin öğretmenlere tepkisel davranabilecekleri ve ders notları açısından ilişkilerin zarar görebileceğini (4) belirten ifadeler de yer almaktadır. Öğretmen-veli iletişimde iletişim ve işbirliğinin güçleneceği (18), velilerin öğretmenlere diğer branş öğretmenleri ile karşılaştırma ve not verme açısından baskı kurabilecekleri (13), velilerin altı temel ders dışındaki öğretmenlere yaklaşımlarının değişebileceğini (3) ve sistemin iletişimde herhangi bir etkisinin olmayacağını (3) ifade etmişlerdir. Öğretmen-yönetici ilişkilerinde yöneticilerin öğretmenlere baskısının artacağını (9), iletişim ve işbirliğinin karşılıklı gelişeceğini (5), sistemin iletişimde herhangi bir etkisinin olmayacağını (5), yöneticilerin sadece altı temel ders öğretmenleriyle iletişimlerinin artacağını (4) belirtmişlerdir. Aynı zamanda yöneticilerin branş ayırımı yapabileceklerini (4), süreç içerisinde öğretmenleri suçlayabileceklerini (2) ve denetimlerin artacağını (2) da ifade etmişlerdir.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisini çok fazla etkileyeceğini düşünmüyorum. Çünkü SBS’de zaten aynı dersler vardı. Ama okul notu etkili olacağı için öğrenci daha çok çalışıp hocasının gözüne girmeye çalışacaktır. Öğretmen de adaletli not vermekte zorlanacaktır (YDÖ-5)”

“Veli her zamanki gibi üzerine düşenleri yapmayıp her olumsuz durumda öğretmeni suçlamaya devam edecektir (FTÖ-19).”

“Geçmiş yıllarda da gördük. Veli toplantılarında veliler sanat ve spor dersi öğretmenleri ile iletişime geçmiyordu. Diğer dersler önemli görüldüğü için bir değişiklik olmayacaktır (MÜÖ-27).”

“Sistem, yönetimin altı temel ders öğretmenine baskı yapmasına sebep olabilir. İlişkiler gerilecektir (GSÖ-24).”

Veliler, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişeceğini (5), öğretmenin öğrencilere ilgisinin artacağını (3) diğer taraftan da öğretmenlerin her öğrenciye eşit davranmayacağını (2) ve ilişkilerde herhangi bir değişiklik olmayacağını (1) belirtmişlerdir. Öğretmen-veli ilişkilerinde ise veliler iletişimin karşılıklı olarak gelişeceğini (6), toplantıların daha sık yapılacağını (2), öğretmenlerin velileri yönlendireceklerini (2) ve öğretmenlerin başka veliler tarafından not baskısına maruz kalabileceklerini (1) belirtmişlerdir. Veliler öğretmen-yönetici ilişkilerinde ise başarının artması için iletişimin karşılıklı olarak artacağı (6), yöneticilerin öğretmen denetimini arttıracakları (2) görüşündedirler. İlişkilerde herhangi bir değişiklik olmayacağı (1) yönünde görüş bildiren katılımcı da bulunmaktadır.

“Hiçbir değişiklik olmayacak. Öğretmen hep çalışkan öğrencilerle ilgilenecek, dersi anlatıp geçecek (V-4).”

“Veli öğretmenin başarısını görebilecek. Öğretmen de veliyi çocuğun başarısına göre yönlendirebilecektir (V-2).”

“Öğretmenin okul içinde performansını arttırması ve okul idaresinin bu durumu desteklemesi açısından yöneticilerin öğretmenlerle ilişkisi gelişir (V-7).”

Sistemin öğretmen ve okulun rolünü etkin kılmasına yönelik görüşler

Okul yöneticileri sistemin öğretmen ve okulun rolünü etkin kılmasına yönelik olarak okul ve öğretmenin rolü ve öneminin artabileceğini (4), öğrenci başarısının okul ve öğretmen ile ilişkilendirileceğini (2), dershanelerin etkisinin azalacağını (2) diğer taraftan da okulun rolünün değişmeyeceğini (1) belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okulun ve öğretmenin öneminin dershanelere göre artabileceği (11), okullar arası rekabetten dolayı yöneticilerin çeşitli şekillerde görevlerini kötüye kullanarak öğretmene not baskısı yapılabileceği (7), öğretmenin derse hazırlığının ve performansının artacağı (6), öğretmen başarı ya da başarısızlığının ortaya çıkacağı (3), öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları gerektiği (3), uygun eğitim-öğretim ortamları olmadan okulun ve öğretmenin etkili olmasının güç olacağı (2) yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca sistemin okul ve öğretmenin rolüne ilişkin olarak herhangi bir etkisinin olmayacağını (3) ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Veliler, öğretmenlerin sorumluluğunun artacağı (3), öğretmenin ve okulun öneminin dershanelere göre artacağını (3), öğretmenin başarısının ortaya çıkacağını (2), aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere tutumlarının değişmeyeceğini ifade etmişlerdir.

“Başarı tamamen okul ve öğretmene endeksli olacaktır. Diğer faktörler dikkate alınmayacaktır. Başarısızlıklarda başka faktörler de değerlendirilmelidir (OY-1).

“Bu sınavda öğretmene de not verilecektir. Öğretmen başarılı olursa okulun adı ön plana çıkacak. Öğretmen daima planlı ve programlı, öğrencilere rehberlik yapan bir durumda olacak. Başarı olduğunda öğrenci ve veliden, başarısızlık olduğunda öğretmenden kaynaklı görülecek (İTAÖ-14).”

“Çocuk öğretmeni severse dersi de sever, okulu da sever. Öğretmen ayırım yapmadan herkese eşit davranmalı ve haksız not vermemelidir (V-9).”

Müfredatın eş zamanlı olarak uygulanmaya çalışılmasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin görüşler

Müfredatın eş zamanlı uygulanmaya çalışılmasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin olarak okul yöneticileri kırsal bölgelerin dezavantajlı olmasının (5), fiziki yetersizliklerin (3) ve öğretmen eksikliğinin (2) uygulamada sorunlar ortaya çıkarabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler yerleşim yerinden kaynaklanan dezavantajların (22), öğretmen eksikliğinin (9) ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının (9) sorun yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf seviyesinin farklı olmasının (3), merkezi sınav takvimine uymak adına kazanımların tam olarak gerçekleştirilebilmesinin güç olacağını (3) ve yöntem ve tekniklerin değişmesine (2) neden olabileceğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin rapor veya sevk almasının (1) ve ders saatinin yetersiz olmasının (1) da sorunlara neden olabileceği görüşündedirler.

Veliler uygulamada herhangi bir olumsuz durum yaşanmayacağını (4), öğrenci devamsızlığının (2), öğretmenlerin rapor veya sevk almasının (2), öğrenci seviyelerinin farklı olmasının (2), okulların eşit düzeyde olmamasının (2), olumsuz hava koşullarının (1), sorun yaratabileceğini belirtmişlerdir.

“Ülkemizde şehir merkezlerinde ve kırsallarda bulunan imkânlar maalesef kırsal kesimin aleyhine farklıdır. Kırsal kesimlerde ilk haftalarda dersler boş geçebilmekte ya da boş geçen dersler ücretli öğretmenlerle doldurulabilmektedir. Bu halde

bütün öğrencilerin eşit imkânlardan yararlandığı varsayılarak aynı sınava almak eşitlik ilkesine aykırıdır (OY-2)."

"Her bölgede yeterli öğretmen sayısı olmadığından müfredatın yetişmesinde sıkıntı yaşanabilir. Ayrıca bireysel farklılıklar olacağından uygulamada da sorunlar ortaya çıkar. Ders işlenişinde kullanılan yöntem-tekniklerin değişikliğe uğramasına neden olmaktadır. Konuşma ve yazma etkinlikleri göz ardı edilmektedir. Bu da öğrencilerin sosyal yönden gelişmesini olumsuz etkilemektedir (TÖ-21)."

"Süregelen eğitim eşitsizliği açısını genişletecek, öğretmen ve öğrencileri her zamanki yarış atı misali sindirmeden öğrenmeye ve öğretmeye zorlayacaktır (YDÖ-24).

"Çoğu öğretmen rapor, sevk alıyor. Konular bu yüzden yetiştirilmiyor. Konular yetiştirmeyince öğrenciler de geri kalır (V-4)."

Sistemin öğrencinin sınav kaygısına etkisine yönelik görüşler

Sistemin öğrencilerin sınav kaygıları yaşamalarına etkisine ilişkin olarak yöneticiler tek sınav olmadığı için telafisinin olmasının (3) kaygıyı azaltabileceğini, sınav sayısının artmasının (2) ve oturumlar arası sürenin fazla olmasının (1) kaygıyı arttırabileceğini belirtmiştir. Ayrıca kaygının hep var olacağını ve zamana yayılıp değişmeyeceğini (1) belirten görüş de bulunmaktadır.

Öğretmenler tek sınav olmadığı için telafisinin olmasının (10), kendi okulunda sınava girerek yazılı yerine geçmesinin (4), ve sınav süresinin artmasının (2) kaygıyı azaltabileceğini ifade ederken sınav sayısının artmasının (5), sınavların birbirini etkilemesinin (4), oturumlar arası sürenin fazla olmasının (3) kaygıyı arttırabileceğini, belirtmişlerdir. Kaygının hep var olacağını ve zamana yayılıp değişmeyeceğini (4) belirten görüşler de bulunmaktadır.

Veliler tek sınav olmadığı için telafisinin olmasının (5) kaygıyı azaltabileceğini belirtirken sınav sayısının artmasının (1), sınavların iki güne yayılmasının (1) kaygıyı arttırabileceğini belirtmişlerse de kaygının hep var olacağını ve zamana yayılıp değişmeyeceğini (2) de ifade etmişlerdir.

"Tek bir sınav olmaması iyi bir durum. Ancak öğrencilerin 2 gün üst üste sınava girmesi kaygıyı arttırabilir. Oturumlar arası 30 dakika olması bir önceki sınavın olası kötü sonuçları üzerine düşünmesine ve sonraki sınavda bu kaygıyı yaşatmasına da yol açabilir (OY-6)."

“Öğrenciler bence daha rahat olacaklardır. Daha önce tekrarı olmayan, hayatları boyunca bir kez girme hakları olan sınava göre mazeretleri olduğu takdirde sınavın tekrarlanabilir olması bence çok büyük avantaj. Kötü bir lisede okumaya mahkum olmayacak, telafisi mümkün olacak. Bu da kaygılarını azaltacak (MAÖ-12)”

“Daha fazla sınava girmek stres yaratacağı gibi yanlışların doğruları götürmesi, stresi bir nebze olsun azaltacaktır. Bunun yanında sınav arasındaki molalarda bir önceki sınavın kritiği yapılacağından moral bozulacak ve girecek yeni sınav için konsantrasyon düşecektir (BEÖ-7).”

“Önceden SBS adı altında bir kere olan sınav, şimdi birçok sınavdan oluştuğu için öğrencilerin açıklarını kapatmalarına ve stres yapmamalarına sebep olur (V-3).”

“Sınav olduğu sürece bu kaygı bitmez. 12 sınava gireceği için kaygısı artar (V-6).”

Sistemin öğretmenlerin mesleki performansının artmasına katkısına yönelik görüşler

Sistemin amaçlarından bir tanesi de öğretmenlerin mesleki performanslarını arttırmaktır. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki performanslarının hizmetçi eğitim ve seminerler (3) sınav sonuçlarını karşılaştırması (3) ve meslektaş iletişimi (1) ile arttırılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki performanslarının baskı ile gelişemeyeceği (1) ifade edilirken sistemin öğretmenlerin mesleki performanslarına hiçbir katkısının olmayacağını (1) belirten görüş de yer almaktadır.

Öğretmenler mesleki performanslarının öğretmenlerin sınav sonuçlarını karşılaştırması (9), hizmetçi eğitim ve seminerler (7), motive edilmesi (5), okul ve ilçe zümrelerinin sık yapılması (3), uygun eğitim ortamları ve materyallerin sunulması (3), denetim (3), rekabet duygusunun yarattığı etki (2) ile artabileceği görüşündedirler. Aynı zamanda ödül sisteminin (1), öğretmen algı ve beklentilerinin belirlenmesinin (1), haklarının ve toplumdaki saygınlığının korunmasının (1) performanslarını artırabileceğini belirtmişlerdir. Sistemin öğretmenlerin mesleki performansına hiçbir katkı sunmayacağını (5) belirten görüşler de yer almıştır.

Veliler öğretmenlerin mesleki performanslarının öğretmenler arası rekabet (5) hizmetiçi eğitim ve toplantılar (2), sınav sonuçlarını karşılaştırması (2) ve denetim (1) ile artabileceğini belirtirken sistemin öğretmenlerin performansına hiçbir katkı sunmayacağını (1) belirten görüş de yer almaktadır.

“Hizmetiçi eğitim yoluyla arttırılabilir. Örneğin hala bilgisayarı kullanmayı bilmeyen öğretmenlerimiz var. Öğrenciye nasıl yararlı olabilir bu öğretmenler? Burada öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmen mutlaka kendini geliştirmelidir (OY-3).”

“Hizmetiçi eğitimlerle arttırılabilir. Bunun dışında öğretmenler kendi eksikliklerini görüp aynı branştan öğretmenlerle iletişime geçerek eksikliklerini kapatabilir (OY-6).”

“ Branş öğretmenleri arasında kıyaslama olabileceği gibi öğretmenler sonuçların bireyselleştirileceği (öğretmenler açısından) kaygısıyla kendilerini geliştirebilirler (FTÖ-11).”

“Çok fazla değişen bir şey olacağını sanmıyorum. Çalışan, sorumluluk sahibi öğretmen yine çalışacak, kendini geliştirecek; çalışmayan öğretmenin umurunda olmayacaktır (DKÖ-23).”

“Toplumda kaybedilen saygılığımızın kazandırılmaya çalışılması gerekir. Bu da herkesten önce MEB’in öğretmenin haklarını koruması ve saygı duymasıyla olur. Değer gören bir öğretmen kendini geliştirme ihtiyacı hisseder (TTÖ-26).”

“Öğrenciler matematikten iyi alıp fen ve teknolojiden zayıf alırsa sorunun öğretilmekte olduğu ortaya çıkar. Herkes ona göre kendini ayarlar, kendini geliştirir (V-2).”

“Öğretmenler kendi öğrencilerinin dereceye girmesini isteyerek öğrencilere daha çok bilgi aktarıp mesleki performanslarını arttırabilirler (V-3).”

Sistemin okul dışı eğitim kurumlarına (dershane, etüt merkezi, özel ders) yönelik eğilimlere etkisine yönelik görüşler

Sistemin okul dışı eğitim kurumlarına etkisine yönelik eğilimlerin ne yönde olacağına ilişkin olarak okul yöneticileri imkânı olanların devam edeceğini (2) okulun etkisi artacağı için talebin azalacağını (2), ihtiyacın daha da artacağını (2) belirtmişlerdir.

Öğretmenler hiçbir değişiklik olmayacağını ve sınav olduğu sürece talebin devam edeceğini (12), sınav sayısı arttığı için talebin artacağını (5), veli yarış

ettiği sürece talebin devam edeceğini (4), öğrenci başarısına göre talebin değişebileceğini (3), okulun etkisi artacağı için talebin azalacağını (3) ve daha küçük yaşlarda talebin olacağını (2) ifade etmişlerdir.

Veliler sınav olduğu sürece talebin devam edeceğini (4), okulda ek dersler yapılırsa talep olmayacağını (2), sınav sayısının atması ile ihtiyacın artacağını (2), okulun başarısının artması ile bu kurumlara talep olmayacağını (1) ifade etmişlerdir.

“Dershanelerin az da olsa işlevini azaltır. Ama maddi durumu iyi olanlar bu faaliyetlerden yararlanmaya devam ederler (OY-1).”

“Bence bu sistemde okul dışı eğitim kurumlarına ihtiyaç daha da artabilir. Çünkü sınav bir iken iki oldu. Birinci sınavda iyi bir sonuç alamayan öğrenci ekstra yardımlara ihtiyaç duyabilir. Bir yerde yarış varsa veli bunu istediği yerden karşılar (MAÖ-20).”

“Okulda eğitim iyi olursa dershanelere gerek kalmaz. Dershanelerde de aynı ders görülüyor. Okullarda ek dersler verilebilir. Böylece insanlardan fazla miktarda ücret talep etmezler. İnsanların mecburiyeti ortadan kalkar (V-5).”

İzleme ve değerlendirmenin objektif olup olmayacağına ilişkin görüşler

Öğretim programının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif biçimde izlemek ve değerlendirmek amacına ilişkin olarak okul yöneticileri öğretmenlerin uygulama ve değerlendirmedeki tutumundan (2), bölgesel eşitsizliklerden (2), öğrencilerin bireysel farklılıklarından (2) ve dezavantajlı okullardan (1) kaynaklı olarak objektiflik sağlanamayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, öğretmenlerin uygulama ve değerlendirmedeki tutumu (10), okul yönetiminin öğretmenlere not verme baskısı yapacağı (6), öğrencilerin bireysel farklılıkları (5), okul çevresinin özellikleri (4), bölgesel farklılıklar (4), özel okullardaki esneklik (4) gibi nedenlerden dolayı objektiflik sağlanamayacağı görüşündedirler. Diğer taraftan objektifliğin sağlanabileceği (4) yönünde görüş bildiren katılımcılar da vardır.

Velilerden, objektifliğin sağlanacağı (4) yönünde görüş bildirenlerin yanında öğretmenlerin uygulama ve değerlendirmedeki tutumundan (3) ve özel okullardaki esneklikten (2) dolayı objektifliğin sağlanamayacağını belirten görüşler de yer almaktadır.

“Kırsal kesim ile gelişmiş kesimde yaşayan bireyleri aynı sınava almak eşitsizlik doğuruyor (OY-5).”

“Yerleştirme puanında okulun başarı puanının etkisi var. Bundan dolayı öğretmenler ve idareciler kendi öğrencilerinin başarılı olmasını isteyeceğinden notları yükseltmek için yazılı sorularını daha basit hazırlayabilir veya daha değişik yöntemlerle notlarını yükseltebilir (MAÖ-20).”

“Müfredatın dışında soru sorulmayacağı ve normal süreç içerisinde konulardan sorular çıkacağı için objektif olur (DKÖ-16).”

“Kesinlikle objektif olur. Sınav okul sonunda yapılmıyor. Yani iş işten geçtikten sonra ortada öğrenci yokken başarısızlığı kimse sorgulamaz. Ama şimdi sorgulanacak. Sınavlar ciddiye alındığı için de öğretmenler de ciddi davranacak ve notlarını ona göre verecek. (V-2).”

Sistemin öğrencinin bir bütün olarak gelişimine (akademik, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif) katkısına yönelik görüşler

Sistemin orta ve uzun vadede öğrencilerin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal, sportif etkinliklerini değerlendirmek amacıyla öğrencilerin tüm yönlerinin gelişmesine katkısına yönelik olarak okul yöneticileri akademik başarı ön planda olacağı için diğer gelişimlerinin her zaman geri planda kalacağını (6), dershanelere talep azalırca öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimlerine katkı sağlayacağını (1) belirtmiştir.

Öğretmenler, akademik başarı ön planda olacağı için diğer gelişimlerinin her zaman geri planda kalacağını (16), sınav sistemi olduğu sürece öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimlerinin olamayacağını (9) ifade etmişlerdir. Sistem sürece yayıldığı için (3) ve akademik hedefi olan öğrenciler için (2) öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimlerine katkı sağlayacağını belirten görüşler de yer almaktadır.

Veliler sınav sistemi ile öğrencilerin aktivitelere zamanı kalmadığı için (5) ve her zaman akademik başarı ön planda olduğu için (2) katkı sağlayamayacağını belirtirken sistemin sürece yayılmasının (2) katkı sağlayabileceğini belirten görüşler de bulunmaktadır.

“Dershanelere talep azalırca katkı sağlar. Öğrenci zamanını dershanede geçirmeyeceği için sporla ve sanatla ilgilenebilir. Bunun için eğitim sistemimizde köklü değişikliklere ihtiyaç var (OY-1).”

“Sınav odaklı bir sistemde sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal gelişim her zaman için ya rafa kaldırılır ya da tamamen gündem dışı bırakılır. Orta ya da uzun vade-

de değerlendirmeye alınsa bile, sınavın yapısı ne olursa olsun hedef her zaman hep iyi bir okul kazanmadır. İyi okul anlayışı ise matematik, fen, sosyal, Türkçe gibi dersleri iyi alabileceği bir okul anlayışıdır (BEÖ-7)."

"Gerçekten işi ciddiye alan, akademik gelecek düşünen öğrenci için katkı sağlayabilir. Akademik kariyer düşünmeyip zorunlu olarak bu eğitim sistemine takılan öğrencilere bu eğitim uygulaması ile fayda sağlayacağını düşünmüyorum (İTAÖ-4)."

"Öğrencinin kendini görmesi ve başarılı olduğu alanda kendini geliştirmesi ve ilerlemesi için yararlı olur (V-7)."

Sistemin öğrencinin okula devamına etkisine yönelik görüşler

Sistemin öğrencinin okula devamına etkisine yönelik olarak okul yöneticilerinin, öğrencilerin okula devamına olumlu katkı sağlayacağını (4) ifade eden görüşlerinin yanında öğrencilerin okula devamına herhangi bir etkisinin olmayacağını (2) belirten ifadeleri de bulunmaktadır.

Öğretmenlerden bazıları sistemin öğrencilerin okula devamına olumlu katkı sağlayacağını (15) ifade ederken bazıları ise öğrencilerin okula devamına herhangi bir etkisinin olmayacağını (13) belirtmişlerdir.

Velilerden sistemin öğrencilerin okula devamına olumlu katkı sağlayacağını (6) belirten görüşler dışında öğrencilerin okula devamına herhangi bir etkisinin olmayacağını (3) ifade eden görüşler de bulunmaktadır.

"Akademik başarısı yüksek çocuklarda zaten devam sorunu yaşanmıyor. Düşük olanlarda ise şu ana kadar bir değişiklik olmadı. İlerleyen zamanlarda daha net göreceğiz (OY-6)."

"Okul derslerinde anlatılan konulardan sınav olacakları için öğrencinin devamsızlığı azalır. Devamsızlık da sınav kriteri olacağından bu durum olumlu bir etki sağlar (BTÖ-9)."

"Akademik başarı adına herhangi bir ders kaygısı olmayan, hedefi olmayan bir öğrencinin okula devam edeyim gibi bir düşünceye sahip olacağını düşünmüyorum (MAÖ-20)."

"Devam eden öğrenci zaten ediyor. Devamsızlık yapıp da hiçbir etki olmaz. Okula geleyim demez (V-8)."

Tartışma ve Sonuç

Ortaöğretime geçiş sistemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından revize edilerek Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi olarak yeniden yapılanmıştır. Sistemin amaçları dikkate alınarak okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sistemin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişkileri olumlu yönde geliştireceği düşünülse de bazı öğretmenlerin özellikle not vermede yöneticiler tarafından baskı görebileceği, öğrencilerin öğretmenlerle dersin önemine göre ilişki kurabileceği, bazı ders öğretmenleriyle iletişim kurmayacakları gibi bir takım kaygılar taşıdığını söylemek doğru olacaktır. Bu kaygının giderilmesinde yöneticilerin tutumu önemlidir. Yöneticiler branş ayrımı yapmadan tüm öğretmenlerle iletişim kurmalıdır. Velilerin öğretmenlerin başarılı öğrencileri ön plana çıkarmak adına her öğrenciyle eşit düzeyde ilgilenmeyeceği kaygısını taşıdığı görülmüştür. Yılmaz ve Altinkurt (2009), araştırmalarında öğretmenlerin, öğrencilerle ilişkilerinde ayırım yapma ve öğrenci değerlendirmede yanlı davranma davranışlarının yüksek düzeyde etik dışı davranış gördüklerini belirtmiş olmalarına rağmen Altinkurt ve Yılmaz'ın (2011) başka bir araştırma sonucu öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranış başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek olarak ortaya çıkmıştır. Türk Eğitim Derneğinin (2010) yapmış olduğu bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin %36'sı öğretmenlerinin başarı düzeyi yüksek öğrencilerle daha çok ilgilendiklerini, %6'sı ise öğretmenlerin sınavda başarılı olmayacağını düşündükleri öğrencilerle hiç ilgilenmediklerini düşünmektedir.

Yapılan araştırmalar olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkili öğretimin en önde gelen koşulu olduğunu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ve bu ilişkilerin öğretmenlerin uygulayacakları öğretim stratejilerini de belirlediğini ortaya koymuştur (İpek ve Terzi, 2010). Öğretmen-veli ilişkilerinin gelişmesinin öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesine katkı sunmasının yanında (Çelenk, 2003; Akbaba-Altun, 2009; Ünal vd., 2010; Argon ve Kıyıcı, 2012) katılım, güdülenme, kendine güven gibi olumlu davranışların gelişmesine ve çocukların okul ve öğretmene ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesine de yardımcı olmaktadır (Argon ve Kıyıcı, 2012). Çinkır (2004)'a göre bir okulda okul yönetimi, öğretmen, öğrenciler ve diğer personel arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı devam eden insan ilişkileri ve bir iletişim süreci, öğrencilerin gelişiminin ve akademik başarılarının güvencesidir.

Araştırma sonucunda katılımcılar, öğretmen ve okulun rolünün dershanelere göre artabileceğini, öğretmenlere yöneticiler tarafından not baskısı yapılabileceğini, öğretmenin derse hazırlığının ve performansının artacağını, öğretmen başarısının ortaya çıkacağını, öğretmenlerin sorumlulukların artacağını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca uygun eğitim-öğretim ortamları olmadan okul ve öğretmenin etkili olmasının güç olacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında yöneticiler öğrenci başarısının okul ve öğretmen ile ilişkilendirileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından yapılacak sınavların %30 etkisi öğretmenler üzerindeki baskıyı artıracak, veli, öğretmen ve okul müdürü ilişkisini olumsuz yönde etkileyecektir. Okul notlarının standart uygulamalar içermeyen öğretmen değerlendirmelerine bağlı olması şişirilmiş notlar sorunu ortaya çıkaracaktır (Aydın, 2013; Özdemir, 2013). Her ne kadar sistem okul ve öğretmenin rolünü etkin kılmayı amaçlamış olsa da okulun ve öğretmenin rolleri suistimallere açık hale gelecektir. Okul ve öğretmenin etkin olabilmesi için uygun koşullar yaratılması gerekir. Teknolojik ve fiziksel alt yapı ile materyal eksiklikleri, yönetici ve öğretmenin niteliği dikkate alınmadığı takdirde okulların ve öğretmenlerin etkili olması beklenemez.

Müfredatın eş zamanlı olarak uygulanmaya çalışılmasında kalite ve eşitlik sorununun ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Türkiye’de sadece bölgeler arası değil iller hatta bu illerin ilçeleri, köyleri arasında eşitsizlikler bulunmaktadır. Aynı ilde farklı okullar arasında bile eşitsizliklerin olması müfredatın aynı verimde ve eş zamanda uygulanmasını zorlaştıracaktır. Ulusal sınavlar ve PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası araştırma sonuçları Türkiye’de okullar arası başarı farklarının çok yüksek olduğunu göstermektedir Eğitimde eşitsizliklere ilişkin tartışmalarda daha çok bölgeler arası eşitsizlikler vurgulanmakta ve illerde okullar arası eşitsizlikler göz ardı edilmektedir. Dolayısıyla okullar arasında kaynak dağılımının dengelenmesi, öğretmen dağılımında nitelik ve niceliksel olarak denge sağlanması, öğretmenlerin mesleki niteliklerinin geliştirilmesi, teknolojik altyapının dengeli biçimde geliştirilmesi, başarısızlık riski yüksek öğrencilere yönelik destek programları oluşturulması gerekir (TED, 2008; TED, 2010). Öğretmenler müfredatı yetiştirmek adına öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadan zamanı yetiştirme kaygısı yaşayacaktır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 80 bini aşkın kaynaştırma öğrencisinin ortaokula devam ettiği düşünüldüğü zaman bu öğrencilerin süreç içerisinde ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceği (ERG, 2013) de önemli hale gelecektir. Sadece kaynaştırma öğrencileri açısından değil sınıf

seviyelerinin farklı olması da önemli bir sorun alanıdır. Sınıfta her öğrencinin farklı öğrenme hızı ve öğrenme şekilleri vardır. Öğretmenler sınav takvimine uymak adına kazanımların tam gerçekleştirilmeden başka bir kazanıma geçilmesinin kaygısını yaşamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler dersin işlenişinde yöntem ve tekniklerinin değişeceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda derslerin işlenişinde özellikle test çözme tekniğinin ön plana çıkması muhtemeldir. Araştırma sonucunda müfredatın uygulanmasında öğretmenlerin rapor veya sevk almasının da sorun yaratabileceği ortaya çıkmıştır. OECD ülkesindeki öğretmenlere göre Türkiye'deki öğretmenlerin işe gelmeme oranları % 35 iken TALIS ortalaması % 26'dır. (OECD, 2009; Dünya Bankası, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasına neden olabilecek faktörler olarak katılımcılar tek sınav olmaması, telafisinin olması, öğrencilerin kendi okulunda sınava girmesi ve sınav süresinin artması olarak belirtmişlerdir. Sınav sayısının artmasının, sınavların birbirini etkileyebileceğinin, oturumlar arası sürenin fazla olmasının kaygıyı arttırabileceğini, kaygının hep var olacağını ve zamana yayılıp değişmeyeceğini de ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar sınav sistemlerinin öğrencilerde kaygı düzeyini arttırdığını ortaya koymaktadır (Gündoğdu vd., 2010; Argon ve Soysal, 2012; Şahin vd., 2012). Öğrencilerin az sayıda seçkin okula girmek adına yarışa girdiği sınav sistemi, her ne kadar adı, yapılış şekli, sınav sayısı farklı olsa da öğrencilerde kaygı yaratacaktır. Dolayısıyla özellikle sınavlar arası sürenin tekrar gözden geçirilmesi gerekir. Aydın (2013), merkezî sınav sayısının birden on ikiye çıkmasının öğrencileri süregelen bir sınav kaygısı yaşamak zorunda bırakacağı yönünde görüşler öne sürüldüğünü belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı daha önceki yıllarda yönetmelikte var olan “ bir günde yapılacak sınav sayısı ikiye geçemez ” ifadesi yerine 2013 yılında “bir günde yapılan sınav sayısı üçü geçemez” ifadesini kullanarak yönetmelikte değişiklik yapmıştır (MEB, 2003). Bu değişikliğin merkezi sınav sistemi dikkate alınarak yapıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle sınav sayısının artmasının, 2 güne yayılan sınavlar arasındaki sürelerin fazla olmasının ve bir günde üç sınavın olmasının öğrencilerde daha fazla kaygı yaratacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar öğretmenlerin mesleki performanslarının sınav sonuçlarının karşılaştırılması, hizmet içi eğitim ve seminerler, motive edilmesi, öğretmenler arası rekabetin olması, okul ve ilçe zümrelerinin sık yapılması, uygun eğitim ortamları ve materyallerin sunulması, denetim ile ar-

tabileceği görüşündedirler. Bunun yanında ödül sistemi, öğretmenlerin algı ve beklentilerinin belirlenmesi, haklarının ve toplumdaki saygınlığının korunması ile de arttırılabileceğini belirtmişlerdir. Sistemin öğretmenin mesleki performansına katkısının olmayacağını belirten görüşler de bulunmaktadır. Öğretmenler sınavların karşılaştırmasını yaparak dersin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları için gerekli önlemler alabilir. Bunun yanında öğretmenlere hem alanı hem de ölçme ve değerlendirme gibi konularda eğitim ve seminerlerin verilmesi uygun olacaktır. Öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak yöntem, teknik ve becerileri kazanmaları ve geliştirmelerini destekleyecek bir sürekli yetiştirme programının uygulanması başarının daha eşitlikçi bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır (TED, 2010). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu arttırıcı etkili liderlik biçimleri sergilemeleri, çalışmalarını destekleyici ortamlar sunarak onları güdülemesi öğretmenlerin mesleki performanslarının artmasına büyük katkı sağlar. Okul ve ilçe zümre toplantılarının amacına uygun, öğretmenlerin çalışmalarını meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri bir şekilde ve sık yapılması hem sorunlarını çözmelerine hem de farklı uygulamaları görerek yeni bakış açıları kazanmalarına sebep olur.

Orta öğretime yüksek rekabetin olduğu sınavlarla girilen eğitim sistemlerinde, yüksek kalitede eğitim sunan okul sayısının az olması, bir ülkenin ortalama eğitim performansında düşüşe neden olduğu gibi, eğitimde eşitsizliği artırır. (Hanushek ve Wöbmann, 2006, akt. Dünya Bankası, 2011). Dershaneye devam etmenin öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik statüsüyle yakın ilişkili olmasının (Tansel ve Bircan, 2005; TED, 2008; TED, 2010; Dünya Bankası, 2011; Argon ve Soysal, 2012; Metin, 2013; Tansel, 2013) eşitsizlik yarattığı bir gerçektir. Bakanlık açıklamasında ilk yıllarda sınavda çoktan seçmeli sorulara devam edileceğini belirtmiş ve ileriki yıllarda açık uçlu soruların sisteme dahil edileceğini ifade etmiştir. Çoktan seçmeli soruların dahil edilmesi ile ileriki yıllarda destek eğitimlere ihtiyacın azalabileceği düşünülebilir ancak katılımcıların da belirttiği gibi sınav sistemi olduğu sürece ailelerin ve öğrencilerin ders-hane, özel ders gibi destek eğitim sistemlerine olan taleplerinin, her ne kadar okulun etkisinin artacağı söylene de sınav sayısının artmasına, öğrenci başarısına, ailenin imkân ve tutumuna göre değişeceği görülmektedir. Dolayısıyla destek eğitimlerin kaldırılması ya da etkisinin azaltılması isteniyorsa eğitim sisteminde kalıcı çözümler üretilmesi, ihtiyaca gerek kalmayacak bir yapının oluşturulması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif biçimde izlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktır. Araştırma sonuçları programın uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinin bölgesel ve okullar arası eşitsizlikler, öğretmen ve yönetici tutumları, öğrencilerin bireysel farklılıkları, özel okullardaki esneklik açısından objektif olamayacağını ortaya çıkarmıştır. Aydın'ın (2013) da belirttiği gibi standartları belirsiz bir yapıya sadece sınavla standart kazandırılabilceğini düşünmek gerçekçi görünmemektedir. Türkiye'de kalite ve eşitlik sorununun olduğu bir gerçektir. Eğitime erişim sorunu, bölgeler, iller ve okullar arasındaki eşitsizlikler, öğretmenin nicelik ve nitelik olarak dengede olmaması, eğitim ortamlarının fiziksel ve teknik açıdan eşit düzeyde olmaması (TED, 2008; TED, 2010; Erdoğan vd., 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) bakanlık düzeyinde alınması gereken önlemlerdir. Bunun dışında öğretmen ve yönetici tutumlarının da önemi büyüktür. Yöneticilerin öğretmenlere not baskısı olacağı gibi öğretmenlerin de ölçme araçları hazırlama ve yazılı notlarını değerlendirme bakımından tutumları farklılaşabilir. Nitekim okul notlarının standart uygulamalar içermeyen öğretmen değerlendirmelerine bağlı olduğu düşünülürse, şişirilmiş notlar sorunu ortaya çıkacaktır (Aydın, 2013).

Sistemin orta ve uzun vadede öğrencilerin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerinin değerlendirileceği ifade edilse de katılımcıların birçoğu akademik başarının her zaman daha ön planda olacağını ve sınav sistemi olduğu sürece öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimlerinin mümkün olamayacağını belirtmişlerdir. Velilerin sınavlar yüzünden sosyal, sanatsal ve kültürel aktivitelere öğrencilerin zamanlarının kalmadığını belirtmesi de sınav sisteminin varlığıyla ilişkilendirilebilir. Şahin vd. (2012), yapmış oldukları bir araştırmada öğrenciler sınava hazırlanmak zorunda olmasalardı öğrencilerin hobilerine ve sportif etkinliklere zaman ayıracaklarını, birçoğu ise gezeceklerini ve arkadaşlarıyla zaman geçireceklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin 6 temel dersten sorumlu olmaları, diğer dersleri önemsememelerine ve sınav odaklı çalışmalarına neden olabilir. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin dengeli bir şekilde sağlanması için hayati önem taşıyan sanat, spor, kültürel ve sosyal etkinlikler neredeyse bütünüyle göz ardı edilmekte bu etkinlikler yapılmıyormuş gibi gözükse de okulların çoğunluğunda bu etkinliklere ayrılan zaman sınava hazırlık amacıyla diğer dersler için kullanılmaktadır (TED, 2010). Bu anlamda sadece öğrencilerin değil okul yönetiminin de 6 temel ders dışındaki derslere bakış açısı önemli hale gelecektir.

Sistemin amaçlarından biri de öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmektir. Araştırma sonucunda katılımcılar öğrencilerin özellikle merkezi sınavlar için sınıfta yapılan uygulamalardan geri kalmak istememeleri ve yerleştirmede öğrenci devamsızlığının dikkate alınması gibi nedenlerden dolayı okula devam etmeye olumlu etkisinin olacağını, akademik kaygı taşımayan öğrenciler için ise hiçbir etkisinin olmayacağını ifade etmişlerdir. Öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi için, öncelikle devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenci devamsızlığı öğrencinin aile ve kişilik özelliklerinin yanı sıra okul, öğretmen ve akademik kaygıdan dolayı da kaynaklanabilir (Altinkurt, 2008; Yıldız ve Şanlı-Kula, 2011). Öğrencilerin devamsızlığının azalmasında okul ve öğretmenlere yönelik algılarının değişmesi gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin birtakım kaygılarının giderilmesinde aile, okul, öğretmen ve bakanlığın önleyici çalışmalar yapması gerekir.

Türk milli eğitim sisteminde kademeler arası geçişler ulusal düzeyde yapılan sınavlar aracılığıyla mümkün olmaktadır. Sınav sisteminin varlığı yalnızca öğrenciler ve aileler üzerinde olumsuz etkiler yaratmamakta okulları ve öğretmenleri de etkilemektedir. Sistemin öğrenci, veli öğretmen ve yönetici ilişkilerine zarar vermemesi için gerekli önlemlerin okul ve bakanlık düzeyinde alınması gerekir. Okul ve öğretmenin rolünün etkin olabilmesi için uygun ortamlar yaratılmalı, özellikle öğretmenler üzerinde olabilecek baskının oluşmasına zemin hazırlayacak durumların engellenmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı sistemdeki var olan kalite ve eşitlik sorununu giderici, okullar arası başarı farkını azaltacak şekilde politikalar geliştirmelidir. Öğrencilerde sınav kaygısının varacağı düşünüldüğünde ortaöğretime geçişlerde sınava dayalı sistemden vazgeçilmesi, öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre tercih edebilecekleri bir geçiş sisteminin geliştirilmesi gerekir. Öğrencilerin sınav kaygısının artmasına neden olarak görülen sınav sayısı ve oturumlar arası sürenin yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimler ve seminerler öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanmalı ve uygulanmalıdır. Ayrıca okul ve ilçe zümreleri amacına uygun bir şekilde ve her ay yapılmalıdır. Okul yöneticileri etkili liderlik biçimleri sergilemeli, öğretmenleri çalışmalarını konusunda teşvik etmeli ve okulda işbirliğini artırıcı ortamlar sağlamalıdır. Okul dışı eğitim kurumlarına talebin azalması için eğitim sistemi yapısının yeniden gözden geçirilmesi gerekir. İzleme ve değerlendirmenin objektifliğinin sağlanmasında bakanlık kalite ve eşitlik sorununu çözmelidir. Ayrıca bazı Avrupa ülkelerinde

olduğu gibi okulların ve eğitim sisteminin belli zamanlarda ve sınıflarda izleme ve değerlendirilmesi yapılarak gerekli önlemler alınmalıdır. Okul yönetimi öğretmenlere not baskısı yapmamalı, öğretmenler de not verme konusunda adil davranmalıdır. Öğrencilerin daha çok akademik başarılarını ön plana çıkaran sınav sistemi onların tüm yönleri ile gelişimlerine fırsat yaratmaktan uzak görünmektedir. Okullarda 6 temel ders dışındaki derslerin geri planda kalmaması için gerekli önlemler alınmalıdır. Öğrencilerin okula devam etmeme nedenlerinin çok yönlü olarak araştırılması özellikle akademik kaygı taşıyan öğrencilerin bu kaygılarının okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından giderilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

Akbaba- Altun, Sadegül, “İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”, İlköğretim Online, 2009 8(2), 567-586, <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Altınkurt, Yahya, “Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi”, **Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, 2008, 20, 129-142.

Altınkurt, Yahya- Yılmaz, Kürşat, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Aralık 2011, 11 (22), 113-128.

Argon, Türkan- Kıyıcı, Cemil, “İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2012, 19, 80-95.

Argon, Türkan-Soysal, Aylin (2012). “The teacher and student views regarding the placement test”, **International Journal of Human Sciences**, 2012, (9)2, 446-474.

Aydın, Ayhan, “Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)!” , Türkiye Kamu, 2013, <http://www.turkiyekamu.com/ortaogretime-gecis-sistemi--38yy.htm>.

Çelenk, Süleyman, “Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması”, İlköğretim Online, 2003, 2 (2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.

Çınkır, Şakir, “Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi” **Millî Eğitim Dergisi**, 2004, 161.

Dünya Bankası, “*Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler*”, **İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi** (30 Haziran 2011).

Erdoğan, İrfan vd., “*Seviye Belirleme Sınavının Dersler ve Bölgesel Farklılıklar Açısından İncelenmesi*”, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2010, 13 (1), 81-95.

ERG, Eğitim Reformu Girişimi, “*Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Değerlendirmeler*”, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, 2013. 2-6.

EURYDIC , “*National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*”, **European Commission**, 2009.

Gündoğdu, Kerim vd., “*Seviye Belirleme Sınavına (Sbs) İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum İl Örneği)*”, **Elementary Education Online**, 2010, 9(1), 316–330.

Gür, Bekir S-Çelik, Zafer, “*Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*”, **Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı**, Ankara, 2009.

İpek, Cemalettin-Terzi, Ali Rıza, “*İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi:Van İli Örneği*” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2010, 16(3), 433-456.

Karip, Emin, “*Daha Bir Eğitimde Sınav Kısır Döngüsü*”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 2008, 14(2).

MEB, “*İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*”, 2003.

MEB, “*On Yedinci Millî Eğitim Şûrası Kararları*,” Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûrâ Genel Sekreterliği, 2006.

MEB, **MEB 2010-2014 Stratejik Planı**, Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Bakanlığı, Ankara, 2009.

MEB, *On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası Kararları*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûrâ Genel Sekreterliği, 17 Aralık 2010.

MEB, “*İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi*”, Ankara: **MEB**, 2012.

MEB, “*Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi*”, Ankara, 2013.

Metin, Mustafa , “*Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, **Ahi Evran**

Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 2013, Cilt 14, (1), 67-83.

OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development, “*Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*”, Paris:, 2009.

OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development, “PISA 2012 Data Tables, Figures, and Exhibits”, December, 2013.

Özdemir, Servet, “Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi,” **Hürriyet Gazetesi**, 9 Eylül 2013.

Shelley, Mack-Yildirim, Atila. (2013). “Transfer of Learning in Mathematics, Science, and Reading Among Students in Turkey: A Study Using 2009 PISA Data. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2013, 1(2), 83-95.

TED, Türk Eğitim Derneği, “Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi Özet Rapor”, Ankara, 2010.

TED, Türk Eğitim Derneği, “Ortaöğretime Geçiş Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Ankara, 2008.

Şahin, Semiha vd., “İlköğretim Okulu Öğrenci İle Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri”, **International Journal of Human Sciences**, 2012, (9) 2, 847-878.

Tansel, Aysit-Bircan, Fatma, “Effect of Private Tutoring on University Entrance Examination Performance in Turkey”, IZA Discussion Paper No.1609, Bonn, Germany: IZA (Institute for the Study of Labor), 2005.

Tansel, Aysit, “Türkiye’de Özel Dershaneler: Yeni Gelişmeler ve Dershanelerin Geleceği”, ERC, Economic Research Center, Working Papers in Economics 13/10-tr, September-2013.

UNICEF Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu, 2011. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur.pdf>.

Ünal, Ali vd., “İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2010, (23), 261-272.

Yıldırım, Ali-Şimşek, Hasan, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008.

Yıldız, Murat-Şanlı, Kula Kamile, “*Elazığ İlindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Devamsızlık Sebeplerinin İncelenmesi*”, **Fırat Üniv. Fen Bilimleri Dergisi**, 2011, 23 (2), 133-140.

Yılmaz, Kürşat-Altinkurt, Yahya, “Öğretmen Adaylarının Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri”, **İş Ahlakı Dergisi**, 2009, 2(2), 71–88.

Yılmaz Kürşad-Altinkurt, Yahya, “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 2011 8(1) Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>.

SALON II

II. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL

**TÜRKİYE’DE ORTAOKULA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN
SORUNLAR VE ÖZEL DERSHANELER:
ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN-VELİ GÖRÜŞLERİ
(MUĞLA VE AYDIN ÖRNEKLERİ)**

A. Seda SARACALOĞLU*

Ali YAKAR**

Betül ALTAY***



ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler konularında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yer alan okullardaki öğrenci-öğretmen-veli görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırma, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Merkez ilçesinden ve Aydın ili Merkez ilçesinden seçilen yüksek sosyo-ekonomik ve düşük sosyo-ekonomik düzeylere sahip ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin, onların öğretmenlerinin ve velilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin toplanması için öğrenciler, öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı olmak üzere üç farklı formda oluşturulan görüşme sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik hazırlanan, Türkiye’de ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler konu-

* Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sedasaracal@adu.edu.tr.

** Uzman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aliyakar10@gmail.com.

*** Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, betulaltay@adu.edu.tr.

larına ilişkin sorular katılımcılara yöneltilmiş ve alınan yanıtlar analiz edilmiştir. Araştırma için görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve velilerin veri toplama aracında yer alan sorulara verdikleri yanıtlar iki tema çerçevesinde “*ortaokula geçiş*” ve “*özel dersaneler*” betimlenerek, ilişkilendirilerek ve anlamlandırılarak yorumlanmıştır. Böylece farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yer alan okullardaki öğrenci, öğretmen ve velilerin ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler hakkındaki görüşleri ortaya konmuş ve görüşlerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli tartışma, yorum ve öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kademeler Arası Geçiş, Özel Dersaneler, Öğrenci, Öğretmen, Veli.

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler yaşamın tüm alanlarını etkilemekte, bilim ve teknolojinin kazanımları ise insanların yaşam biçimlerini belirlemektedir. Bu belirlemeler, eğitime de yansımakta, eğitimde kimi yönelimler gözlenmektedir. Dünyada, eğitimde gözlenen yönelimlere koşut olarak ilköğretimde de önemli yönelimler gözlenmektedir (Gültekin, 2007). Özden (2010) günümüzde güçlü olmanın belirleyicisinin bilgiyi depolamak değil, onu kullanarak yeni bilgi üretme kapasitesi olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan öğretim durumlarının odağı olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin bilgileri yapılandırarak sentezlemesi ve öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olmaları gerekir, bunun için de öğrencilere nitelikli öğrenme öğretim durumları sağlamak büyük önem taşımaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi, Türk millî eğitim sistemi de okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini takip eden, birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen kademelerden oluşmaktadır. Türk millî eğitim sistemi içerisinde okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinin her biri bir diğersinin işleyişini doğrudan etkiler. Bu nedenle, sistem yaklaşımının gereği olarak okul öncesinden ilköğretime, ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerin ve bağlantıların esnek, işlevsel ve gelişmelere açık olması gerekmektedir (MEB, 2010).

Kademeler arası Geçiş

Türk Eğitim Sistemi, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 18. maddesine göre örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim kapsamında okulöncesi, ilköğretim (ilkokul+ortaokul), ortaöğretim (lise) ve yükseköğretim kademeleri yer almaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanında veya dışında örgün öğretimden istifade edemeyen her yaş grubundaki vatandaşların formal eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır (MEB, 2012).

Eğitim gelişigüzel olabileceği gibi, planlı ve programlı bir eğitim bir toplumun hedeflerine ulaşabilmesini büyük ölçüde destekler. Planlanmış bir eğitimin en çok uygulama alanı bulduğu alan okullar olmuştur. Eğitim programı, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını gerçekçi bir biçimde belirlemeyi, bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik etkili bir öğrenme-öğretim planı tasarlamayı, planı uygun bir

içerikle işe koşmayı ve zenginleştirmeyi, böylece hedeflere ulaşmayı sağlar. Hedeflerin ulaşılabilme düzeyi ise değerlendirme ile belirlenir. Bu noktada, eğitim programının sürekli bir yeniden düzenleme sürecinden geçmesi gerektiği, toplumların gelişim ve değişimine paralel olarak ileri sürülebilir. Ülkemizin ilkökul ve ortaokul kademe sisteminden bahsetmeden önce dünyanın farklı birkaç ülkesindeki kademeler arası geçiş sistemlerine bir bakışla sistemimiz ile karşılaştırma yapma imkânı bulunabilir.

Türkiye’de gerek örgün gerekse yaygın eğitimin içindeki yatay geçişler veya birbirleri arasındaki dikey geçişler Cumhuriyetimizin kuruluşundan günümüze kadar aralıklarla önemli değişikliklere uğramıştır. Ekonomik, siyasi ve demografik yapıdaki değişimler eğitimde ve dolayısıyla kademeler arası geçişlerde değişikliklere yol açmıştır. Özellikle 2003 yılından itibaren artan üniversite ve fakülte sayıları, fakülte çeşitliliği öğrenciye seçeneklerini daha geniş bir yelpazede değerlendirme hakkını sunmaktadır. Bu durum hâliyle ilköğretimden yükseköğrenime kadar her kademede daha iyi bir gelecek planlaması yapmayı gerektirmektedir. Diğer taraftan daha önce keskin çizgilerle ayrılmış olan fen, sosyal, dil gibi alanlar, tüm dünyadaki değişimlere paralel olarak ülkemizde de disiplinler arası yeni alanların ortaya çıkmasıyla bu bölünmüşlüğü yavaş yavaş yitirmeye başlamıştır. Sürecin ortaya çıkardığı etkileri yönetmek için temel eğitim kurumlarının uyguladıkları öğretim programlarının değişime ayak uydurması sonucunda, sınav sistemlerinde değişiklikler yapılmış ve böylece tercihlerdeki eğilimler daha da belirginleşmiştir (MEB, 2012).

Cumhuriyetin ilk yıllarından beri var olan ilkökul ve ortaokullar, 1997 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda yapılan değişiklikle birleştirilerek 8 yıllık zorunlu “İlköğretim Okulları”na dönüştürülmüştür. 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile de zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Bu kanuna göre zorunlu eğitim, 4 yıl süreli ilkökul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır (MEB, 2012).

1997 yılına kadar ilkökoldan sonra sınavla geçilen ortaokullara geçiş, ilkökul sonunda uygulanan merkezi seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmakta idi. 1997 yılındaki düzenlemelerle seçme ve yerleştirme sınavı ortaöğretim okullarına geçiş için yapılmaya başlanmıştır. Bu yıldan sonra ilköğretim okullarından ortaöğretime geçiş, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) adı altında her

yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı liselere giriş sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. 2008 yılında OKS kaldırılmış ve Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) kapsamında Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlamıştır. OGES kapsamında ortaöğretime yerleşme puanı; SBS puanları ve okul başarı puanlarının ağırlıklı bileşkesinden oluşmaktadır. SBS 6, 7 ve 8. sınıf sonunda, o yılın öğretim programlarında yer alan kazanımlarla sınırlı olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak uygulanmıştır (MEB, 2012).

SBS, 2010 yılından itibaren kademeli olarak kaldırılmış olup 2012 yılı ve sonrasında sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanacaktır. Ortaöğretimin kapsamı; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 26. maddesinde "İlköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar." şeklinde ifade edilmektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 29. maddesinde ise "ortaöğretim kurumlarının, çeşitli programlar uygulayan lise-lerden oluştuğu, okul türlerinin ise ağırlık verilen programa göre adlandırıldığı" belirtilmektedir (MEB, 2012).

MEB, 2013-2014 öğretim yılından başlayarak her dönem içerisinde birer sınav olmak üzere altı alanda merkezi sınavlar yapılacağını duyurmuştur. Öğrencilerin 6, 7 ve 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8'inci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacaktır. Elde edilen toplam ikiye bölünerek yerleştirmeye esas puan elde edilecektir. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır. Uygulanmakta olan 4+4+4 sisteminde 5. sınıf, 2. kademeye geçişin ilk sınıfıdır. İlk kademedeki tek öğretmenden ders alarak ikinci kademeye ulaşan öğrencilerin 5. sınıfta birden çok öğretmenden ders almaya başlaması, öğrencilerin yaşı ve bu kademeye sağlayacakları uyum göz önüne alındığında 5. sınıf öğrencilerinin başarı ağırlıklandırma oranına tabi tutulması pedagojik açıdan uygun görülmemiştir (MEB, 2013).

Özel Dershaneler

Ülkemizde 1915 tarihli Mekatib-i Hususiyye Talimatnamesi'yle faaliyet göstermeye başlayan özel dershaneler, 1965 yılında kabul edilen 2007'de, değişen koşullara cevap vermek üzere yeniden düzenlenen 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'yla kuruluş ve işleyişleri düzenlenmiş yaygın eğitim öğretim kurumlarıdır. Önceleri daha çok yetiştirme kursları olarak faaliyet gösteren özel dershaneler 1960'lı yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlamış, tamamlamayı eği-

tim-öğretim veren kurumsal yapıları, yıllar içinde sınavlara hazırlık kurslarına olan talebin artmasıyla daha da büyümüştür (ÖZ-DE-BİR, 2012). Özel dershanelerin yasal olarak kabul edilmeleri ve işleyişlerini yöneten bir yasa çıkarılması 1965'te olmuştur. 1970'ler boyunca kamuoyunda, özel dershaneler ve giriş sınavı koşullarının eşitliği konusunda süren tartışmalar 1980'de özel dershanelerin kapatılmalarına yol açmıştır. Fakat kapatılma yasası henüz yürürlüğe girmeden bir yıl sonra kaldırılmıştır. Günümüzde özel dershaneler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınarak ve Bakanlık gözetimi altında işletilmektedir; yasal olarak kurulmuş, vergi ödeyen iş yerleridir. İzin işlemi bir kayıt ve yetkilendirme sürecidir (Tansel, 2013).

Özel dershaneler, sadece ülkemize özgü değildir. Dünyanın birçok ülkesinde, taşıdıkları işlevleri bakımından ülkemizdeki özel dershanelere benzer yapılanmalar vardır. Dershanelerde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri bazı ülkelerde de bizdeki gibi kurumsal yapılanmalar içinde olmasa da bire bir veya grup halinde özel ders alma biçimiyle yapılmaktadır. Özel ders ve dershaneciliğin çok yaygın olduğu ülkelerin en belirgin ortak özelliği, eğitimin kademeleri arasındaki geçişlerde rekabete dayalı sınav sistemlerinin olmasıdır. Güney Kore, Hong Kong, Yunanistan, Japonya ve Tayvan gibi ülkeler, üniversiteye girişin merkezi sınavlarla yapıldığı ve özel ders veren kurumların en yaygın olduğu ülkelerdir. Bu ülkelerde özel derslere katılım oranları özel ders ve dershaneler açısından anlamlı oranlar ifade eder (ÖZ-DE-BİR, 2012).

Özel dershaneler Türkiye'de, başka ülkelerde de olduğu gibi, üç değişik biçim alabilmektedir. *Birinci biçimi*, bir öğretmenin birebir, öğrenciye özel ders vermesidir. *İkinci biçimi*, genel okul öğretmenlerinin, okul içinde, ders saatlerinin dışında belirli bir ücret karşılığında ders vermeleridir. *Üçüncü biçimiye*, okullara benzer biçimde örgütlenmiş, kâr amacıyla çalışan Özel dershanelerde sağlanan eğitimidir. Tansel ve Bircan (2007) Türkiye'de özel dershanelerde öğretim biçimleri konusunu ayrıntılı biçimde irdelemişlerdir. Özel dershanelerde, "seçkin" liselere (SBS) ve üniversitelere girmek (YGS ve LYS sınavları) üzere sınav kazanmaya yönelik dersler verilmektedir. Ayrıca, bu sınavlara nasıl hazırlanmak gerektiği konusu yanında, üniversite seçimi, öğrenim alanı seçimi ve meslek seçimi gibi konular ile kişisel gelişim ve sınav gerginliğiyle baş etme gibi konularda yol göstericilik ve danışmanlık yapılmaktadır (Tansel, 2013).

TÜRKİYE'DE ORTAOKULA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE 353
ÖZEL DERSHANELER: ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN-VELİ GÖRÜŞLERİ
(MUĞLA VE AYDIN ÖRNEKLERİ)

Tablo 1. Türkiye’de yıllara göre özel dersanelerde öğrenci ve öğretmen sayılarıyla ilgili istatistikler (meb.gov.tr; tuik.org.tr)

Yıllar	Özel Dershane Sayısı	Özel Dersanelerde Okuyan Öğrenci Sayısı	Özel Dersanelerdeki Öğretmen Sayısı	Özel Dershane Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Özel Dershane Başına Düşen Öğretmen Sayısı	Her Özel Dershane Öğretmeni Başına Düşen Öğrenci Sayısı
1975-1976	157	45.582	1.384	290	8.8	32.9
1980-1981	174	101.703	3.826	585	22.0	26.6
1990-1991	762	188.407	8.723	247	11.4	21.6
1995-1996	1.292	334.270	10.941	259	8.5	30.6
2000-2001	1.920	556.282	17.300	290	9.0	32.2
2001-2002	2.122	608.716	19.881	287	9.4	30.6
2002-2003	2.568	668.673	23.730	260	9.2	28.2
2003-2004	2.984	784.565	30.537	263	10.2	25.7
2004-2005	3.570	925.299	41.031	259	11.5	22.6
2005-2006	3.986	1.071.827	47.621	269	11.9	22.5
2006-2007	4.031	1.122.861	48.855	279	12.1	23.0
2007-2008	4.262	1.178.943	51.916	277	12.2	22.7
2008-2009	4.193	1.174.860	50.432	280	12.0	23.3
2009-2010	4.099	1.234.738	50.209	301	12.2	24.6
2010-2011	3.961	1.219.472	50.163	308	12.7	24.3
2011-2012	3.858	1.280.297	51.522	332	13.4	24.8

Türkiye İstatistik Kurumu (2012) verilerine göre, Türkiye’de 2010-2011 eğitim-öğretim yılı sonu itibariyle özel dersanelerin ve etüt eğitim merkezlerinin öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’de özel dersanelerin ve etüt eğitim merkezlerinin öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları (tuik.gov.tr)

Kurum Türü	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Özel Dersaneler	3.858	1.280.297	51.522	44.740
Etüt Eğitim Merkezleri	562	18.833	1.250	1.803

Özel dersane eğitimi özellikle, öğrencilerin bir üst eğitim basamağına geçişte ulusal sınavlardan geçirildiğı ülkelerde yaygındır. Güney Kore, Hong Kong, Yunanistan, Japonya ve Tayvan gibi pek çok ülkede bir üst eğitim basamağına geçişte ulusal ölçekli merkezi sınavlar bulunmaktadır. Özel dersaneler sistemi en çok bu ülkelerde görülmektedir. Türkiye’deki özel dersaneler sisteminin böylesi ulusal, merkezi sınavlar sonunda geliştiğı düşünülmektedir. 2012 yılında, yakla-

şık 1.3 milyon öğrenci ve 52 bin öğretmenle eğitim veren dört bin kayıtlı özel dersane bulunmaktaydı. Bu konuya, araştırmacıların ve akademisyenlerin ilgi göstermesi oldukça yenidir (Tansel, 2013). Okula destek ve üst öğretim okullarına geçiş için öğrencilerin yararlandıkları ve ülkemizde özel dersane adıyla anılan merkezler; Almanya ve Yunanistan'ın yanı sıra farklı adlarla da olsa İngiltere, İtalya, Fransa, İrlanda, Portekiz, Güney Kıbrıs... gibi AB ülkelerinde de bulunmaktadır. Özel ders ve dershaneciliğin, geçiş sınavlarına hazırlanmanın yanında özel ders alma boyutuyla da Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri de dâhil birçok ülkede yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir (ÖZ-DE-BİR, 2012). Bu noktada, uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerden olan Güney Kore incelenebilir. ÖZ-DE-BİR'e (2012) göre, özel ders ve dershaneciliğin en yaygın olduğu ülke olarak kabul edilen Güney Kore, bu konuda önemli deneyimlere sahip olmanın yanı sıra uluslararası araştırma sonuçlarına göre de en başarılı ülkelerdendir. Bu ülkede sayıları 381 iken 1980 yılında kapatılan özel dersaneler, yasaklandığı süreçte kaçak yollarla hem sayıları hem ücretleri artarak faaliyetlerini sürdürmüştü; 2000 yılında Anayasa Mahkemesince "insanların eğitim hakkını engellediği" gerekçesiyle tekrar yasallaşmıştır. Özel dersanelerin 2007 yılındaki sayısı 31.000'dir.

Tansel'e (2013) göre, özel dersanelere devam eden öğrenciler, çözümleme ve yorumlama becerilerini geliştirmek yerine, çoktan-seçmeli-soruları kısa sürede yanıtlama tekniklerini öğrenmektedirler. Yabancı dilde yetkinliklerinin olmayışı özellikle lise mezunlarında dikkat çekmektedir. Öğrenim yeteneği üstün, hane halkının geliri yüksek ve yüksek düzeyde öğrenim görmüş ana-babalara sahip öğrenciler özel dersane öğretiminden daha çok yarar sağlamaktadırlar. Özel dersanelere devamın hane halkı gelirine ve ana-babaların öğrenim düzeyine yakından bağlı olması nedeniyle, özel destek öğretiminin, diğer bir deyişle özel dersanelerin toplumda tabakalaşmaya ve eşitsizliklere yol açtığı öne sürülmüştür. Ancak, ÖZ-DE-BİR yetkilileri, çocuklarına bire bir özel ders aldirmaya gücü yeten varlıklı ailelerin aksine, özel dersanelerin orta ve alt gelirli ailelere uygun fiyatlarla hizmet verdiğini savlamışlardır.

2008'de Milli Eğitim Bakanlığı, ortaöğretime geçişte uygulanacak yeni modelin sürece dayalı ve çok yönlü olarak öğrenci başarısını ölçmeye yönelik bir sistem olduğu için dersanelere bir yönelim sağlamayacağı, sistemin unsurlarından sadece biri olan Seviye Belirleme Sınavının öğrencinin derste gördüğü konulardan temel düzeyde ve zor olmayan sorulardan oluşmakta olduğu, öğretim programlarının dışında soru sorulmayacağından dersler ve soruların birbiriyle örtüşeceğine ilişkin açıklama yaparak 6. ve 7. sınıflarda SBS yapılacağından okul dışı kurumlarca SBS yapılmayacağını; veli süreci göreceğinden 8. sınıfta yığılmalar olmayacağını ve okul dışı kurumlara olan talebin azalacağını belirtmiştir.

(MEB, 2008). 2008 yılından bu yana sınav uygulama sistemlerinde değişikliklere gidilmiş ve son olarak 2013 düzenlemesine göre SBS kaldırılarak her dönem içerisinde birer sınav olmak üzere altı alanda merkezi sınavlar yapılacağı MEB tarafından açıklanmıştır. Süregelen tüm bu düzenlemelerin eğitim sistemi odağındaki öğrencileri, öğretmenleri ve aileleri nasıl etkilediği tüm boyutlarıyla araştırılarak ve bilimsel temellere dayandırılarak sınav sisteminin birey ve toplum yararına işlerlik kazanması sağlanmalıdır.

Küreselleşen dünyada eğitim, sürekli öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir. Küreselleşme sürecindeki eğitim yöneticisi ise, birey-toplum-çevre uyumunu gözetken, güven ilkesini benimseyen biri olarak görülmelidir (Doğan'dan akt. Çalık, 2005). Öyleyse birey ve toplum iç içe olduğu için uzun vadede birbirlerini besleyip zenginleştirerek gelişir. Bu bağlamda bireyin öğrenmesi toplumdaki bağımsız düşünülerek soyutlamaya gidilmemelidir. Sürekli değişen eğitim sistemleri, eğitimin içerisinde bulunan tüm bireylerin bu sistemlere uyum sağlamasını gerektirir. Bu uyum süreci öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve eğitimle ilgili tüm diğer kişilerin eğitim sistemini benimseyerek yaşamasını sağlayacak nitelikte ve kalitede olmalıdır.

Günümüzde Türk eğitimi, öğrencilerden birey olmalarını değil, sadece not almalarını istemektedir. Eğitim süresince öğrenci, evden-okula, okuldan-eve gidip gelen bir makine konumundadır. Sosyal etkinlikler, araştırma, kütüphaneye gitme, konularla ilgili kişilerle görüşme ve eğitime yönelik ziyaretler eğitim sürecinde sınırlı veya yoktur. Birey olma demek, haklarının bilincine sahip olma, sorgulama, eleştirme ve tartışma demektir. Birey olma, kişinin kendisini tanıması, isteklerinin, zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varması demektir. Kendini tanıyan, güçlü ve zayıf yönlerini bilen kişi, iyi bir yurttaş, üretken bir kişi, bilinçli bir tüketici ve öteklinin varlığını gören iyi bir demokrat olur. Dolayısıyla eğitim sistemimiz öğrencilerin 'birey' olduklarının bilincine varmalarını hedeflemelidir (Bahar, 2012).

Türkiye'de öğrencilerin öğretim kademelerini geçiş sürecinde yaşadıkları problemler öğrenim hayatını doğrudan etkileyebilmektedir. Tüm öğretim kademelerinde öğrenimini sürdüren öğrenciler, sınav sistemlerine uyum sağlamak ve rekabet içerisinde hareket ederek yüksek puanlara sahip olmak için ek çalışma ve etütlere ihtiyaç duymaktadır. Eğitim programlarının uygulanmasında eksiklikler yaşanması, gerekli hedef ve kazanımlara ulaşamaması, sınav sistemlerinin öğretim kademelerindeki uygulamalardan uzak olması geçmiş yıllarda hemen hemen tüm eğitim kademelerinde sorunlar yaşanmasına sebep olmuştur. Son yıllarda bu durum için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli girişim ve çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesi, eğitim sistemlerinin, öğretim kademelerinin, öğrenci seçme sisteminin nitelikli bir şekilde yapılandırılmasıyla mümkün

olabilecektir. Bu nedenle, eğitim sisteminin odağında bulunan öğrenci, öğretmen ve velilerin, öğrencilerin kademeler arası geçişlerinde yaşadıkları sorunlar ve özel dersanelerin durumu hakkındaki görüşleri önem arz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler konularında farklı sosyo-ekonomik düzeye (SED) sahip bölgelerde yer alan okullardaki öğrenci-öğretmen-veli görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler ile ilgili farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yer alan okullardaki *öğrencilerin* görüşleri nelerdir?

2. Ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler ile ilgili farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yer alan okullardaki *öğretmenlerin* görüşleri nelerdir?

3. Ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler ile ilgili farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yer alan okullardaki *öğrenci velilerinin* görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırma, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmeler, çalışmanın amaçları çerçevesinde oluşturulan temalarla betimlenmiştir. Nitel araştırmalar, kişilerin veya grupların sosyal bir soruna yönelik atıflarını açıklamak ve yorumlamak için kullanılır. Bu tür araştırma süreçleri, geliştirilen soruları, katılımcılardan elde edilen verileri, veri analizleriyle ilişkili temaları ve araştırmacılar tarafından veriler aracılığıyla yapılan anlamsal yorumlamaları içerir. Ulaşılan sonuçların raporlaştırılması esnek bir yapıdadır (Creswell, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Merkez ilçesinden ve Aydın ili Merkez ilçesinden seçilen yüksek sosyo-ekonomik ve düşük sosyo-ekonomik düzey bölgelerinden ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 8 öğrencinin, onların 8 öğretmeninin ve 8 velinin (toplam 24 katılımcının) katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

TÜRKİYE'DE ORTAOKULA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE 357
 ÖZEL DERSHANELER: ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN-VELİ GÖRÜŞLERİ
 (MUĞLA VE AYDIN ÖRNEKLERİ)

Tablo 3. Çalışma grubu ile ilgili özellikler

Bölge	Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo- Ekonomik Düzeyi	Öğrenci	Öğretmen	Veli
Muğla/Merkez	Düşük SED	1 Öğrenci (4. Sınıf)	1 Öğretmen (4. Sınıf Öğretmeni)	1 Veli (4. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
		1 Öğrenci (5. Sınıf)	1 Öğretmen (5. Sınıf Rehber Öğretmeni)	1 Veli (5. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
	Yüksek SED	1 Öğrenci (4. Sınıf)	1 Öğretmen (4. Sınıf Öğretmeni)	1 Veli (4. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
		1 Öğrenci (5. Sınıf)	1 Öğretmen (5. Sınıf Rehber Öğretmeni)	1 Veli (5. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
Aydın/Merkez	Düşük SED	1 Öğrenci (4. Sınıf)	1 Öğretmen (4. Sınıf Öğretmeni)	1 Veli (4. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
		1 Öğrenci (5. Sınıf)	1 Öğretmen (5. Sınıf Rehber Öğretmeni)	1 Veli (5. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
	Yüksek SED	1 Öğrenci (4. Sınıf)	1 Öğretmen (4. Sınıf Öğretmeni)	1 Veli (4. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
		1 Öğrenci (5. Sınıf)	1 Öğretmen (5. Sınıf Rehber Öğretmeni)	1 Veli (5. Sınıf Öğrencisinin Velisi)
TOPLAM	Düşük ve Yüksek SED	8 Öğrenci	8 Öğretmen	8 Veli

Veri Toplama Araçları

Çalışma için gerekli veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin toplanması için öğrenciler, öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı olmak üzere üç farklı formda oluşturulan görüşme sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Tablo 4. Görüşme formunda yer alan “ortaokula geçiş” temasına yönelik sorular

Katılımcı	Genel Soru	Diğer Sorular
Öğrenciler (4. Sınıf)	Sizce ilkokuldan ortaokula geçerken yaşanan sorunlar nelerdir?	1. Ortaokula geçmeye hazır mısınız? 2. Sizce bu yıl ile gelecek yıl arasında ne gibi farklılıklar olacak?
Öğrenciler (5. Sınıf)	Sizce ilkokuldan ortaokula geçerken yaşanan sorunlar nelerdir?	1. Ortaokula geçmeye hazır mıydınız? 2. Sizce geçen yıl ile bu yıl arasında ne gibi farklılıklar oldu? 3. Ortaokula alışabildiniz mi? İlkokul nasıldı, ortaokul nasıl?
Öğretmenler (4. Sınıf)	Sizce ilkokuldan ortaokula geçerken yaşanan sorunlar nelerdir?	1. Sizce öğrenciler gelecek yıl ortaokula geçmeye hazırlar mı? 2. Sizce öğrenciler ortaokula geçerken hangi konularda zorluklar yaşarlar?
Öğretmenler (5. Sınıf)	Sizce ilkokuldan ortaokula geçerken yaşanan sorunlar nelerdir?	1. Sizce öğrencilerin ortaokula geçerken yaşadıkları sorunlar neler? 2. Sizce öğrencilerin 4. sınıfta ve 5. sınıfta yaşadıkları sorunlar farklılaşmakta mı?
Veliler (4. Sınıf)	Sizce ilkokuldan ortaokula geçerken yaşanan sorunlar nelerdir?	1. Sizce çocuğunuz ortaokula geçmeye hazır mı? 2. Sizce çocuğunuz ortaokula geçtiğinde nasıl hissedecek? 3. Sizce çocuğunuz ortaokula geçtiğinde hangi tür sorunlar yaşayacak?
Veliler (5. Sınıf)	Sizce ilkokuldan ortaokula geçerken yaşanan sorunlar nelerdir?	1. Sizce çocuğunuzun durumu ilkokula göre nasıl değişti? 2. Sizce çocuğunuz ortaokula geçtikten sonra ne tür sorunlar yaşıyor? 3. Sizce çocuğunuzun okuluna, öğretmenlerine, derslerine, sınıfına alışma durumu nasıl?

Tablo 5. Görüşme formunda yer alan “özel dersaneler” temasına yönelik sorular

Katılımcı	Genel Soru	Diğer Sorular
Öğrenciler (4. ve 5. Sınıflar)	Özel dersaneler hakkında neler düşünüyorsunuz?	1. Dershaneye gidiyor musunuz? İhtiyaç duyuyor musunuz? Neden? 2. Dershanelerin okula veya başarınıza katkısı oluyor mu? 3. Dershaneler varlığını sürdürmeli mi?
Öğretmenler (4. ve 5. Sınıflar)	Özel dersaneler hakkında neler düşünüyorsunuz?	1. Öğrencileriniz dershaneye gidiyor mu? Sizce gitmesi gerekir mi? Neden? 2. Dershanelerin okula veya başarıya katkısı oluyor mu? 3. Dershaneler varlığını sürdürmeli mi?
Veliler (4. ve 5. Sınıflar)	Özel dersaneler hakkında neler düşünüyorsunuz?	1. Çocuğunuz dershaneye gidiyor mu? Sizce gitmesi gerekir mi? 2. Dershanelerin okula veya başarıya katkısı oluyor mu? 3. Dershaneler varlığını sürdürmeli mi? 4. Çocuğunuzun dershaneye yolluyorsanız, bu, çocuğunuzun isteği mi, yoksa yollamak zorunda mı hissediyorsunuz?

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik hazırlanan, Türkiye'de ortaokula geçişlerde yaşanan sorunlar ve özel ders-haneler konularına ilişkin yukarıda açıklanan sorular katılımcılara yöneltilmiş ve alınan yanıtlar betimsel olarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma için görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve velilerin veri toplama aracında yer alan sorulara verdikleri yanıtlar iki tema çerçevesinde “ortaokula geçiş” ve “özel ders-haneler” temaları betimlenerek, ilişkilendirilerek ve anlamlandırılarak yorumlanmıştır. Creswell'e (2009) göre nitel bir araştırmada yapılabilecek betimsel analizler, toplanan ham verilerin düzenlenerek organize edilmesi, önceden belirlenen temalarla betimlenmesi, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması süreçlerini içerir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, önceden belirlenen iki farklı temaya ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir ve bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular “ortaokula geçiş” ve özel ders-haneler” temaları altında analiz edilmiş; görüşler betimlenerek, anlamlandırılarak, ilişkilendirilerek yorumlanmıştır ve betimsel analiz için yapılması gerekenlerden birisi olan görüşme kayıtlarından örneklemelere yer verilmiştir.

“ORTAOKULA GEÇİŞ” TEMASINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrenci Görüşleri Açısından “Ortaokula Geçiş” Teması

4. Sınıf Öğrencileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğrencileri, ortaokula geçişleri konusunda en çok sınıf öğretmenlerinden ayrılacakları için üzülmedirler. 5. sınıfa geçtiklerinde aynı sevgiyi, ilgiyi, bağlılığı ve yakınlığı öğretmenlerinden göremeyecekleri konusunda çeşitli kuşkulara sahiptirler. Bununla birlikte 4. sınıf öğrencileri, 4. sınıf olduklarında kendilerinin yaş olarak küçük görüldüklerini ve 5. sınıfa geçtiklerinde büyümüş olacaklarını

düşünmektedirler. Bu konuda heyecan duymaktadırlar. Yeni arkadaşlarının olması ve yaş olarak büyümek konusunda iyi hissetmektedirler, ancak öğretmen sayısı ve ilgi düzeyleri gözlerini korkutmaktadır. Derslerin zorlaşacağını ve üst sınıflardaki öğrencilerin onları bu şekilde yönlendirmesiyle birlikte 5. sınıfa geçtiklerinde zorlanacaklarını düşünmeleri bir başka sorun alanını ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenci-1 (Muğla): *Bence öğretmenimizi özleyeceğiz. Bizi çok seviyor. Gelecek sene öğretmenler bizi bu kadar sevmeyebilir. Değişik öğretmenler girecek derslerimize. 5. sınıfa geçmeyi çok istiyorum. Herkes ilkokulda olduğum için küçük diyor bana okulda. Komşumuzun oğlu 7. sınıfa gidiyor, 5. sınıf kolaymış, ama 6. sınıf bir de 7. sınıf daha zormuş. Azıcık zorlanırım ama 5. sınıfta yeni arkadaşlarım olacak...*

Öğrenci-5 (Aydın): *Ortaokullu olmaya hazırım, kalbim küt küt atıyor, heyecanlıyım, başka bir sınıfa geçiyorum çünkü. Öğretmenimden ayrılacağım için üzülüyorum, öğretmenim çok iyi benimle ve arkadaşlarımla yakından ilgileniyor. Ben de istekliyim ortaokula geçmek için...*

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğrencileri, ortaokula geçtiklerinde şimdiki sınıf öğretmenlerinden farklı öğretmenlerin derslerine girmesi ve başka öğretmenlerin derslerinde dersi anlayacakları konusunda endişeliler. Hatta başarısız olma kaygısı da taşıdıkları söylenebilir. 5. sınıfta nöbet tutmanın da kendilerine zor geleceği konusunda fikir ileri sürmüşlerdir. 4. sınıf öğrencilerinden bir başkası da, geçiş konusunda hazır olduğunu ifade ederek büyük bir okula geçeceği ve yeni arkadaşlarla tanışacağı için heyecanlı hissetmektedir. Bu öğrenciler için ortak bir sorun ise, İngilizce dersinin onlara zor gelmesidir. 5. sınıfta İngilizcenin daha da zorlaşacağı konusunda kaygıları bulunmaktadır.

Öğrenci-3 (Muğla): *Öğretmen konusunda çok şanslıyız, ama bazı derslerde sorun yaşıyorum. Gelecek yıl zor olacak. Anlayamıyorum başka öğretmenlerde. 5. sınıfta ben başarısız olabilirim. Özellikle İngilizce çok zor ve gelecek yıl daha zor olacaktım...*

Öğrenci-7 (Aydın): *Hazır hiss ediyorum, heyecanlıyım çünkü ortaokula geçiyorum, büyük okul olduğu için olabilir...*

5. Sınıf Öğrencileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf öğrencileri, ortaokula geçtiklerinde eski sınıflarını, arkadaşlarını, öğretmenlerini özlediklerini ve onu aradıklarını ifade etmişlerdir. 5. sınıfa geçtikleri için heyecanlı hissetmektedirler, ancak eskiye özlem duymaları da gözden kaçmamaktadır. Sınıflarının daha kalabalık olmasının, yeni kişilerle tanışmalarının, yeni öğretmenlerin derslerine girmesinin dönem başında öğrencilere zor gelmesi ve öğrencilerin zamanla ortamlarına alışmaya başlaması söz konusudur. 5. sınıfa geçtiklerinde bazı öğretmenlerinin onlarla eski öğretmenleri kadar ilgilenmemesi, onları tanımaması, ancak öğretmenlerin kendilerinden daha fazla başarı belediklerini düşünmeleri de başka sorunlardır. 4. sınıfta sınıf içinde etkinliklerin çok olmasını ve 5. sınıfta ise hem sınıf içinde hem sınıf dışında ödevlerin yoğunlaşmasını ifade etmeleri, derslerde zorlandıklarını yansıtmaktadır. Bunlarla birlikte öğrenciler branş öğretmenlerinin derslerine girmesini de faydalı bulmaktadır. Bilgisayarların daha çok kullanılması onlara çekici gelmektedir.

Öğrenci-2 (Muğla): *Eski öğretmenimizi özledik. Bazen telefonla arıyoruz anemle. 5. sınıfa geçince yeni arkadaşlarım oldu. Sınıfımız daha kalabalık oldu. Bazı öğretmenler benimle çok ilgileniyor. Ama bazıları da fazla ilgili değil. Bu yıl hep yüksek not almamızı istiyorlar. Dersler gittikçe zorlaşıyor. Gelecek yıl daha zor olacakmış herhalde. Geçen yıl bu kadar ödev olmuyordu. Sınıfta çok ödev yapıyorduk. Bu yıl bilgisayarda ödevler yapıyorum çok. Bir de, tek öğretmenden dersi dinlemek daha iyiydi. Şimdi de iyi, öğretmenlerin kendi branşlarını okutmasının da faydaları var. Ama geçen yıl bir öğretmenden dersi dinlemek de faydalıydı. Bizi daha çok tanıyordu. Neleri sevdiğimizi daha iyi biliyordu...*

Öğrenci-6 (Aydın): *Eski sınıftımdan ve arkadaşarımdan ayrıldığım için çok üzıldüm, eski okuluma çok alışmıştım ve çok arkadaşım olmuştu. Öğretmenimi çok seviyordum, özlem duydum. Yeni okuluma gelince ilk gün çok heyecanlıydım, çünkü hiç tanıdığım yoktu, yavaş yavaş okuluma alıştım, yeni arkadaşlar edindim. 7 tane öğretmenim var, hepsi çok iyi kalpli, çok ilgileniyorlar, Derslerin arasında bilgisayarı açıp araştırma yapıyoruz. Ortaokulda olmaktan memnunum, daha büyük olduğumu hissettiriyor. Bu okulda kütüphane var eski okulda yoktu, üç tane de bilgisayar odası var burada hem...*

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf öğrencileri, ortaokula geçtiklerinde öğretmen sayısının artmasının onları olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Derslerin zorlaşması (özellikle İngilizce), eski öğretmenlerine olan özlemleri öğrenciler için sorun olabiliyorken; bazıları için de ortaokula geçiş büyümüş olmak mutluluk verici olabilmektedir. Bazı öğretmenlerinin ilgili, bazılarının ilgisiz olması, öğrencilerin dikkatinden kaçmamaktadır. Bu durum, eski öğretmenleriyle şimdiki öğretmenleri arasında bir karşılaştırma yapmalarına neden olmaktadır. Bu karşılaştırma da, öğrencilerin ortaokula alışma sürelerinin uzaması sorununu hatırlatmaktadır. Belli bir zaman dilimi için sene başlarında, öğrencilerin ortaokul sistemi içerisinde alışmakta zorlandığı (örneğin derslerin değişimi, öğretmen sayısının artışı, dersler için sabit branş sınıflarını gezmeleri vb.) durumlar söz konusudur, ancak öğretmenlerin de yardımıyla bu durumlara zamanla alıştıkları söylenebilir.

Öğrenci-4 (Muğla): Geçen sene bir öğretmenimiz vardı, ama bu sene 6-7 öğretmenimiz var. Öğretmenlerimizi seviyoruz. Ama bazı öğretmenler daha fazla ilgi gösterse, daha iyi olur. Eski öğretmenimi çok seviyorum. Şimdi onunla fazla görüşmüyoruz. Sınıf sınıf gezmek çok zor oluyor. Eşyalarımı unutuyorum. Teneffüs az kalıyor bize. En zor ders İngilizce bence. İngilizce dersini daha güzel işleyebiliriz. Sıkılıyorum, çünkü zor...

Öğrenci-8 (Aydın): İlkokulu bitirdiğim zaman ortaokula geçtiğim için sevindim. İlkokuldan ortaokula geçmek güzel oldu. Arkadaşlarımın hepsi eski (4. sınıf) okulda da vardı, sadece öğretmenler değişti. Derslerim biraz zorlaştı. Ortaokul daha iyi, çünkü büyük gibi oluyorum. Arkadaşlarım da çok mutlu, ortaokula geçerken ilkokul öğretmenlerimden ayrılacağı için üzül müştüm, şimdiki okulda hocalara anlamadığım şeyleri soruyorum, yardım ediyorlar...

Öğretmen Görüşleri Açısından “Ortaokula Geçiş” Teması

4. Sınıfların Sınıf Öğretmenleri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğretmenleri, öğrencilerin 5. sınıfa geçerken yoğun bir kaygı taşıdıklarını, ortaokula geçtiklerinde öğretmenlerin kendileri kadar ilgilenmediğini öne sürmektedir. Ortaokuldaki öğretmenlerin, öğrencileri kendilerinin tanıdıkları kadar tanımayacağını düşünen sınıf öğretmenleri, öğrencileri benimseme konusunda

da ortaokul öğretmenlerini yeterli bulmadıklarını vurgulamaktadır. 4. sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sürece alışmasıyla ilgili olarak 2012'de başlayan 4+4+4 sisteminin ilk yılında uygulanmasının daha sıkıntılı olduğundan ve bu yıl hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem de velilerin bu sürece daha kolay uyum sağladığını belirtmektedir. 4. sınıf öğretmenleri, 4 yıl okuttuğu öğrencilerden ayrılması hakkında birçok şeyi öğrenmelerine yardımcı olduklarını ama 5. sınıfta bu öğrettiklerinin sonuçlarını alamadıklarından yakınmaktadır. Öğretmenler bu konuda kendilerini sorumlu hissetmektedir. 4. sınıf öğretmenleri, 5. sınıfta öğrencilerinin derslerine girecek olan branş öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme sürecini izlemeleri ve denetlemeleri konularında endişe taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin daha olgunlaşmadan ortaokula geçmelerini sağlıklı bulmadıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin sahipsiz veya özgüvensiz hissedebileceğini belirtmektedir. Öğretmenler, çocukların daha büyük olma hevesinin bulunduğunu belirtmektedir, ancak fiziksel ve zihinsel açıdan yeterince olgunlaşmadan ortaokula geçişin verimsiz bir öğretime yol açabileceği konusunda kaygı taşımaktadır.

Öğretmen-1 (Muğla): 5. sınıfa geçen öğrencilerim için şunu düşünüyorum: “Keki hazırlıyorsun ama tadına bakmadan diğer kademeye geçiyor.” Çocuklar 5. sınıfa geçerken kaygı taşıyorlar. Geçen yıl 4. sınıfları okutan öğretmen arkadaşım daha kaygılı öğrencileri olduğunu söylüyor. Bu yıl benim öğrencilerim, geçen yılki 4. sınıflara göre daha az kaygılı diyebilirim...

Öğretmen-5 (Aydın): Biz sınıf öğretmenleri olarak, çocukları benimsiyoruz, öğrenciler kendi çocuğumuz gibi oluyor. Ancak branş öğretmenleri çocukları kabullemiyor, biz çocukların gelişiminden sorumluyuz. Branş öğretmenleri bir sürü sınıfa girdiği için tüm çocukları benimseyemezler. Bizim bir sınıfımız olduğundan tüm öğrencilerimizi tanıyoruz. Öğrencilerimizin bizden ayrılması zor oluyor. Öğrencilerimin 5. sınıfta boşluğa düşmelerinden endişeleniyorum. Şöyle ki, ben sürekli öğrencilerimin denetimini, ödev kontrollerini yapıyorum, onları izliyorum. Branş öğretmenleri daha sorumlu öğrenciler bekliyorlar ve onların davranışlarıyla özel olarak ilgilenemeyeceklerinden öğrencilerin başarıları düşebilir ve ben bunu 5. sınıfa geçen oğlumda yaşadım. Öğrenciler yeterince olgunlaşmadan ortaokul kademesine geçiyor. 1'den 4. sınıfa kadar öğrencilerin başlarına bir şey geldiği zaman, onlarla bizzat ilgilenen öğretmenleri var, güvende hissediyorlar. Örneğin, ailedeki sorunlarını bize anlatabiliyorlar. Ortaokul kademesine geçen yeterince olgunlaşmamış öğrenciler,

sahipsizlik ve güvensizlik hissedebilir. 4. sınıf öğrencileri ortaokula geçmeye hevesli, kendilerini daha büyük hissediyorlar ve ortaokulda daha az ödev verileceğini düşünüyorlar. Öğrenciler pişmeden ortaokul kademesine geçmiş oluyor...

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğretmenleri, gelecek yıl öğrencilerin öğretmen sayısındaki artış ve sorunlarını paylaşma konusunda zorluklar yaşayacaklarına vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ilkokula ait hissedeceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. 4. sınıfta öğrencilerin tam olarak akademik gelişimleri veya bilgilerine değil de, çabalarına yönelik değerlendirme yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, ortaokula geçmeleri konusunda öğrencilerin gelişim düzeylerinin yetersiz olduğundan ve duygusal anlamda hazır olmadıklarından yakınmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini anne-baba gibi görmesinin, şimdilik problem olmadığını ancak ortaokula geçtiklerinde bir sorun oluşturduğunu belirterek ortaokuldaki branş öğretmenlerinin öğrencilerle kendileri gibi yakınlık kuramayacak olması durumunu eleştirmektedir. 5. sınıflardaki öğrencilerle okulda bir sorun yaşandığında, okul idaresinin sınıf öğretmenlerine danışması, ortaokuldaki branş öğretmenlerinin öğrencileri yeterince tanımadığının bir göstergesi olarak algılanabilir. Öğretmenler, 4. sınıf rehberlik programının da ortaokula geçiş sistemine uyumlu olmadığını düşünmektedirler. Bu nedenle 4. sınıf öğrencilerinin yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları ve gelecek yıl nelerle karşılaşacakları konusunda rehberlik yapılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen-3 (Muğla): *Sorun olarak, dersleri söyleyebiliriz. Dersler çok yavaş gidiyor. Çocuklar sorunlarını rahatça paylaşabiliyor. Bu, 2012'de daha zordu. Çünkü yeni bir sisteme geçildi. Bir önceki yıldan farklılaştı. Çocuklar hemen uyum sağlayamadı. Biz de çabalarına not vermeye başladık. Çocuklarla manevi bağlılığımız var. Bizi anneleri, babaları, abileri veya ablaları gibi görüyorlar. Öğrenciler duygusal olarak 5. sınıfa geçmeye hazır değil. Hatta 5. sınıfa geçen öğrencilerimiz sorun yaşadığında idareden bize gelip danışıyorlar, sanırım 5. sınıfa geçtiklerinde öğrencileri, öğretmenler yeterince tanıyamıyor. Bir de rehberlik programı 4+4+4 sistemine bence uygun değil. Sistem değişti ve bu programın da yenilenmesi gerekiyor. Çocuklara 5. sınıfta nelerle karşılaşacağını anlatmak lazım. Biz yapıyoruz ama birçok arkadaş yapmayabiliyor...*

Öğretmen-7 (Aydın): *Öğrenciler kendilerini ilkokula çok ait hissettikleri için, ortaokula geçmek istemiyorlar...*

5. Sınıfların Sınıf Rehber Öğretmenleri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf rehber öğretmenleri, 2012 yılında öğrencilerin ortaokula uyum sürecinde daha çok zorlandıklarını ve kendilerinin de sürece alışmasıyla birlikte öğrencilerin ortaokula daha kolay adapte olabilmeleri konusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren, onlara daha fazla yardımcı olabildiklerini düşünmektedirler. Ortaokula 5. sınıfta geçmelerinin branş öğretmenleriyle tanışmaları anlamında faydalı olduğunu belirtmeleri, eğitim-öğretim süreçlerinin uzmanlık alanına göre gerçekleştirilmesinin önemini işaret etmektedir. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymak konusunda zorluk yaşadığını belirten öğretmenler, aynı zamanda okul değişikliklerinin ve okulların ayrılmasının öğrencilere zorluk yarattığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin özellikle matematik gibi derslerde öğrencilerin yalnızca sonucu işaretleyip, çözüm yolunu açıklayamamalarının bugün ve gelecekte sorun yaratacağını ortaya koymaları, birçok kavrama probleminin yaşandığını yansıtmaktadır.

Öğretmen-2 (Muğla): Geçen sene (2012) ani bir geçiş oldu. Hem öğrenciler hem de biz afalladık. Ama bu yıl daha kolay adapte oluyor öğrenciler. Bu da bizden kaynaklanıyor. Biz sisteme alıştık, öğrencilerin de daha kolay alışmasına daha çok yardımcı olabiliyoruz. 2-3 ay sürdü alışmaları. Şimdi kasım ayındayız ve öğrencilerin okulun başındakine göre daha çok alıştığını söyleyebilirim. Sene başında eski öğretmenleri ve sınıfları ile ilgili bir sürü şey anlatıyorlardı. Şimdi öğrenciler geçen yıllla ilgili hiçbir şey anlatmıyor. Bu da alıştıklarını gösteriyor. Okul değişikliği, okulların ayrılması bir sorun. Çocuklar bambaşka bir şehre gitmiş gibi hissediyor. Ama daha sonraları zamanla alışıyorlar...

Öğretmen-6 (Aydın): 4. sınıftan 5'e geçişin iyi tarafı da dezavantajlı tarafı da var. Öğrencilerin bir an önce işin uzmanıyla yani branş öğretmenleriyle tanışıyor olmaları güzel yanı. Bundan başka olarak, 5. sınıf öğrencileri sınıf kurallarını bilmiyor. Çoktan seçmeli bir sınavda biz öğrencilerin doğru seçeneği işaretlemelerini istemekle birlikte problemin çözüm yolunu da yazmalarını istiyoruz. Ancak öğrenciler, sadece işaretleyip çözmüyorlar. Problemlerin çözüm yolunun mantığını da kavramalı öğrenciler. 5. sınıfta bilgi eksikliği olunca üst sınıflarda da bu açıklar giderek artıyor ve çocuk işin altından kalkamıyor...

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf rehber öğretmenleri, 5. sınıfın başlangıcındaki uyum problemlerine vurgu yaparak derslerin de değişim göstermesiyle birlikte öğrencilerin gelişim özelliklerinin uygun olmadığını belirtmektedir. Bu açıklama, ortaokula geçiş sürecinde öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal hazırbulunuşlukları anlamında ortaya çıkan sorunları yansıtmaktadır. 5. sınıflarda öğrencilerin seviyesine inmenin zorlaştığı ve öğrencileri tanımak konusunda zamanla ilgili problemlerin doğduğu konusunda öğretmenler hemfikirdir. Sabit derslik sisteminin de olumsuzluklara yol açtığı ve öğrencilerin öğretmenlerinden anne-baba gibi yaklaşımlarını beklemesi de başka bir sorun teşkil etmektedir. Özellikle sınıf rehber öğretmenlerinin, öğrencilerinin 4. sınıftaki sınıf öğretmenleriyle iletişim halinde olmasının, çocukları daha kolay tanımayı sağladığı öne sürülmektedir. 5. sınıftaki öğrencilerin halen çocukluk özelliklerini taşıdığını ortaya koyan öğretmenler, bu sınıf düzeyinde öğretmenlere düşünülenden daha fazla iş ve sorumluluk düştüğüne işaret etmektedir. Öğretmenler, bu geçiş sisteminin 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulandığında, daha çok zorlanıldığını belirtmektedir. Bu açıklamalardan, zamanla bu sisteme alışıldığı sonucu çıkmaktadır. Buna karşılık, öğretmenler tarafından, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyum göstermediği de belirtilmektedir. Bunun bir sonucu olarak da öğrencilerinin ilkokuldaki çocukluk dönemi alışkanlıklarının devam ettiği sorunu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen-4 (Muğla): *Ders sayısının artması, değişik ve hiç tanımadığı öğretmenlerin çocukların dersine girmesi en büyük sorunlardan birisi. Konular değişiyor. Birçok branş öğretmeni çocukların seviyesine inemiyor. Öğrencileri tanıyamıyor. Ben sınıf rehber öğretmeniyim, 3-4 ay geçmesine rağmen, ben de daha yeni yeni tanıyorum çocukları. Çocuklar hem birbiriyle hem de öğretmenlerle sorunlarını daha zor paylaşıyor. Eski öğretmenlerini arıyorlar hep. Gelişim sorunları var çocukların. Hem bedensel hem de ruhsal olarak sıkıntı yaşıyoruz. 5. sınıf derslerinde çok daha soyut konular veriliyor. Derslik sistemi de bir problem. Öğrenciler sınıf sınıf geziyor, bu durumda eşyalarını unutabiliyorlar veya kaybediyorlar. Bence öğrenciler ilgi problemi yaşıyor. Onlara kendilerini değerli hissettirmek gerek, ama bunu ilkokuldaki öğretmenleri kadar yapamıyoruz. Yeterli zaman yok... İlkokul öğretmenleri çabalalarına puan veriyordu en azından, şimdi ise performansı neyse o. Bir de 5. sınıflarda rehberlik dersi kaldırıldı niye. Sadece 8. sınıfta var. Bu da bir problem. Konulara odaklı öğretim yapılıyor, hâlbuki 5. sınıf çocuğu duygusal anlamda da destek ister. Bu*

eksik kalıyor. Başka bir problem de 4. sınıf öğretmenleri ile 5. sınıfta derslerine giren öğretmenler iletişim halinde değil. Okullar ayrılınca, araya duvarı çektiler birçok okulda. Çocuklar bence daha çok yakınlığa ihtiyaç duyuyor. İlgili ve bilinçli velilerin çocukları daha az zorluk yaşıyor. Sorunlara ve yeni şeylere daha kolay uyum sağlıyor. Ama tüm bu sorunlar geçişin geçen yıl ilk kez uygulaması yapıldığı için geçen yıl daha fazlaydı. Bu yıl hem öğrenciler, hem bizler hem de veliler daha rahatız, alıştık gibi...

Öğretmen-8 (Aydın): Çok sıkıntı var, çocuklar çok küçük. Sadece 1 sene bile gelişim açısından çok önemli. 5. sınıfa çocuk hala ilkokul mantığında geliyor, onları anlayamıyorum. 5. sınıftaki çocuk da beni anlayamıyor, branş öğretmenleri olarak onların düzeyine inmemiz zorlaşıyor. Öğretmenlerden kimse 5. sınıfı almak istemiyor. Bir konuya hakim olmak, onu anlatabilmek değildir, branş öğretmenleri seviyeye inemediğinden hepsi ilkokul öğretmeninden öğrenciye dair bilgi almak zorunda kalıyor. Buna zamanla alışırız belki. “Öğretmenim şu arkadaşım saçımı çekti, kalemimi aldı” gibi çocukça şikâyetleri var hala. 5. sınıf öğrenciler kendini ortada kalmış gibi hissediyor, ne 4’e ne 5’e ait hissediyor kendini öğrenci. Öğrenci hala somut işlemler döneminde. Branş öğretmenlerine adapte olacak yaşta değiller, ayrıca öğrenciler öğretmenlerden anaçlık bekliyorlar. Ben kendimi çocuklara o kadar ait hissetmiyorum maalesef. Onların bize, bizim de onlara adaptasyonumuz zor. 5. sınıf öğrencileri sınıf kurallarını pek bilmiyor, çok çocuklar. Kurallara hemen hemen hiç uymuyorlar. Örneğin, derse 5 öğrenciyle başlıyoruz, dersin sonunda 20-25 kişi oluyor. 3. saat derse geliyor, 4. saat “canım sıkıldı” deyip gidiyor. Küçük yaptırımlar da işe yaramıyor...

Veli Görüşleri Açısından “Ortaokula Geçiş” Teması

4. Sınıf Öğrencilerinin Velileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri, çocuklarının ortaokula geçmesi sürecinde en önemli etkenin öğretmenler olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlerin okulu sevdirebilmesi, ilk 4 yıl onları okutan öğretmenleri kadar ilgi ve yakınlık göstermesi, çocuklarının gelişimini yakından takip etmesi gibi beklentilere sahip olan veliler, sınıf rehber öğretmenlerine bu anlamda çok fazla rol ve sorumluluk yüklemektedirler. Açıklamalarından da yola çıkarak, velilerin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin çocuklarıyla yeterince yakın olmayacağı, kendilerine yeterince dönüt sağlamayacağı konusunda tedirgin bir ruh hali içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Çünkü veliler, çocuklarının okulda veya sınıfta neler yaşadığını bilmek; aynı zamanda çocuklarının başarılı olması için çok

fazla şey yapmak istemektedirler. Çocuklarının bir problem yaşadığında, sorunu çözmek adına yalnızca sınıf öğretmenleriyle görüşülmesinin, problemin kolay çözümlenmesine yardımcı olduğunu belirten veliler, çocukları ortaokula geçince işin daha da karmaşık bir hal alacağından çekinmektedirler.

Veli-1 (Muğla): Bence gelecek yıla geçtiğinde, benim çocuğum için en önemli şey, öğretmenlerin okulu sevdirebilmesi. Çünkü iş öğretmenlerde bitiyor. Sınıf rehber öğretmenleri çok önemli. Çocuklar tek öğretmene alıştılar 4 yıldır. Bu alışkanlığı değiştirmek çok zor. Bunun için de gelecek yılki sınıf öğretmenine çok iş düşüyor. Hem okul içinde hem de okul dışında çocuklarla ilgilenenirse, çok daha iyi olacak...

Veli-5 (Aydın): Oğlumun ikinci kademedeyken, 4. sınıftaki kadar rahat olmayacağını düşünüyorum. Şimdiki çocuklarımızın rahat tavırları olduğundan sınıf öğretmeni çocuğumun tüm sorunlarıyla ilgileniyor, öğretmeninden dönütler alıyorum, ancak ortaokul kademesinde öğretmenlerin çocuğumla yeterince ilgilenemeyeceği ve benim de yeterince dönüt alamayacağıma yönelik tereddütlerim var. Tabi ben oğlumla yakından ilgilenmeye devam edeceğim. İşyerim okula çok yakın ve ben de sürekli gelip gidiyorum, sınıf öğretmenimizle görüşmediğim gün neredeyse yok. Oğlum büyüme çabasında olduğu için, ortaokula geçecek olması onu heyecanlandırıyor. Derslerinin seneye ağırlaşacağını düşünüyorum ve daha başarılı olma çabasına giriyor. Mahcubiyet yaşamamak ve ilkökul öğretmenleriyle ailesini de mahcup etmemek adına daha çok çalışmak istiyor. Seneye çocuğumun farklı branşlarda birçok öğretmeni olacak. Veli-öğretmen etkileşimi açısından, farklı öğretmenlerin öğrenciyi algılayış biçimlerindeki farklılıklardan kaynaklanarak öğrenciyi de farklı betimlemeleri kargaşa oluşturabilir. Şimdi çocukların olumsuz davranışlarını sebepleriyle birlikte konuşarak onların davranışlarını olumluya dönüştürmeye çalışıyoruz. Sorunları demokratik bir şekilde çözmeye çalışıyoruz. Ancak seneye branş öğretmenleri sorunların detayına inemeyecek ve büyük ihtimalla “yapma, etme” şeklinde çözmeye çalışacaklar ve bunun da etkili olmayacağı endişesini taşıyorum. 5. sınıfta çocuğun şefkat ihtiyacı devam ederken, birdenbire bu ilgiden mahrum olması çocuğu olumsuz etkileyebilir...

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velilerinin, çocuklarının ortaokula geçmeleriyle ilgili büyük bir endişe taşımadıkları gözlemlenmiştir. Hem kendileri tarafından hem de öğretmenleri tarafından gelişimlerinin, öğrenmelerinin izlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda görüşler öne sürmektedirler. Ergenlik dönemine

girme ihtimalleri, bu dönemin getirdiği olumsuz özellikler ve öğretmen sayısının artışı ile küçük bazı sorunlar yaşayabileceklerini düşünmektedirler. Veliler, çocuklarının uyum problemi yaşamamaları için sistemin standart hale gelmesi gerektiğini ve sürekli bir değişikliğin yapılmamasını istemektedirler. Bununla birlikte veliler, okulların ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasını olumlu bulmaktadır. Çünkü çocuklarının daha üst yaşlardaki öğrencilerden olumsuz etkilenebileceği konusunda kaygıları bulunmaktadır. Veliler, çocuklarının başarısı için kendilerine düşenleri, ellerinden geldiği şekilde yapmak konusunda hazır görünmektedirler.

***Veli-3 (Muğla):** Bence çocuklar gelecek yıl öğretmen sayısının artışına hemen alışamayacaklar. Takip edilmeleri lazım, daha çok yönlendirme olması lazım. Ergenlik sorunları başlayacak gibi. Her sene düzen değişiyor, çocuklar kobay haline geldi. Uyum problemi yaşıyorlar hep...*

***Veli-7 (Aydın):** Büyük bir endişe taşımıyorum, çocuklarıma güveniyorum. Okula da sık sık gelerek çocuklarımı takip ediyorum. 4+4+4 iyi oldu, çünkü çocuklarımız küçük. Büyük ve küçük öğrencilerin davranışları birbirinden çok farklı, yükleri küçükler örnek alabiliyor. Bazı büyük öğrenciler küçük öğrencilerin paralarını alabiliyor ve zarar verebiliyordu. Çocuğum 5. sınıfa geçse de yine aynı arkadaşlarıyla okuyacağından pek bir değişiklik olacağını sanmıyorum, çünkü sınıf arkadaşlarıyla aynı zamanda mahalle arkadaşlıkları var. 5. sınıfta da ders sayıları fazla artmıyor zaten. Oğlumun çalışmasını, ödevlerini sürekli takip ediyorum. Eğer konularda eksiği olursa da 7. sınıftaki ablası ona yardım ediyor...*

5. Sınıf Öğrencilerinin Velileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri, 5. sınıfa geçtiklerinde çocuklarının bazı uyum sorunları yaşadığını, ancak zamanla bu durumun değiştiğini belirtmektedirler. Sınıf rehber öğretmenin önemini vurgulayan veliler, ödevlerden ve çocuklarının eskisi gibi dersleriyle ilgilenemediğinden yakınmaktadır. Derslerin değişimiyle birlikte çocuklarının eskiye göre ağır ödevler yaptığını ve bu duruma hazır olmadıklarını düşünmektedirler. Bu ise 5. sınıf düzeyinde verilen ödevlerin öğrencilere zor geldiğini göstermektedir. Veliler, çocukların test çözemediğini ve gelecekte akranlarıyla rekabet edebilmesi için bol bol test çözebilmesi için zaman ayrılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Veliler, çocuklarının daha olgun ve bü-

yümiş hissetmelerinin çocukları üzerinde zaman zaman olumlu etkileri olduğunu öne sürmektedir.

Veli-2 (Muğla): *Bence sınıf rehber öğretmeni çok önemli. Kızım şu anda çok mutlu. Sene başında endişe taşıyordu ve biz de düşünceliydik. Öğretmenleri sağ olsunlar çok ilgileniyorlar. Bu yüzden de çok sorunları yok. İlk 1-2 ay bocaladı çocuk, ama şimdi rahatladık. Öğretmen sayısı, dersler, okul değişimi çok etkiledi onu. Öğretmenleri onunla özel olarak ilgilenmeseydi, aynı düzeyde mutlu olur muydu bilemiyorum. Ders çalışmaları sorun oluyor. Farklı ders içerikleri var galiba. Daha ağır ödevler yapıyorlar, daha zor konular görüyorlar. Önceden daha çok kitap okumaları için zaman oluyordu. Şimdi ödevlerden başını kaldıramıyor çocuk. Ödev verilecek tabi, ama ödevlerin sayısı bu kadar çok olmamalı. Test çözemiyor hiç. Daha sonraki yıllarda rekabet edecekler maalesef. Bunun için de hazırlıklı olması lazım. Temel olarak da bol bol test çözmesi gerekiyor...*

Veli-6 (Aydın): *Kademelerarası geçişin kızım açısından artı yönü, kendini daha olgun ve büyük hissetmesi oldu. Olumsuz yanı ise şöyle oldu: Kızım ilk kademede okul birincisiydi. İlkokuldaki öğretmeni başarılı olması için çok çabaladı, ancak ortaokulda öğrenciyle bu kadar yakın ilgilenemiyor, kızım da derslerin artmasıyla birlikte kaçamak yapmak istiyor gibi geliyor bana, yine çalışıyor tabi ancak eskisi kadar değil, mesela hafta sonları eskisinden daha fazla televizyon izlemek istiyor. Ben de ödevlerini yapması için, kızım sen bu ödevini yapınca beraber gezmeye çıkarız şeklinde söz vererek motivasyonunu artırmaya çalışıyorum...*

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velilerinin açıklamaları, çocuklarının derslere olan ilgisinin, öğretmenlerinin onlara olan ilgisiyle paralel olduğunu yansıtmaktadır. Veliler, çocuklarının ilkokul öğretmenlerinin ilgisine özlem duyduğunu belirtmektedir ve kendilerinin de aynı duyguyu hissettiği gözlemlenmiştir. Velilerden birisi, çocuğunun 5. sınıfa tam olarak alışmadığını, gelişim dönemi nedeniyle zaman zaman kavga davranışı gösterdiğini belirtmektedir. Bu durum, okullarda 5. sınıfa geçişte disiplin sorunlarının yaşanabildiğini işaret etmektedir. Bir diğer veli ise, çocuğunun ortaokula uyum sağlayabildiğini ve şimdiki öğretmenlerinden de memnun olduğunu ortaya koymaktadır. Burada, çocuğun eski arkadaşlarıyla aynı sınıfta devam etmesinin ve ergenlik dönemine girmemiş olmasının, sorun yaşanmamasında etkileri olduğu söylenebilir.

Veli-4 (Muğla): Bizim çocuk ergenlik çağına olduğu için sorunlar artıyor. Derslere ilgisi iyice zayıfladı. Arkadaşlarıyla kavga da ediyor bazen. Uyum sağlamadı 5. sınıfa. Öğretmen sayısı arttı, önceki öğretmeni çok ilgileniyordu. Şimdi arıyor eski öğretmenini...

Veli-8 (Aydın): Oğlum 5. sınıfa geçtikten sonra bir değişiklik yaşamadı, yaşamadık. İlkokuldaki öğretmeninden ayrıldığı için üzüldük. Şimdiki öğretmenlerinden de memnunuz. Sınıf arkadaşları eski okulundaki arkadaşları yine. Ders açısından yapamadığı şeyler olunca halakızından, akrabalarından yardım alıyor...

“ÖZEL DERSHANELER” TEMASINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrenci Görüşleri Açısından “Özel Dershaneler” Teması

4. Sınıf Öğrencileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğrencileri, özel dershanelerin okullarına katkıları olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin açıklamalarından, ailelerinin de dershaneye gitmeleri konusunda istekli ve yönlendirici oldukları ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda etüt merkezlerinin dershanelere göre daha ucuz olduğunu ve sosyal anlamda birçok şey kazandırarak, başarılarında etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu durum, öğrencilerin sosyal etkinliklere olan ihtiyacını ortaya koymakta, sosyal etkinliklerin motivasyonlarını ve başarılarını arttırabileceği yönünde göstergeler sunmaktadır.

Öğrenci-1 (Muğla): Dershaneye gidiyorum. Dershaneye gitmemi, annem de babam da istiyor. Ben de istiyorum ama en başta istemiyordum çok. Okula katkısı oluyor. Test çözüyoruz çok. Gelecek sene de gitmek istiyorum...

Öğrenci-5 (Aydın): Dershaneye hiç gitmedim, etüt merkezine gitmiştim. 3. sınıftayken başlamıştım, 3'ten 4. sınıfa geçerken bir yaz gittim. Her gün gidiyordum, spor etkinliklerimiz de vardı. Havuza gidiyordum, işlediğimiz tüm dersleri aldım, sınav da yapıyorlardı. Başarımı orta düzeyde artırdı, daha çok şey öğrendim. 8. sınıfların bilemediği bir soruyu biz kolaylıkla çözdük, o soruyu çözebilmek için tüm kuralları, notlarımı okuyup o soruyu çözdüm. Dershaneye vereceğim parayla her şeyi alabilirim, etüt merkezi daha ucuz ve sosyal etkinliklerle birlikte tüm dersleri de veriyorlar...

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğrencileri, dershanelerin faydasına inanmaktadır, ancak maddi koşullarından dolayı bu konuya daha kanaatkâr yaklaşmaktadırlar. 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri, okuldaki öğretmenlerinin, etütlerinin ve derslerinin kendilerine yettiğini yansıtmaktadır. Dershanelere gitmenin faydası konusunda, daha fazla test çözme ve 5. sınıfta dershaneye gitmeleri gerekebileceği gibi durumlar öne sürmektedirler. Bu bakış açısı ise özel dershanelere duyulabilecek ihtiyacı göstermektedir.

Öğrenci-3 (Muğla): *Dershaneye gidiyorum. İndirim kazandım. İndirim kazanmasaydım gitmek istemezdim. Okuldaki öğretmenimiz çok iyi. Okuldaki etütler çok faydalı oluyor. Ama test çözemiyoruz fazla. Dershane bu konuda faydalı oluyor. Dershaneye çok ihtiyacımız olacak galiba. Bu yıl dershaneye gerek yok, ama seneye gitmem gerekebilir...*

Öğrenci-7 (Aydın): *Dershane mi, dersane ne? Hiç gitmedim, okul derslerim yetiyor, öğretmen ödev verince evde çalışıyorum, derslerimi iyi dinliyorum, testlerden bazen 70, bazen 80 alıyorum...*

5. Sınıf Öğrencileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf öğrencileri, özel dershanelerle ilgili olumlu bakış açıları bulunmaktadır. Dershanelerde daha düşük mevcutlu sınıfların bulunmasına ve okula göre kendilerine kısmen daha fazla ilgi gösterilmesine olumlu yaklaşmaktadırlar. Dershaneye gitmenin gerekliliği için ise kesin bir kararları bulunmamaktadır. Dershaneye gidilmeden de başarılı olunabileceği fikrine sahiptirler. Genel olarak öğretmenlerine yönelik memnun bir tavır sergilemektedirler. Dershaneler ile birlikte etüt merkezlerinin varlığına da değinmektedirler. Başarılı olmaları için rekabet etmeleri gerektiğini ve bunun için de gelecekte derslerine takviye olarak dershaneye gitmelerinin gerekebileceğini düşünmektedirler. 5. sınıfta öğrencilerin bu şekilde rekabet etme konusundan bahsetmelerinde, ailelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrenci-2 (Muğla): *Dershaneye gidiyorum evet. Bazı dersler dershanede daha güzel geçiyor. Ama okuldaki öğretmenlerim de çok iyi. Bazıları fazla ilgilenmiyor. Dershanedeki sınıfta daha az kişi var. Öğretmenler okulda etütlere katılmamızı isti-*

yor, ama derslane daha iyi. Deneme sınavları oluyor. Bazen iddiaya giriyoruz arkadaşlarımla. Onları geçmeye çalışıyorum...

Öğrenci-6 (Aydın): *Dershaneler devam edebilir bence, ama çalışacak, başaracak çocuk, dershaneye gitmese de başarabilir. Ben hiç gitmedim. Ben dershaneye gitmek, orada farklı arkadaşlar tanımak, burada öğrendiğim derslerin tekrarını yapmak için isterim ama çok da şart değil. Öğretmenlerimiz dersleri çok güzel ve bizim anlayabileceğimiz şekilde anlatıyorlar. Arkadaşlarımızdan tek bir kişi bile konuyu anlamsa öğretmenlerimiz o konuyu baştan anlatıyor. Dershaneye değil de etüt merkezine giden bir arkadaşım var, günde iki saat ders için 2-3 aydır gidiyor, orada daha çok ödev yapıyorlarmış...*

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf öğrencileri, 5. sınıfta dershaneye gitmek gerektiğine inanmamakta ve okulda aldıkları eğitimin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Dershaneye gitmek istememelerinin, hem diğer arkadaşlarının dershaneye gitmemesinden hem maddi durumdan hem de ödev yapmaları dışında, çocukların oyun için zamanlarının kalmaması endişesi taşıdıklarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Ancak bir sonraki yılda, derslerinin zorlaşabileceği düşüncesiyle dershanelere ihtiyaç duyabileceklerini öne sürmektedirler.

Öğrenci-4 (Muğla): *Dershaneye gitmek gerekmiyor. Okulda etüt yapıyoruz. Okuldan sonra ders çalışıyoruz. Gelecek sene 6. sınıfta dershaneye gidebilirim belki. Çünkü gelecek seneki dersler daha zormuş...*

Öğrenci-8 (Aydın): *Dershaneye gitmedim, hiç istemedim çünkü zaten bu okula geliyoruz, bir de dershaneye mi gideceğiz? Dershaneye giden arkadaşım hiç yok...*

Öğretmen Görüşleri Açısından “Özel Dershaneler” Teması

4. Sınıfların Sınıf Öğretmenleri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğretmenleri, dershanelerin kesin gerekliliğine ve faydasına inanmamaktadırlar. Öğrencilere özel olarak ilgi gösterilmediği takdirde başarılı olunamayacağını düşünmektedirler. Ancak öğretmenler kendi çocukları dâhil olmak üzere, öğrencilerin dershaneden destek almalarına tamamen karşı çıkmamaktadırlar ve dershaneleri takviye olarak görmektedirler. Öğretmenlerin, çocukların doğası

olan oyun ve sosyalliğe; başarılı olmaları için ise motivasyona vurgu yaptığı görülmektedir. Çocukların gelişim özellikleri gereği oyun, spor, kültürel etkinliklere de katılmaları için tüm okul dışı zamanlarını dersanelerde harcamalarına karşı çıkmaktadırlar. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olmaları için sürece motive olmaları, sosyalleşmeleri için ortam hazırlanması ve onlarla özel olarak ilgilenilmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen-1 (Muğla): *Dershane şart değil, ama herkes desteğe ihtiyaç duyuyor. Kimse işini şansa bırakmak istemiyor. Herkes çocuğuna iyi bir gelecek hazırlamak istiyor. Ama ben de dâhil olmak üzere birçok kişi (öğretmen, veli vb.) çocukların doğasını unutmuyoruz. Tamam dershane olsun, çocuk dershaneye gitsin, ama yoğun programlı bir eğitim olmasın. Çocukların doğası olan, oyun, sosyallik vb. önemli özelliklerini de unutmamak lazım. Yoksa gelecekte akademik olarak çok başarılı, ancak kendini ifade edemeyen, asosyal kişiler yaratmış oluruz...*

Öğretmen-5 (Aydın): *Ben dershaneleri faydalı bulmuyorum, öğrenciler dershaneye gitse bile, yine kendisiyle birebir ilgilenilemediği için, öğrenci en çok algılama kapasitesi ölçüsünce kavrayabiliyor. Okullar dershanelerden daha faydalı, dershane-nin az bir katkısı olduğunu bildiğim halde oğlumu gönderiyorum, dershanelerdeki konular özet niteliğinde oluyor, mesela bir haftalık konuyu iki günde işliyorlar. Çocukta çalışmak için motivasyon varsa başarı gelir...*

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıf öğretmenlerine göre, dershanelerin hayati bir önemi bulunmamaktadır. Okullarda yapılan etütlerin öğrencilere katkısı olduğunu ve tam tersine ailelerin dershanelere anlamsız düzeyde ihtiyaç duyduğunu düşünmektedirler. Çocukların 4. sınıftayken dershanelere gönderilmesini gereksiz bulmaktadırlar. Ancak çocukların gelişim olarak oyun ve sosyallik döneminde olmasının da etkisiyle, “robot” ve “makine” metaforlarını kullanarak çocukların ihtiyaçlarının yalnızca dersler olmadığına vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmen-3 (Muğla): *Ders saatleri yetersiz kalıyor. Etütler de yapılıyor ama veliler test çözmeyi istiyor. Bence dershanelere gerek yok, ama veliler buna ihtiyaç duyuyor. Her veli toplantısında aynı konuyu konuşuyoruz. “Dershane mi, etütler mi, yoksa özel ders mi?” tartışması sürekli oluyor. Bu da bizi odaktan uzaklaştırıyor. Sonuçta hepimizin amacı çocukların başarılı olabileceği bir ortam yaratmak. Dershane*

var ya da yok... Ama bazen çocukları makine gibi, robot gibi her şeyi öğrenmek zorundaymış gibi görüyoruz. Bu da yanlış...

Öğretmen-7 (Aydın): *Açıkçası kendim dershaneye hiç gitmedim. Kızım özel ders aldı. Ben kendim de özel ders verdim. Bence dershanenin hayati bir önemi yok...*

5. Sınıfların Sınıf Rehber Öğretmenleri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf rehber öğretmenleri, dershanelerin varlığını tartışmak yerine, öğrencilere nasıl daha etkili bir eğitim-öğretim sunulabileceğinin daha önemli bir tartışma konusu olduğunu vurgulamaktadırlar. Okullarda yapılan etütlerin, etüt merkezlerinin ve dershanelerin faydalı yönleri olduğunu, sistematik çalışan dershanelerin çocukların başarılarında çok etkili olduğunu işaret etmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında, özel dershanelerle ilgili tartışmaların bir an önce sonuçlanması ve nasıl daha etkili olacağı, bu durumun netleştirilmesi gerektiğini düşündükleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin başarılarında destek olabilecek etkenlerin yanında, öğrencilerin kendilerinin de yapmaları gerekenler olduğunu; bu anlamda motivasyonun önemli bir belirleyici olduğunu öne sürmektedirler.

Öğretmen-2 (Muğla): *Okulda etütler var, zaman zaman, gönüllü olarak gelen öğrencilerle yaptığımız etütlerin çok başarılı olduğunu söyleyebilirim. Ama dershanenin de varlığını inkâr edemeyiz. Tümü için demiyorum, ama bazı köklü dershaneler gerçekten çok başarılı. Varlığını sürdürmeli mi bilmiyorum ya da başka bir şekilde devam ettirilmeli mi tartışılır. Önemli olan çocuklara faydalı bir sistem geliştirmek. Başka bir derdimiz olamaz...*

Öğretmen-6 (Aydın): *Dershane arz talep meselesi, eğer öğrenci ve veli takviye yapmak isterse, dershaneler olmalı. Günümüz çocukları çok farklı, "derste öğreniyim, iyice anlayayım" demiyor. Dersi iyi dinlemedikleri için de çabucak unutupuyorlar. Özellikle matematik çok tekrar yapmaları gereken bir ders. Eğer öğrencinin dersi öğrenmeye isteği yoksa dershane onlar için gezmek gibi oluyor. 5. sınıftaki öğrencilerimden bazıları etüt merkezine gidiyor, 8. sınıftaki öğrencilerimin neredeyse tümü dershaneye gidiyor. Eğer çocuk ilgiliyse, dershane etüt merkezinden daha iyi, etüt merkezinde çok fazla ders anlatmıyorlar, bizim verdiğimiz ödevleri yaptırıyorlar. Başarı için illa ki dershane gerekmez, çocukların derslerini pekiştirmeleri için çok alternatif var. Örneğin dersler bilgisayardan, internette ders sitelerinden öğrenilebilir. Çocuk yeter ki*

istesin! En büyük sorun çocuklarda motivasyon eksikliği. Eksiklikler çoğaldıkça çocuk kopuş yaşıyor ve ilgisi iyice kayboluyor...

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıf rehber öğretmenleri, öğrencilerin 5. sınıf düzeyinde dershanelere gitmelerini gerekli görmemektedirler. 5. sınıf rehber öğretmenleri, ortaokulun sonuna doğru dershanelerden destek alınabileceği düşüncesine sahiptirler. Dershanelerin fırsat eşitsizliğine yol açtığını ve bu durumun ailelerin maddi durumlarıyla ilgili olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenlerin düşünceleri, özel dershanelerin kapatılmasının kolay olmadığını ve o kurumlarda çalışan öğretmenlerin istihdam durumunun ayarlanması gerektiğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, okullarda öğretmenlerin özverili bir şekilde görevini yapması gerektiğini ve bunun gerçekleşmesi ile dershanelere de ihtiyaç kalmayacağını işaret etmektedir.

Öğretmen-4 (Muğla): *Açıkçası dershaneye hazır değil çocuklar. Orayı oyun oynama yeri gibi görüyorlar. Bence çok erken dershane için, ihtiyaç yok. Hatta 6. sınıfta da dershaneye gitmeleri çok erken. 7. sınıfta gidebilirler, ama kapanacak galiba dershaneler...*

Öğretmen-8 (Aydın): *Dershanenin fırsat eşitliğini engellediğini düşünüyorum. Dershanede çalışan arkadaşlarımdan iş problemlerine çözüm gerekiyor yine de. Bence dershane çok gerekli değil, çocuk isterse yapar. Ben öğrencilerime güzel ders vermeye çalıştığım için, kendi dersim açısından öğrencilerimin dershaneye ihtiyaçları olduğunu düşünmüyorum ve bu konuda vicdanım rahat...*

Veli Görüşleri Açısından “Özel Dershaneler” Teması

4. Sınıf Öğrencilerinin Velileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri, özel dershaneler yerine özel derslerin daha etkili olabileceğine ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin yüksek kaliteye sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Birçok dershanede yapılan derslerin etkili olmadığı ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları derslerde özel ders almalarının daha anlamlı olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Velilerin görüşleri, dershanelerde verilen eğitimin yeterliliğinin ve dershane öğretmenlerinin niteliğinin tartışma konusu olması gerektiğini yansı-

maktadır. Temel eğitimde öğrencilerin nitelikli bir temel oluşturmasının, akademik açıdan gelecekte yarar sağlayacağını düşünen veliler, çocukların potansiyelini ortaya çıkarmanın önemine vurgu yapmaktadırlar.

Veli-1 (Muğla): *Dershanelerin kapatılacağı söyleniyor. Kapandığında kolejlere dönüşecekse, bu kolejler çok daha pahalı olacaktır. Bu yüzden MEB'e bağlı okullardaki tüm öğretmenlerin çok daha kaliteli olması gerekiyor ki bu kolejlere ihtiyaç duyulmasın...*

Veli-5 (Aydın): *Dershaneler çok etkili değil bence, çocuğun potansiyeli varsa, onda var olanı şekillendirip süslemek daha kolay. Çocukta zaten potansiyel varsa başarılı olur. Çocukta dersler bir derece oturduysa, belli bir birikimi varsa, dershaneye gitmek tekrar açısından faydalı olabilir. Eğer çocukta bir şey yoksa dershaneye gitmek hatalı olabilir. Dershaneler yerine birebir özel ders verilebilir, o da maddi güç, imkân el verirse... İlköğretimdeki açıkları kapatmak daha kolay. Çevrede yardım alınabilecek insanlar var, ancak ortaokul kademesinde dersler giderek zorlaşıyor ve çocuğun derslerine yenileri ekleniyor ve eksikliklerini saptamak daha da zorlaşıyor. Dershanelerde öğrencilere grup halinde ders özetleri anlatıldığı için çok verimli olduğunu düşünüyorum. Bence dershane öğretmenleri ya boş zaman geçiremeyen emekli öğretmenler ya da ataması olmayan öğretmenlerdir. Dershaneye yüklü miktarda ücret ödemektense, makul ücretle özel ders için dışarıdan yardım almak daha anlamlı...*

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri, dershaneleri gerekli görmemektedirler. Dershanelerin kapatılmasının çocukları açısından dezavantaj oluşturmayacağını düşünmektedirler. Velilerin açıklamalarından, maddi problemlerinin ve çocuklarının öğretmenlerinin niteliğinin dershaneler hakkındaki görüşlerini doğrudan olumsuz etkilediği sonucu çıkarılabilir. Çocuklarının okulundaki çoğu öğrencinin dershaneye gitmemesinin maddi anlamda bir arka planı olduğu söylenebilir. Çünkü veliler, çocukları dershanelerden indirim aldıkları takdirde, çocuklarını dershaneye göndermektedirler.

Veli-3 (Muğla): *Bizim çocuk 4. sınıfta indirim kazanmasaydı dershaneye gönderemezdik. Okuldaki etütler de faydalı oluyor. Seneye kazanırsa yollarız yine. Ama çocuk istemezse yollamayız. Bu okuldaki çoğu çocuk dershaneye gitmiyor...*

Veli-7 (Aydın): Dershaneye hiç gitmedi oğlum. Dershaneleri çok gerekli görmüyorum, maddi açıdan zorlayıcı olmasının yanında, okulda işlenen derslerin aynısının dershanede de işlenmesini anlamsız buluyorum. Zaten bu okuldaki öğretmenler oldukça iyi ve özverili. Oldukça memnunuz. Dershane gerektirmiyor. Maddi durumumuz elverişli olsa bile çocuğumu yine de dershaneye göndermek istemem. Dershaneler zaten kalkacakmış. Bence iyi olur, öğrenciler okuldan gelip bir de dershaneye gidiyorlar, yorgunluk...

5. Sınıf Öğrencilerinin Velileri

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri, dershanelerin gerekliliği ve kalitesi ile ilgili görüşleri çerçevesinde ön plana çıkmaktadır. Çocuklarının rekabet etmelerine, test çözmelerine ve sınavlara hazırlanmalarına olanak sağlayan dershanelere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar. Ancak okullarda verilen eğitimin de en az dershane kadar önemli olduğunu düşünmektedirler. Çocuklarının gelecekte iyi bir meslek sahibi olabilmeleri için okuldaki eğitimin zemin oluşturduğuna; dershanelerden alınan eğitimin zemin üzerine katkı getirdiğine işaret etmektedirler. Velilerin görüşleri, çocuklarının öne geçme yarışında iddialı olması gerektiğini ve birçok derste dershanelerin faydasını gördüklerini yansıtmaktadır.

Veli-2 (Muğla): Dershaneye hep ihtiyaç duyuyoruz. Arkadaşlarından daha iyi olmak zorunda. Gelecekte iyi bir meslek sahibi olabilmesi için, en iyi şekilde temel oluşturmak zorundayız. Gerçi bir sürü ödev veriliyor çocuklara. O ödevleri yapmaktan dershaneye bile zaman kalmayabiliyor bazı hafta sonları. 5. sınıfta yollamaya başladık dershaneye. Ortaokula alışmasını bekledik. Daha sonra başlattık dershaneye. Oradaki öğretmenler de iyi. Faydası oluyor birçok derste. Özellikle matematik, fen ve İngilizce için çok katkısı oluyor. Ancak her dershane aynı kalitede değil tabi...

Veli-6 (Aydın): Dershaneler olacak tabi, ama çocuklar ve veliler de ilgili olacak. Çocuklar test çözmeli. Çünkü girecekleri sınavlar, çocukların geleceğini belirliyor. Bence bir öğrenci alacağını sınıfta almalı, dershanede de takviye olarak test çözme, sınav vb. uygulamalara katılmalı...

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri, maddi sorunları nedeniyle çocuklarını dershaneye gönderemedikleri görülmektedir. Veliler, kendi çocuklarının bir şeyleri başarmasını ve bunun dershanesiz de yapılabileceğini düşünmektedirler. Okullarda öğretmenler tarafından verilen etütlerin çocuklarına olan faydasına vurgu yapan veliler, kendilerinin ve çocuklarının öğretmenlerinin elinden geleni yaptıklarını öne sürmektedirler. Velilerin görüşleri, çocuklarının başarılı olabilmesi için ailelerin gerekli çabayı göstermelerinin kaçınılmaz olduğunu yansıtmaktadır.

Veli-4 (Muğla): Dershaneye nerede göndereceğiz hocam. Biz önce defterini kalemimi halledelim. Bir sürü ödev veriyorlar. Onlar da masraf oluyor. Ama geçinmeye çalışıyoruz. Dershanelerden indirim kazanırsa yollarız...

Veli-8 (Aydın): Çocuklarım dershaneye gitmedi, çalışmak öğrencinin kendi içinde. Ben çocuğumla çok ilgiliyim, çalışmasını her gün kontrol ediyorum. Okuldan olabildiğince geri kalmamaları için özen gösteriyorum. Zaten okulda öğretmenlerimizden çok memnunum. Okul derslerini pekiştirmek için öğretmenler ücretsiz kurs veriyorlar. Kurslar her gün okul saati bitince başlıyor ve 1 - 1,5 saat arasında değişiyor. 2. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerin seviyelerini yükseltmek için fen, matematik ve Türkçe dersleri veriliyor. Bunun için de dersane gereksiz, öğrenciler yardımı başka yerlerden alabilirler...

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular, “ortaokula geçiş” ve “özel dersaneler” temalarına yönelik sonuç ve öneriler şeklinde iki ayrı başlıkta ele alınarak verilmiştir.

ORTAOKULA GEÇİŞTE YAŞANAN SORUNLARLA İLGİLİ SONUÇLAR

Ortaokula geçişte yaşanan sorunlar ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *yüksek* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, ortaokula geçtiklerinde öğretmen sayısının artması, derslerin zorlaşması, öğretmenlerin kendilerine olan ilgilerinin azalması, öğretmenlerini özlemeleri, kendilerinden beklenen başarı düzeyinin artması, ödevlerin yoğunlaşması gibi konularda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bunların yanında öğrenciler ortaokula geçerken yaşça büyümüş hissetmeleri, derslerinde bilgisayar kullanmaları ve yeni bir sınıfa geçmeleri konularında heyecanlı hissetmektedirler.

Ortaokula geçişte yaşanan sorunlar ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *düşük* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, farklı öğretmenlerden dersi anlamayacakları ve özellikle İngilizce dersinde başarısız olma kaygısı taşımaları, öğretmen sayısının artması, derslerin zorlaşması, öğretmenlerin kendilerine olan ilgilerinin azalması, ortaokula uzun bir süre alışamamaları gibi konularda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yaşça büyümüş hissetmeleri ve yeni arkadaşlarla tanışmaları konularında ise mutlu hissetmektedirler.

Ortaokula geçişte yaşanan sorunlar ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *yüksek* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri açısından, öğrencilerinin ortaokula geçtiklerinde yoğun bir kaygı taşımaları, ortaokulda öğretmenlerin öğrencilere sınıf öğretmenleri kadar ilgi göstermeyeceği ve öğrencileri onlar kadar tanımayacağı endişesi taşımaları, öğrencilerin öğrendiklerini uyguladıklarını göremeden ortaokula geçmeleri, ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme sürecini izlemeleri ve denetlemeleriyle ilgili kaygı taşımaları, öğrencilerin tam olarak olgunlaşmadan ortaokula geçmelerinin problemlere neden olması, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymaması, öğrencilerin kavrama problemi yaşaması gibi konularda sorun yaşandığı belirlenmiştir. Hem öğrencilerin hem velilerin hem de kendilerinin 4+4+4 sisteminin ilk defa uygu-

landığı 2012-2013 eğitim-öğretim yılına göre daha kolay uyum sağlamalarını ise olumlu bir durum şeklinde değerlendirmektedirler.

Ortaokula geçişte yaşanan sorunlar ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *düşük* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri açısından, ortaokula geçtiklerinde öğretmen sayısının artması, öğrencilerin iletişim sorunları yaşamaları, akademik gelişimlerinin problemlidir olması, öğrencilerin kendilerini halen ilkökula ait hissetmeleri, gelişim dönemi problemleri yaşamaları ve bundan dolayı ortaokula geçmeye hazır olmamaları, öğrencilerin ortaokul öğretmenlerinden de onlara anne-baba gibi yaklaşmalarını beklemeleri, ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerle ihtiyaç duydukları kadar ilgilenememesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk problemi yaşamaları, 4. sınıf rehberlik programının ortaokula geçerken öğrenciler için yol gösterici olmaması, sabit derslik sisteminin olumsuzluklara sebep olması, ortaokul öğretmenlerinden daha çok şey beklenmesi, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymakta zorlanmaları, öğrencilerin çocukluk dönemi alışkanlıklarının devam etmesi gibi konularda sorun yaşandığı belirlenmiştir.

Ortaokula geçişte yaşanan sorunlar ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *yüksek* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri açısından, çocuklarının ortaokula geçtiklerinde öğretmenlerin okulu sevdirebilmesi, onlara sınıf öğretmenleri kadar ilgi ve yakınlık göstermeleri, çocuklarının gelişimlerini izlemeleri, öğretmenlerin kendileriyle işbirliği halinde sınıf öğretmenleri kadar iletişim kuramaması, çocuklarının okulda neler yaşadığını ve neler hissettiğini tam olarak bilememeleri, çocuklarının uyum sorunu yaşamaması, derslere ilgilerinin azalması, daha ağır ödevler yapmak durumunda kalması, test çözmeleri için zaman ayrılmaması dolayısıyla gelecekte akranlarıyla rekabet etmelerinin zorlaşması gibi konularda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Veliler, çocuklarının büyümesinin, kendilerine olumlu yansıdığını belirtmektedirler.

Ortaokula geçişte yaşanan sorunlar ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *düşük* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri açısından, ortaokula geçtiklerinde çocuklarının öğrenme durumlarının izlenmesi, ergenlik dönemine girme ihtimalleriyle kavga ve uyumsuzluk gibi bazı olumsuzlukların gerçekleşmesi, eğitim ve sınav sisteminin sürekli değişmesi, ortaokul öğretmenlerinin çocuklarıyla ilgilenmesinin sınıf öğretmenleri kadar olmaması, okulda disiplin sorunlarının bulunması gibi konularda sorun yaşandığı belirlenmiştir. Velilerin, kendilerine düşeni yapmak için hazır ve öğretmenlerden de memnun oldukları saptanmıştır.

ÖZEL DERSHANELERLE İLGİLİ SONUÇLAR

Özel dersanelerle ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *yüksek* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler, belirttikleri görüşlerde özel dersanelerin okul başarılarına katkıda bulunduğunu, ailelerinin de kendilerini dersanelere yönlendirdiğini, maliyet konusunda etüt merkezlerinin de dersanelere alternatif olabileceğini, etüt merkezlerindeki sosyal etkinliklerin aileleri ve kendileri tarafından beğenildiğini, dersanelerdeki düşük mevcutlu sınıfların olumlu görüldüğünü, rekabet etmeleri için dersanelerin ve etüt merkezlerinin ihtiyaç duyulan kursları olduğunu yansıtmaktadır.

Özel dersaneler ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *düşük* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler, öne sürdükleri görüşlerde özel dersanelerin faydasına inandıklarını, 4. ve 5. sınıflarda dersanelere gitmek gerektiğini, maddi koşullarının elvermemesinden kaynaklı olarak daha kanaatkâr olduklarını, okuldaki öğretmenlerinin, etütlerinin ve derslerinin kendilerine faydalı olduğunu, ortaokul ve sonrasında dersanelere ihtiyaç duyabileceklerini yansıtmaktadır.

Özel dersaneler ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *yüksek* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri, belirttikleri görüşlerde özel dersanelerin öğrencilere ilgi göstermedikleri takdirde fayda sağlamadığını, sistematik çalışan dersanelerin derslere takviye anlamında etkili ve iyi bir destek sağlayabildiğini, çocukların doğasının oyun, spor ve sosyalleşme olduğunu ve okul dışı tüm vakitlerini dersanelerde geçirmemeleri gerektiğini, dersanelere gidilse de gidilirse de öğrencilerin motivasyon düzeylerinin çok önemli olduğunu, okullarda yapılan etütlerin, etüt merkezlerinin ve dersanelerin öğrencilerin başarısında etkili olduğunu, özel dersanelerin durumunun netleşmesi ve öğrencilere etkili ve verimli bir eğitim-öğretim hizmeti sunulması gerektiğini düşündüklerini yansıtmaktadır.

Özel dersaneler ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *düşük* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri, belirttikleri görüşlerde dersanelerin hayati bir öneminin olmadığını, okullarda yapılan etütlerin ve öğretmenlerin öğrencilerin başarısını olumlu biçimde etkilediğini, ailelerin çocuklarını dersanelere göndermek konusunda anlamsız bir yarışa girdiklerini, çocukların küçük yaşlardan itibaren gereksiz yere dersanelere gönderilmemesi gerektiğini düşündüklerini, ortaokulun son yıllarında dersanelerden destek alılabileceğini, dersanelerin fırsat eşitsizliğine yol açtığını ve bu durumun ailelerin

maddi durumlarıyla doğrudan ilgili olduğunu, dersanelerin kapatılmasının kolay bir durum olmadığını ve oralarda çalışan öğretmenlerin istihdam durumunun ayarlanması gerektiğini, okullarda öğretmenlerin özverili bir şekilde çalıştıkları takdirde dersanelere ihtiyaç kalmayacağını, öğrencilerin yalnızca ders başarılarının önemli olmadığını ve derslerle birlikte çocukların sosyal bir yaşamı olduğunu önemini yansıtmaktadır.

Özel dersaneler ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *yüksek* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri, ortaya koydukları görüşlerde etkisiz birçok özel dersane yerine birebir ve özel derslerin daha etkili olacağını ancak yine de dersanelere ihtiyaç duyulabileceğini, Milli Eğitim öğretmenlerinin daha kaliteli bir şekilde yetiştirilmesi gerektiğini, birçok dersanede etkili öğretim etkinlikleri yapılmadığını, dersane öğretmenlerinin niteliğinin tartışılması gerektiğini, temel eğitimin sağlam bir zemin oluşturulması gereken öğretim kademesi olduğunu ve kritik bir öneme sahip olduğunu, gelecekte rekabet etme gücünü arttırmak adına iyi dersanelerden destek alınabileceğini yansıtmaktadır.

Özel dersaneler ile ilgili olarak sosyo-ekonomik düzeyi *düşük* bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri, öne sürdükleri görüşlerde dersaneleri gerekli görmediklerini, maddi sorunlarının dersanelerle ilgili düşüncelerini etkilediğini, çocuklarını dersanelere yalnızca indirim kazandıkları durumlarda gönderebildiklerini, dersanelere göndermedikleri koşulda da kendilerinin, çocuklarının ve okuldaki öğretmenlerin ellerinden gelen çabayı ortaya koymaları gerektiğini yansıtmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, yapılması gerekenler ve tavsiye niteliğinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının yeni eğitim sistemi çerçevesinde yenilenmesi gerekmektedir.

2. İlkokul 4. ve ortaokul 5. sınıf rehberlik programlarının ortaokula geçişlerde yaşanan sorunların belirlenmesiyle birlikte, çeşitli kriterler (yönlendirme, hazırlama, duygusal destek vb.) göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

3. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde ve okullarda düzenlenecek panel, seminer gibi bilimsel etkinliklerle eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik, yeni eğitim sistemine uyumlu çalıştaylar, kongreler veya eğitimler düzenlenmelidir.

4. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin, öğrencilerin ortaokula geçişleri konusunda bilinçli olmalarını destekleyecek eğitimlerle birlikte çeşitli afişler, broşürler, kamu spotları vb. bilinçlendirme platformları oluşturulmalıdır.

5. Özel dershanelerin ve etüt merkezlerinin durumlarının paydaşlarla ortak bir çözüm yolu sağlanarak ve bilimsel temellere dayandırılarak bir an önce netleştirilmesi gerekmektedir.

6. Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için gerekli ön çalışmaların, pilot uygulamaların yapılarak, bu uygulamalar değerlendirildikten sonra kararlar alınması ve bu kararların eğitim bilimleri alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinin Milli Eğitim sistemimizde önemli bir yerinin olduğunun göz önüne alınarak düzenlenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Bahar, H. İ. (2012). Türk eğitim sistemi tartışmaları. <http://www.anka-rastrateji.org/yazar/prof-dr-halil-ibrahim-bahar> adresinden 01.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3rd Ed.). California, USA: Sage Publications Ltd.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1*, ss. 55-66.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 2*, ss. 477-502.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2010). *Ortaöğretime geçiş sisteminde SBS ve yeni bir model*. <http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar> adresinden 01.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *64 soruda ortaöğretime geçiş sistemi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *MEB geçiş analizi*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/90/9584_mebgecis_2012_7_5_13_19_1.pdf adresinden 23.11.2013 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Ulusal eğitim istatistikleri, örgün ve yaygın eğitim (National education statistics, formal education), 2012-2013*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.

Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. (2010). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

Özel Dershaneler Birliği Derneği (ÖZ-DE-BİR). (2012). *Özel dershaneler*. http://www.ozdebir.org.tr/fls/pdf/20121016225146_29e929dc048132e6ae16949ff661cca9.pdf adresinden 30.12.2013 tarihinde erişilmiştir.

Tansel, A. (2013). *Türkiye'de özel dershaneler: yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği*. Economic Research Center (ERC) Working Papers in Economics 13/10-tr.

Tansel, A. ve Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: a Tobit analysis of supplementary education expenditures. *Economics of Education Review*, 25 (4), pp. 303–313.

Türkiye İstatistik Enstitüsü (TURKSTAT). (2013). *Eğitim istatistikleri*. <http://www.tuik.org.tr/> adresinden 02.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

SALON III

II. OTURUM

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

TEMEL EĞİTİMDEN ORTA ÖĞRETİME GEÇİŞ MODELİNİN 8. SINIF ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (ORDU İLİ ÖRNEĞİ)

Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK*
Hakan AKSOY**



ÖZET

Bu araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanan temel eğitimden orta öğretime geçiş sisteminin, bu sınava girecek olan 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Güncellenen sınav sistemiyle orta öğretime geçiş olanağı bulacak olan 8. sınıf öğrencilerinin sınav sistemine yönelik görüşlerinin ortaya konulması sistemin, kitle üzerinde yarattığı etkiyi ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Belirtilen bu amaç ve önem doğrultusunda araştırmanın evreni Ordu ili merkezinde bulunan ortaokulların 8. sınıflarında eğitim-öğretime devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan kolay ulaşılabilirlik (convenient sampling) örnekleme yöntemi ile açık-uçlu soru formu uygulaması yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturulması ile yapılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; Katılımcıların çoğunluğunun Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemini (%76.2) ve ortak sınavların uygulanmasını (%80.0) olumlu bulduğu görülmüştür. Ancak yenilenen geçiş sisteminin ve uygulanan ortak sınavların bazı aşamalarında sorunlarla karşılaştıklarını

* Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
filizzayimogluozturk@odu.edu.tr.

** Okul Yöneticisi, Mehmet Akif İnan İlkokulu/Ortaokulu, hakanaksoyordu@gmail.com.

belirtmişlerdir. Bu karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri de görüşleriyle ortaya koymuşlar. Öğrenci görüşleriyle ortaya konulan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin eğitim politikası geliştirenlerin duyarlılık göstermesinin sistemin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi, Değerlendirme, Öğrenci Görüşleri.

GİRİŞ

Ülkemiz eğitim politikası incelendiğinde temel olarak eğitim kurumlarında çocuğa sunulan hizmetin niteliğinin artırılması ve öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedeflediği dikkat çekmektedir. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna geçmesinde uygulanan merkezi sınavlar, öğrencinin hayatında okulun yerini göstermesi bakımından önemlidir. Gelecekte iyi bir yaşam standardına sahip olma planı yapan öğrenciler, iyi bir mesleğe sahip olabilmek için öncelikle iyi bir ilkokul, iyi bir ortaokul, iyi bir lise, iyi bir üniversitede iyi bir bölüm vb. aşamalardan geçmek zorundadır. Ülkemiz eğitim sisteminde tüm bu iyilere sahip olmak rekabet ortamlarından iyi olarak değil en iyi olarak çıkmayı gerektirir.

Geçmişten günümüze eğitim sistemimizde kademeler arası geçişte gelekselleşen merkezi sınav sistemi uygulamalarıyla seçime tabi tutulan öğrenciler bu seçim süreciyle ilk olarak temel eğitimden orta öğretime geçişte karşı karşıya kalmaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), temel eğitimi bitiren öğrencilerin orta öğretime geçişinde özellikle 2004-2005 eğitim-öğretim yılı sonundan itibaren Liselere Giriş Sınavı (LGS), Orta öğretim Kurumları Sınavı (OKS) ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ise 6. ve 7. sınıflardan başlanmak üzere “Orta öğretime Geçiş Sistemi” kapsamında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulamaları ile bugüne kadar merkezi sınavlar aracılığıyla pek çok yöntem denenmiştir. Uygulanan bu yöntemlerin şekli ve içeriği eğitimciler arasında sürekli tartışmaların ve eleştirilerin odağı olmuştur.

Eğitimciler tarafından uygulanan sınavlarla ilgili özellikle eleştirilen kısım, okullarda sunulan eğitim hizmetini ölçmek ve değerlendirmekten ziyade üst öğretim kurumuna geçmenin bir aracı olarak kullanılmasıdır. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli halkalarından biri olan ölçme ve değerlendirme, bu tür uygulamalarla gerçek anlamını yitirmektedir (Kutlu, 2003). Sonuca dayalı bu tür ölçme ve değerlendirme uygulamaları günümüz eğitim anlayışına yani yapılandırmacı anlayışa göre doğru bir uygulama değildir. Günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde ölçme ve değerlendirmeden, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesine ek olarak, öğrenme gereksinimlerinin, hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğrenme eksikliklerinin neler olduğunun belirlenmesi aşamalarında yararlanır. 2005 yılında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve sonuç değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesine önem vermiştir. Bunun için portfolyolar, gözlem formları

gibi değişik ölçme araçları geliştirilmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme- nin bu kadar geniş kullanım alanını olmasına rağmen, uygulamada değer- lendirme etkinliklerinin büyük ölçüde başarının değerlendirilmesiyle sınırlı kaldığı bilinmektedir (Gültekin, 2003: 218).

MEB süreç değerlendirme anlayışını eğitim sisteminde yaygınlaştırmak amacıyla SBS uygulamalarıyla attığı adımı, sınav sistemini güncelleyerek 2013-2014 eğitim öğretim yılından başlamak üzere ‘Temel Eğitimden Orta öğretime Geçiş’ adıyla yeni bir sınav sistemini uygulamaya koymuştur. Temelinde, öğrenci başarısını anlık bir performansa dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemek olan Temel Eğitimden Orta öğretime Geçiş Sistemi; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmayı, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamayı, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmayı, öğretmenin meslekî performansını artırmayı ve okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmayı amaçlamaktadır (MEB, 2014a).

Belirtilen bu amaçlar doğrultusunda güncellenen Temel Eğitimden Orta öğretime Geçiş sistemindeki en dikkat çeken yenilik, öğrencilerin okullarında girmekte oldukları yazılılardan bir tanesinin daha denetimli bir şekilde ortak yapılmasıdır. Öğrenci başarısının anlık performansa dayalı olarak değil geniş bir zaman dilimine yayılarak belirlenmesini sağlayan bu uygulama,

- Telafi imkânının sağlanması,
- Ortak sınavların iki okul gününde yapılması,
- Ortak sınavların, sınav gününe kadar işlenen konuları kapsayacak olması,
- Ortak sınavların süresinin bir yazılı süresi kadar olması,
- Yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesi,
- Ortak sınavların ilerleyen zamanlarda açık uçlu soruları da içerecek olması,
- Her öğrencinin sınavlara kendi okullarında girebilmesi gibi yenilikleri içermektedir (MEB, 2014b).

Ortak sınavların etkili olduğu orta öğretime geçiş sistemi genel olarak üç temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Yıl Sonu Başarı Puanı Hesaplaması

Öğrencinin tüm derslerden aldığı puanların aritmetik ortalaması, o derslere ait haftalık ders saati sayısı ile çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanacaktır. Bu puanların toplamının, o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölünmesi ile de yılsonu başarı puanı elde edilecektir. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılacaktır. Öğrencilerin ortak sınavlardan aldığı puanlar, 8 inci sınıf yılsonu başarı puanı hesaplamasında da kullanılacaktır.

Orta öğretime yerleştirmeye esas puan hesaplamasında; öğrencilerin; 6, 7 ve 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8'inci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacak, elde edilen toplam ikiye bölünerek merkezî sistemle öğrenci alan orta öğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan hesaplamasında kullanılacaktır. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır.

2. Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı Hesaplaması

Ortak Sınavlar kapsamında, sınavı gerçekleştiren derslerden alınan puanlar kendi ağırlık katsayıları ile çarpılacaktır. Çarpımların toplamından elde edilen değer derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünmesi suretiyle ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanacaktır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılacaktır.

Her dönem yapılan ortak sınavlarda ağırlıklandırılmış puanların hesaplanmasında; Türkçe, matematik, fen ve teknoloji dersleri için dört, T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi için iki katsayısı o dersin puanı ile çarpılarak her bir dersin ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanacaktır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılacaktır.

3. Ortak Sınavlar

Ortak sınavlar; ortaokulların 8 inci sınıflarında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil dersleri için dönemsel olarak yapılan sınavlardan, iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere, her dönem yapılacak daha denetimli merkezi sınavı tanımlamaktadır (MEB, 2014a).

Ortak sınavlarda sınavı yapılan derslerin ağırlık katsayıları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1: Ortak Sınavların Ağırlık Katsayıları

Ders Nu	Ders Adı	Ağırlık Katsayıları
1	Türkçe	4
2	Matematik	4
3	Fen ve Teknoloji	4
4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
5	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	2
6	Yabancı Dil	2
Toplam		18

Yukarıda genel hatlarıyla açıklanan Temel Eğitimden Orta öğretime Geçiş sisteminin, öğrenciler üzerindeki stresi azaltacağı öngörüsünden hareketle, bu çalışmada 2013-2014 eğitim- öğretim yılında ilk kez ortak sınavlara giren 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda, uygulanacak olan yeni sisteme katkı sağlayacağı düşünülerek bilimsel eleştiriler yapılmıştır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemine yönelik 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri nedir?’ araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemiyle ilgili genel görüşleri nelerdir?

2. Öğrencilerin temel eğitimden orta öğretime geçiş sisteminin uygulanma aşamasına (bir günde 3 sınav yapılması, sınav aralarında 30 dakikalık süre olması, dönemde 6 dersten ortak sınav yapılması, sınavların 2 günde yapılması vb.) yönelik görüşleri nelerdir?

3. Öğrencilerin temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4. Öğrencilerin temel eğitimden orta öğretime geçiş sisteminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Temel eğitimden orta öğretime geçişte sınav sisteminin değişmesi ile birlikte, öğrencilerin sınava hazırlık için yaptıkları çalışmaların niteliği de değişmiştir. Önceki yıllarda, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda gerçekleştirilen

SBS’de başarılı olmak için öğrenciler daha geniş bir zaman diliminde hazırlık yapmakta iken yenilenen geçiş sistemiyle sekizinci sınıfta ki özellikle ülke çapında merkezi sınav sistemiyle uygulanan 6 temel dersle ilgili yapılan ortak sınavlar önem kazanmıştır. Ayrıca başarı puanının hesaplanması ile ilgili yeni uygulamalar, orta öğretime geçişte okulda verilen eğitimin ve okul dışında yapılan sınava hazırlık çalışmalarının ortaya çıkardığı yeni durumun değerlendirilmesi ihtiyacını oluşturmuştur. Bu çalışma ile Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi ile ilgili mevcut durumun 8. sınıf öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede yapılacak değerlendirmelerin ilgili çalışmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ordu ili merkez ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı uygulaması ve uygulanan açık-uçlu soru formu ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemine ilişkin araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının (açık-uçlu soru formu) hazırlanması ve uygulanması ile verileri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemine yönelik 8. sınıf öğrenci görüşlerinin alınması konusunda yapılan nitel boyutlu bir durum çalışması deseni şeklindedir.

Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desendir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma desenini oluşturan durum çalışmasında da geniş örneklemeler kullanılarak sınırlı sayıdaki değişkeni katı kurallar doğrultusunda ele almak yerine, bir olay ya da durum üzerinde boylamsal ve derinlemesine inceleme yapılmaktadır (Flyvbjerg, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ordu ili merkezinde bulunan toplam 35 ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Hazırlanan açık-uçlu soru formunun uygulanmasında, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan kolay ulaşılabilirlik (convenient sampling) durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Durum araştırması yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasının yanında daha az maliyetli bir uygulamadır. Ayrıca tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabilir. Bu nedenlerle araştırmacılar kolay ulaşılabilir bir grubu araştırmaya dâhil etmeyi tercih etmek isteyebilirler. Gerçekte nitel araştırmalarda maliyet ve ulaşılabilirlik, örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113).

Nitel araştırma yöntemlerinin doğasına uygun olarak, 35 ortaokuldan, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi dikkate alınarak, ‘üst, orta ve düşük’ sosyo-ekonomik düzeylerde her düzeyden 2 ortaokul olmak üzere toplam 6 ortaokulun 8. sınıflardan toplam 196 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilere araştırma kapsamında hazırlanan “Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemine Yönelik Öğrenci Açık-Uçlu Soru Formu” uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Tablo 2: Örneklem Ait Demografik Bilgiler

Sıra No	Cinsiyet	n	%
1	Kız	91	46.43
2	Erkek	105	53.57
Toplam		196	100

Ölçme Aracının Hazırlanması ve Uygulanması

Yenilenen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi ile ilgili, ortaokul 8.sınıf öğrenci görüşleri açısından geri bildirim almak için verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık-uçlu soru formu kullanılmıştır. Söz konusu formun hazırlanmasında gerekli literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonrasında örneklem kapsamında olmayan Gazi Ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenciden

yenilenen geçiş sistemiyle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan kompozisyonlar değerlendirilerek açık uçlu soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan açık-uçlu sorular alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş, öğrencilerin yaş düzeyleri göz önüne alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemine Yönelik Öğrenci Açık-Uçlu Soru Formunun son şekli verilmiştir. Öğrencilerin soruları daha iyi değerlendirebilmeleri için ölçme aracı soruları gerekli sayıda çoğaltılarak örneklem dâhilindeki okulların öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama esnasında okul idarecileri ve ders öğretmenleri gerekli koşulları ve motivasyonu sağlamışlardır. Araştırmacı, öğrencilere yapılan araştırma hakkında bilgi vermiş ve öğrencilerin anlamadıkları sorular hakkında, yönlendirme yapmadan, gerekli açıklamaları yapmıştır. Öğrenciler formu sadece araştırmacının bulunduğu bir sınıfta cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi: Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde iki farklı yöntem bulunmaktadır. Bunlar içerik analizi ve betimsel analiz olarak ifade edilmektedir. Betimsel analiz, daha çok kuramsal anlamda çok açık bir temele sahip olunan araştırmalarda kullanılırken, içerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temalar oluşturularak analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz işlemi sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda tema bulamama, birden fazla tema bildirme gibi farklı nedenlerle araştırmaya katılan tüm öğrenciler yerine, analize uygun tema bildiren öğrenci sayısına göre yapılmıştır. Bu yüzden sorulara göre analiz işlemlerinde verilen öğrencilerin görüşlerini yansıtan sayılar farklılaşabilmektedir. Analiz işleminde frekans (f) hesaplanırken katılımcı sayısı değil öğrenci görüş sayısı, yüzde (%) hesaplanırken ise toplam frekans içerisindeki oranı dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, 8. sınıf öğrencileri için uygulanan 'Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemine Yönelik Öğrenci Açık-Uçlu Soru Formu' sonuçlarına ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilere uygulanan açık-uçlu soru formu aracılığıyla öğrenci görüşlerine göre yenilenen geçiş sisteminin araştırmacılar tarafından görülmeyen yönlerinin belirlenebileceği düşüncesiyle böyle bir dönüt alma yolu izlenmiştir.

Araştırmanın alt probleminde belirtilen ve örneklem dâhilindeki öğrencilerin açık-uçlu soru formuna vermiş oldukları cevaplara yönelik temalar

belirlenirken verilen yanıtların analize uygunluğu, tema içerip içermemesi, birden fazla tema bildirmesi gibi durumlar incelenerek, analizler buna uygun gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlarına aşağıda başlıklar halinde yer verilmiştir;

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerine açık-uçlu soru formu aracılığıyla ‘Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemiyle ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 8. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenen Geçiş Sistemi Hakkındaki Genel Görüşleri

Temalar		f	%
Olumlu Görüş	Sistem değişikliği hakkında genel anlamda olumlu görüş	112	41.7
	Ortak sınavların dersler bazında modüler uygulanması	36	13.5
	Sınav stresinin azalması	13	4.8
	Ortak sınavların iki günde yapılması	10	3.7
	Yanlış cevabın doğruyu götürmemesi	7	2.6
	Ortak sınavlara öğrencilerin kendi okullarında girmesi	7	2.6
	Arkadaşlarıyla aynı salonda sınava girilmesi	6	2.2
	İkinci yarıyıld da ortak sınav yapılacağından telafi şansının olması	6	2.2
	Ortak sınav sonuçlarının başarı puanı ve yerleştirme puanı olarak kullanılması	3	1.1
	Yenilenen geçiş sistemi ve ortak sınavlarla ilgili bilgilendirme çalışmasının yapılması	3	1.1
	Mazeret sınavının yapılması	2	0.8
Toplam		205	76.2
Olumsuz Görüş	Sisteme ilişkin genel anlamda olumsuz görüş	17	6.4
	Sistem değişikliği ile ortak sınav tarihi arasında yeterli süre olmaması	14	5.2
	Ortak sınavın ilk kez yapılmasının karmaşıklığa neden olması	10	3.7
	Sınav stresinin seneye yayılması	10	3.7
	Ortak sınavın başarı notunu etkilemesi	6	2.2
	Yenilenen geçiş sistemi ve ortak sınavlarla ilgili bilgilendirme eksikliği	5	1.9
	Başarısızlık sonucu ailenin baskı yapacağı endişesi	2	0.7
Toplam		64	23.8
Genel Toplam		269	100

Tablo 3'te öğrencilerin temel eğitimden orta öğretime geçiş hakkındaki genel düşünceleri doğrultusunda oluşturulan temalar yer almaktadır. Bu soruya ilişkin 196 katılımcının belirttiği toplam 269 görüşün 64'ü (% 23.8) yenilenen orta öğretime geçiş sistemi hakkında olumsuz yönde olurken, 205'i (%76.2) ise yenilenen orta öğretime geçiş sistemi hakkında değişimle ilgili olumlu yönde olmuştur. Bu bulgulardan hareketle katılımcıların belirttiği görüşlere göre yenilenen geçiş sistemiyle ilgili büyük bir çoğunluğun (%41.7) sistem değişikliği hakkında genel anlamda olumlu yönde görüş bildirdiği söylenebilir.

Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemine yönelik olarak olumlu yönde düşünceye sahip öğrencilere ait ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir;

'Ben çok beğeniyorum, çünkü sınavları kendi okulumuzda kendi arkadaşlarımızla yapıyoruz, 'Bence bu sınav sistemi güzel oldu', 'Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemi sınav stresini yok ettiği için bence güzel oldu', 'Derlerden ayrı ayrı sınava girdiğimiz için yeni sistem iyi oldu' ve 'ben geçen senelerdeki sınavlara baktığımda bu uygulamanın daha doğru olduğunu düşünüyorum' şeklindeki ifadelerle katılımcıların yenilenen sisteme ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemine yönelik olarak olumsuz yönde düşünceye sahip öğrencilere ait ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir;

'Sınav ve sistemle ilgili önceden bilgilendirme yapılmadığı için iyi olmadı', 'Sınavlarda başarısız olduğumda ailemin bana daha fazla baskı yapması stresimi artırıyor ve daha başarısız olmama neden oluyor', 'Bu sistemin ilk kez bizim üzerimizde uygulanması belirsizlik olduğu için bizi endişelendiriyor' ve 'Sınavdan önce sistemle ve sınavların uygulanışıyla ilgili neyle karşılaşacağımız hakkında bize bilgi verilmediği için ne yapacağımızı bilemiyoruz' şeklindeki ifadelerle katılımcıların yenilenen sisteme ilişkin olumsuz yönde görüş bildirdikleri görülmektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerine açık-uçlu soru formu aracılığıyla 'Temel eğitimden orta öğretime geçişte yapılan ortak sınav sisteminin uygulanma aşamasına yönelik düşünceleriniz nelerdir?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 8. Sınıf Öğrencilerinin Ortak Sınavların Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Temalar		f	%
Olumlu Görüş	Ortak sınav sisteminin genel anlamda iyi bir uygulama olması	64	20.5
	Sınavın kapsamının işlenen konuların içeriğinden oluşması	42	13.6
	Her dersten ayrı ayrı sınav süresinin 40 dakika olması	41	13.2
	Sınavların arasında 30 dakika mola verilmesi	40	13.0
	Sınavda her bir ders için 20 soru sorulması	26	8.4
	Çoktan seçmeli soru tekniğinin kullanılması	23	7.4
	Soruların kolay olması	12	3.9
Toplam		248	80.0
Olumsuz Görüş	Sınav sorularının iptal edilmesi	32	10.3
	Sınav ortamında yaşanan olumsuzluklar (sıraların bozuk olması vb)	9	2.9
	Sınavlar arasındaki mola süresinin uzun olması	9	2.9
	Sınav sırasında 20. dakikadan sonra çıkışların dikkat dağıtması	5	1.6
	Kodlama yaparken kaydırma riskinin olması	3	0.9
	Sınav formlarına atılan imzaların dikkat dağıtması	2	0.7
	Fen ve Matematik dersleri için sürenin yetersiz olması	2	0.7
Toplam		62	20.0
Genel Toplam		310	100

Tablo 4’te öğrencilerin ortak sınavların uygulanmasına yönelik görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar yer almaktadır. Bu soruya ilişkin 196 katılımcının belirttiği toplam 310 görüşün 62’si (% 20.0) uygulanan ortak sınavlar hakkında olumsuz yönde olurken, 248’i (%80.0) ise ortak sınavların uygulanma aşamasıyla ilgili olumlu yönde olmuştur. Bu bulgulardan hareketle katılımcıların belirttiği görüşlere göre ortak sınav uygulamasının yapılması ile ilgili büyük bir çoğunluğun (% 41.7) ortak sınav sisteminin genel anlamda iyi bir uygulama olduğuna ilişkin olumlu yönde görüş bildirdiği söylenebilir.

Ortak sınavların uygulanmasına yönelik olarak olumlu yönde düşünceye sahip öğrencilere ait ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir;

‘Sınav aralarında mola verilmesi daha fazla stres olmamı engelledi. Beynim dinlendiği için ikinci sınava sıfırdan başladım ve bu beni çok memnun etti, çünkü stres olmaktan korkuyordum.’, ‘Sınavların 40 dakika ve 20 soru olması beni çok rahatlattı. Çünkü sürekli zaman yetmeyecek diye strese girip yanlış yapıyordum’ ve ‘Bence SBS’nin yerine daha iyi bir sistem oluşturulmuş, molaların olması dinlenmemiz için güzel olmuştur.’ şeklindeki ifadelerle katılımcıların ortak sınavlara ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Ortak sınavların uygulanmasına yönelik olarak olumsuz yönde düşünceye sahip öğrencilere ait ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir;

‘Bir günde 3 sınav ağır geldi gerçekten yani yorucuymdu ve sorular çelişkiliydi özellikle İngilizce sınavı çok ağır ve zordu’, ‘Sınav esnasında ilk 20 dakikadan sonra sınavını bitiren arkadaşlarımızın çıkışları dikkatimi dağıttı’, ‘Sınavda sıralarımızın eski olması, lambadan çıkan ses ve gözetmenlerin kendi aralarında konuşmasından dikkatim dağıldığı için sınava odaklanamadım’, ‘sınav esnasında gözetmenin imza formlarını dolaştırması dikkatimi dağıttı’, ‘Mola sürelerinin uzun olması nedeniyle aralarda arkadaşlarımızla soruları konuştuğumuz için canım sıkıldı’ şeklindeki ifadelerle katılımcıların yenilenen sisteme ilişkin olumsuz yönde görüş bildirdikleri görülmektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerine açık-uçlu soru formu aracılığıyla ‘Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemiyle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Orta Öğretime Geçiş Sistemiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Sorun İfadeleri		f
Ortak Sınavlarla ilgili Sorunlar	İngilizce sorularının beklenmedik tarzda olması.	28
	Ortak sınav sorularındaki hataların veya iptalin olması	18
	Soruların zor olması	17
	Ortak sınav aralarının stresi artırması (aile ve arkadaşlarla sınav hakkında konuşma).	16
	2 günlük uygulamanın yetersiz olması (6 sınavın iki günde yapılması)	11
	Sınav süresinin yetmemesi	8
	Soru kitapçıklarının baskı kalitesinin düşük olması.	8
	Paragraf sorularının uzun olması	4
	Çoktan seçmeli soru tekniğinin kullanılması	3
	Sınav hazırlık aşamasında sorumlu olunan konuların yetiştirilme kaygısının getirdiği baskı.	3
	Hafta içi iki gün ders işlenmemesi	2
	Ortak sınav aralarının yetersizliği	2
Nakille gelen öğrencilerin sınava nerede gireceğini bilememesinin verdiği endişe.	2	
Toplam	122	

Sistemle ilgili Sorunlar	6. ve 7. sınıfların yıl sonu başarı puanlarının yerleştirme puanını etkilemesi	18
	Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanının %70 olarak alınması.	14
	Orta öğretime geçişte sınav sistemiyle yerleştirme uygulaması	9
	Sınavlar öncesi sisteme ilişkin yeterli bilgilendirmelerin yapılmaması	5
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili ağırlık katsayı puanının yetersiz olması	4
	Özel kolejler ve diğer okullar başarı puanı hesaplanmasında objektif davranmayacağı endişesi	4
	Toplam	54
	Genel Toplam	176

Tablo 5'te öğrencilerin Orta öğretime geçiş sistemiyle ve yapılan ortak sınavlara ilişkin karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar yer almaktadır. Bu soruya ilişkin 196 katılımcının belirttiği toplam 176 görüşün 122'si (% 69.3) uygulanan ortak sınavlara yönelik olurken, 54'ü (% 30.7) ise yenilenen geçiş sistemine yönelik olmuştur. Bu bulgulardan hareketle katılımcıların belirttiği görüşlere göre öğrencilerin sistem ve geçişten ziyade muhatap oldukları ortak sınavlar hakkında daha çok bilgiye ve deneyime sahip oldukları değerlendirilmektedir. Öğrenci görüşlerinin özellikle İngilizce sınavına yönelik soruların beklenmedik tarzda sorulmasında sorun yaşadıklarını belirtmeleri manidardır. Sistemle ilgili ise 6. ve 7. sınıf notlarının yerleştirme puanına etki etmesini de katılımcıların bir sorun olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Katılımcıların orta öğretim geçiş sistemiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin kendi ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir;

'Sınav kitapçıklarının kalitesi düşüktü beyaz olabilirdi, gözlemciler sürekli başımızda bekliyordu sınıfı gezmiyorlardı, bu durum sınavda rahat olmama engel oldu', 'Kırk dakika yerine keşke elli dakika olsaydı. Çünkü heyecandan dik-katim dağıldı', 'Bana göre bu sistem biraz haksız, liseye giderken eski notların ve o yıl içerisindeki diğer notların da gireceğimiz sınav haricindeki puanımızı etkilemesi bence haksızlık. Çünkü diğer okullarda öğretmenler öğrencilerin puanlarını yükseltebilirler ve eskiden bizim bu sistemden haberimiz olmadığı için o notlarımız düşük olabilir ve bunlar bizim geleceğimizi etkileyecek', 'Sınavlar hafta sonu yapılırsa daha iyi olurdu çünkü iki gün ders işlemiyoruz. Lambanın sesi ve sıraların sallanması sinir bozucuydu', 'Bazı soruların yanlış olması en büyük sorundu zaten, birde bize önceden haber vermemeleri ve öğretmenlere bir günde üç sınav yapılamayacağı söyleniyor fakat kendileri bir günde üç sınav yapıyorlar ve 15 günde okunması gerekiyor ama 1.5 ayda okuyorlar', 'Karşılaştığım tek so-

run nakil durumu oldu ve hangi okulda gireceğimi sınav günü öğrendim onun için yetişemeyeceğim diye korktum’, ‘Sınavda her şey için ayrı ayrı imza atmamız benim dikkatimi dağıttı’, ‘İngilizce çok sıkıntılıydı, derste öğrendiklerimiz gibi değildi o yüzden çok hata yaptık’ şeklindeki ifadelerle katılımcıların ortak sınavlarda ve geçiş sisteminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerine açık-uçlu soru formu aracılığıyla ‘Temel eğitimden orta öğretime geçiş sisteminde karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Yenilenen Geçiş Sistemine ve Ortak Sınavlara Yönelik Öneriler

		Çözüm Önerileri	f	
Ortak Sınavlarla İlgili Öneriler	Zamanlama Yönelik	Ortak Sınavlar hafta sonu yapılsın	11	
		Ortak Sınav yılda bir kez sene sonunda yapılsın	9	
		Ortak Sınavlar haftanın son günlerine değil ilk günlerinde olmalı.	5	
		Ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı ve yıl sonu başarı puanı birlikte tek seferde açıklanması.	5	
		Ortak sınavların dönem sonunda yapılması	5	
	Uygulanmaya Yönelik	Yapılan 6 sınavın iki günden daha fazla günde yapılması.	38	
		Ortak sınavlarda görev alan gözetmenlerin uygulama ile ilgili bilgilendirilmesi.	21	
		Ortak sınav sonuçları daha erken duyurulması	19	
		Soru kitapçıkların kalitesinin iyileştirilmesi	18	
		Aynı gün yapılan sınavların tek oturumda ara verilmeden yapılması	17	
		Derslere ait ortak sınav süresinin artırılması	17	
		Ortak Sınavlar arasındaki dinlenme sürelerinin kısaltılması	16	
		Ortak sınav oturumlarının ilk gün Türkçe, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İkinci gün; Matematik, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil olacak şekilde yapılması	15	
		Ortak Sınav aralarındaki dinlenme sürelerinin artırılması	8	
		Sınav bitince her oturumdan öğrencilerin birlikte sınav salonundan çıkması	6	
		Ortak Sınavlar arasında bir gün ara verilerek yapılması	4	
		Ortak sınav esnasında dikkatimiz dağılması için cevap kağıdı ve diğer evraklara imzalarımız yerine farklı yöntemler bulunması.	4	
		Soru kitapçıklarının sınav sonrası öğrencilere gün sonunda dağıtılması	3	
		Öğrencilere yönelik sınav öncesi motivasyon artırıcı çalışmaların yapılması	3	
		Kodlama hatalarını gidermek için gözetmenlerin cevap anahtarları ile soru kitapçığını karşılaştırması	2	
	İçeriğe Yönelik	İngilizce sorularının görsel ve MEB kitaplarına uygun olması	27	
		Sorular özenle hazırlanmalı, iptal edilen sorular olmamalı	23	
		Kolay sorular sorulsun	19	
		Sorular kısa, anlaşılır, net olsun	6	
		II.Dönemde yapılacak ortak sınavlarda ağırlıklı olarak II.Dönemde işlenen konulardan sorumlu olunması.	5	
			Toplam	306
	Yenilenen Geçiş Sistemiyle İlgili Öneriler	Yıl sonu başarı puanı ile ağırlıklandırılmış ortak sınav puanının %50 -%50 olması	22	
		Sadece 8.Sınıftaki yıl sonu başarı puanının alınması.	18	
		Öğrencilerin yeteneklerine göre sınavsız geçiş modelinin uygulanması.	9	
		Sınavlar öncesi sisteme ilişkin bilgilendirmelerin yapılması	8	
		Eski SBS sistemine dönüşmesi	8	
		Ağırlıklı katsayıların İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük lehine tekrar gözden geçirilmesi.	4	
		Devamsızlığın kriter olarak alınmaması	2	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve yabancı dil dersinin ortak sınavlara dâhil olmaması.		2		
Sınav sistemi hazırlanırken öğrenci görüşlerinin alınması		2		
5 dersten ortak sınav yapılması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce derslerinin seçmeli olması		1		
Davranış notlarının da değerlendirmeye katılması		1		
Mazeret sınavlarına isteyen öğrencilerde girebilmesi		1		
		Toplam	78	
		Genel Toplam	384	

Tablo 6’da öğrencilerin orta öğretime geçiş sistemine ve yapılan ortak sınavlara ilişkin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri oluşturulan temalar yer almaktadır. Bu soruya ilişkin 196 katılımcının belirttiği toplam 384 görüşün 306’sını (%79.7) uygulanan ortak sınavlara yönelik öneriler oluştururken, 78’i (%20.3) ise yenilenen geçiş sistemine yönelik öneriler oluşturmuştur. Ortak sınavlarla ilgili önerilerin çeşitliliği gruplamaya gitmeye neden olmuş ve söz konusu öneriler ‘zaman’, ‘uygulama’ ve ‘içerik’ olmak üzere 3 grupta toplanmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre sistem ve geçişten ziyade öğrencilerin daha fazla deneyime sahip oldukları nedeniyle ortak sınavlar hakkında önerilerde buldukları görülmektedir. Öğrencilerin bir önceki alt problemle bağlantılı olarak önerileri geliştirdikleri aşikârdır. Öğrenci görüşlerinin özellikle İngilizce sınavına yönelik soruların görsel ve ders kitaplarına uygun bir şekilde hazırlanmasını, sınavların hafta içi ders işlemeyi engellediği gerekçesiyle hafta sonu yapılmasını, sınav kitapçıklarının gün sonunda kendilerine dağıtılmasını, yapılan 6 sınavın ya her dersin ayrı ayrı 6 günde ya da aralara birer gün boşluk bırakarak yapılması gibi önerilerde buldukları görülmektedir.

Katılımcıların orta öğretim geçiş sistemiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin kendi ifadeleriyle çözüm önerileri şu şekilde örneklendirilebilir;

‘İngilizce seçmeli ders haline getirilebilir, soru sayısı azaltılabilir veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ortak yapıp, İngilizce çözemeyen Din Kültürünü çözebilir. Görsel arttırılabilir’, ‘Sınavlar ders günlerinde yapılmamalı’, ‘İngilizceyi daha basit ve MEB’in kitaplarına uygun sorabilirler, kitapçık kalitesi arttırılmalı ve arasına fazladan zımba atılmalı’, ‘Önerim sınavda kodlama kâğıdı yerine değişik farklı bir yöntem getirilmeli, öğrencinin başarısı kodlama kâğıdına bağlı olmamalı’, ‘Herkesin(öğrencilerin) sıraları iyi kullanması, öğretmenlerin konuşmasının yasak olması ve daha iyi bilgilendirilmeleri’, ‘Daha dikkatli olup matematik ve fen gibi önemli derlerden soruları daha da dikkatli hazırlayabilirler, bir de önceden bize haber verilseydi daha başarılı olabilirdik’, ‘Sınavların hepsini bir günde yapsak daha iyi’ ve ‘Bence sınav süresi 50 dakika olsa daha çok zaman olsa ve okul puanı ile ortak sınavı puanı eşit miktarda alınsa mesela %50-%50 güzel olur’ şeklindeki ifadelerle katılımcıların ortak sınavlarda ve geçiş sisteminde karşılaştıkları sorunlarla ilişkin çözüm önerileriyle ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir.

SONUÇ

2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulamaya konulan orta öğretime geçiş sistemi, öğrencilerin okullara yerleşimini tek bir sınava bağlı olmaktan çıkararak öğrenciler ve aileler üzerindeki baskıyı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Ancak temel eğitim öğrenci nüfusunun tamamını kapsayan yeni geçiş sistemi de dâhil sınavların yapılmasına yönelik öğrencilerin görüşleri sınavların varlığının stres unsuru olduğu yönündedir.

Ortak sınav uygulamalarından öğrencilerin aldıkları puanların, hem yıl sonu başarı puanı hem de yerleştirme puanı olarak değerlendirmeye alınması sınava katılanlar için önemli sonuçlar doğuracağı için etkilerinin iyi izlenmesi önemlidir. Çünkü dünyanın birçok yerinde kullanılan, akademik becerileri ölçen sınavlar eğitim sistemindeki aktörlerin performanslarının izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından yararlı olabilmektedir. Fakat yeni sınav sisteminin ülkemiz orta öğretime geçişte öncelikli olarak sıralama ve yerleştirme amacıyla kullanılacağı belirtilmektedir. Sıralama ve yerleştirme amacı ile gerçekleştirilen sınavlar ile izleme ve değerlendirme amacı ile kullanılacak sınavlar birbirlerinden hem yöntem hem kapsam açısından farklılık göstermektedir. Bunların yanında MEB'in merkezi sınavların uzun vadede sadece çoktan seçmeli değil açık uçlu sorular da içerecek olmasına yönelik açıklamaları anlamlı bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu yenilenen orta öğretime geçiş sistemini genel olarak olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Olumlu görüşe sahip öğrencilerin ifadelerinden öğrencilerin yenilenen geçiş sistemine yönelik tek bir sınav yerine her iki yarıyılıda telafisi olan bir sınav sisteminin varlığı, sınavın 2 günde yapılması ve sorumlu oldukları konular artmadan sınava tabi tutulmalarının önemli olduğu ifade edilmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin yanıtları incelendiğinde ise sistem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, sistem değişikliği ile ortak sınavların yapılması arasındaki sürenin yetersiz olması gibi görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Yenilenen orta öğretime geçiş sisteminin uygulanma aşamasını oluşturan ortak sınavlara yönelik katılımcı görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu görüşe sahip öğrencilerin ifadelerinde ortak sınavlara yönelik olarak sınavların modüler şekilde uygulanması, sı-

navlar arasında ara verilmesi, çoktan seçmeli 20 sorudan oluşması ve yanlıştın doğruyu götürmemesi olumlu karşılanırken; sınavlar arasında verilen sürenin uzunluğu soruların kritik yapılmasına olanak sağladığı için ve bir günde 3 sınav yapılması, kodlama yaparken kaydırma riski gibi unsurlar olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların yenilenen geçiş sistemiyle ve ortak sınavlarla ilgili olarak karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde sorunların genel olarak sisteme değil ortak sınavlara yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların ortak sınavlara yönelik karşılaştıkları sorunlara daha fazla görüş bildirmeleri sınavla doğrudan muhatap olmalarından kaynaklandığı düşünölmektedir. Yenilenen geçiş sistemiyle ilgili daha az ifadeye yer vermelerinin nedeni ise konu hakkında yeterince bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Öğrencilerin geçiş sistemiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde genel anlamda merkezi sınavların varlığının stres unsuru olarak görülmesi, ortak sınavlardan aldıkları puanların hem yılsonu başarı puanı hem de yerleştirme puanı olarak kullanılması, ortak sınav başarı puanının %70'inin etki olarak fazla olması ile 6. ve 7. sınıf notlarının yerleştirme puanlarına katılmasını sorun olarak gördükleri değerlendirilmektedir.

Ortak sınavların uygulanmasına yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde genel anlamda sınavların yapılış zamanını, sonuçların geç açıklanması, sınavdan sonra iptal olan soruların varlığı, İngilizce sınav sorularının şaşırtıcı olması, paragrafların uzun olması, sınav görevlilerinin bilgilendirilme eksikliği, kitapçıkların kâğıt kalitesinin yetersizliği gibi konuları sorun olarak gördükleri değerlendirilmektedir.

Katılımcıların belirttikleri söz konusu sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde genel olarak yerleştirme puanları hesaplanırken ortak sınavlardan aldıkları puanla okul başarılarının eşit ağırlıkta (%50-%50) hesaplamaya katılmasını, sınavlarda görev alacakların görevleriyle ilgili bilgilendirilmelerini, sınav sistemiyle ilgili kendilerine önceden bilgilendirilme yapılmasını, soru iptallerinin olmaması için sorunların daha özenli hazırlanmasını, mazeret sınavlarına isteyen öğrencilerin girebilmesini ve sınavların bir gün de üç sınav yerine daha fazla güne yayılarak yapılmasını önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak katılımcıların görüşleri incelendiğinde geçiş sistemiyle il-

gili yeterince bilgiye sahip olmadıkları, ortak sınavlar ilk defa yapıldığı için belirsizlik yaşadıkları, merkezi sınavların stres yaratma etkisiyle yerine ilgi yeteneklerinin dikkate alındığı bir yerleştirme sistemine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

FLYVBJERG, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*. 12 (2), 219-245.

GÜLTEKİN, M. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, s.218

KUTLU, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*. (160).

MEB (2014a). 2013-2014 eğitim öğretim yılı orta öğretime geçiş ortak sınavları e- kılavuzu. s:4. http://oges.meb.gov.tr/docs2104/2013_OGES_Klvz.pdf).

MEB (2014b). http://oges.meb.gov.tr/docs2104/ortak_snav_tüm_sorular_ve_cevapları.pdf.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

YIN, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

YAŞANTISAL PERSPEKTİFTEN EĞİTİMDE KADEMELER ARASI GEÇİŞ

Erkan DİNÇ*

İlker DERE**

Serkan KOLUMAN***



ÖZET

Türk eğitim sisteminde eğitim hiyerarşik kademelere ayrılmıştır. Bir kademeden diğer bir kademeye geçişe yani bir alt kademeden bir üst kademeye geçiş, kademeler arası geçiş olarak tanımlanırken okul öncesinden başlayarak lisanüstü eğitim kademesine kadar var olan çeşitli öğrenim basamakları arasında geçişi sağlayan sisteme de kademeler arası geçiş sistemi denilmektedir. Kademeler arası geçişte sistem içinde öğrenim görmüş kişilerin bireysel deneyimleri önemlidir. Çünkü birçok eğitim araştırmasında odaklanılan iki hedef kitleden biri öğrencilerdir. Araştırmalar, öğretmen ve öğrencilerin deneyim ve görüşlerine başvurarak sistemde yaşanan sorunları belirlemeye ve çözüm önerileri üretmeye çalışırlar. Metin (2003) tarafından yapılan bir çalışmada SBS başarısı konusunda ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma bulguları aile, eğitim olanakları ve öğretmen faktörlerinin SBS başarısında en üst düzeyde etkili olan unsurlar olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin son 60 yılında Türk eğitim sistemi içinde öğrenim görmüş çeşitli yaş gruplarının kademeler arası geçişle ilgili deneyim ve görüşlerini belirlemektir. Bu çerçevede bireylerin akademik yaşamlarında önem-

* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erkandinc@gmail.com.

** Arş. Gör., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ilker.dere@usak.edu.tr.

*** Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s_koluman@hotmail.com.

li bir yeri olan eğitim kademelerine geçişte edindikleri deneyimlere ulaşılarak bu geçiş süreçlerine etki eden faktörler hakkında verilere ulaşılabacaktır. Elde edilen veriler ışığında çalışma grubunun perspektifinden kademeler arası geçişte kullanılan farklı uygulamaların verimliliğine dönüt sağlayıcı bulgulara ulaşılması da araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırmanın modeli, olgubilim (fenomenolojik) araştırma desendir. Çalışma grubu Balıkesir ve Uşak illerinde ikamet eden, en az iki kademe arasında geçiş yapmış, 3 farklı yaş grubunda yer alan 9 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Görüşmeler neticesinde araştırma verilerinin fenomenografik olarak analizi sonucu elde edilecek bulgularla farklı uygulamaların kademeler arası geçişte ne tür deneyim ve sonuçlara yol açtığı belirlenecektir. Görüşme yapılan kişilerin deneyimleri ve düşünceleri perspektifinde Türkiye'nin son 60 yılında kademeler arası geçiş uygulamalarının öğrenim gören kişiler tarafından nasıl algılandığı ortaya çıkarılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Kademeleri, Kademeler Arası Geçiş, Bireysel Deneyim ve Görüş.

GİRİŞ

Küreselleşme, insanlığın yaşamında çok kısa sürede önemli değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Bu değişimlere paralel olarak toplumun ihtiyaçları ve bireylerden beklentileri farklılaşmaktadır. Bir yandan dünya hızla küreselleşmektedir. Bu küreselleşme olgusu, ekonomik, teknolojik, ve sosyal alanlar başta olmak üzere bir çok alanda değişime yol açmıştır. Dünyadaki bir çok toplumda bu değişim ihtiyaç duyulan bireyin özelliklerini de değiştirmiştir. Günümüzde insanı içeren ve bu nedenle sosyal olarak nitelendirilen bütün sistemler bu değişim karşısında kendilerini yenileyerek değişen koşullara ayak uydurma çabası içerisinde (Özden, 2005, s. 11). Bu çaba bireysel ve toplumsal potansiyellerin harekete geçirilerek çağdaş yaşam becerilerine sahip olan bireylerin yetişmesinde önemli bir rolü olan eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu nedenle birçok alanda meydana gelen bilimsel, sosyal, teknolojik gelişmeler bilginin artmasına, bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesine ve çağdaş toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan sistemlerin yeniden şekillendirilmesine yönelik çabaları beraberinde getirmiştir. Bu durum eğitimde kavramsal, örgütsel ve işlevsel açıdan bir yeniden yapılandırmayı gerekli kılmaktadır (Alkan, 2011, s. 4).

Tarihin ilk çağlarından beri insanların topluma entegre olmasının en önemli yolu olarak değerlendirilen eğitim alanı da bu değişimlere cevap vermek için güncellenmektedir. Eğitim alanı, toplumun bu ihtiyaçlarını karşılayacak, çağa entegre bireyler yetiştirmek için sisteminde bazı yeniliklere gitmektedir. Bu yeniliklerden en fazla etkilenenlerin başında sınav sistemleri gelmektedir. Dünyadaki uygulamalar baz alındığında Türkiye'deki sınav sistemlerinde sıklıkla değişim yaşandığı gözlenmektedir. Sınav sistemlerinde sık aralıklarla yapılan bu değişiklikler, kademeler arası geçiş uygulamalarında istikrarsızlığa neden olmaktadır. Bu da sistemlerde belirli bir düzenin oturmasına engel olmaktadır.

Türkiye'de eğitim sistemi, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla çağdaş bireyin gerektirdiği vatandaşlık donanımlarıyla birlikte, gerekli bilgi ve becerilerin edinildiği; ilk ve orta öğretimi kapsayan 12 yıllık zorunlu eğitim ve 2 ila 6 yılı kapsayan yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Bu kademeler arasında geçişler, çoğunlukla seçme ve yerleştirme sınavları şeklindeki uygulamalarla sağlanmaktadır. Eğitim kademeleri arasındaki bu geçiş uygulamaları, politikacılar tarafından geliştirici ve çözüme yönelik çalışmalar çerçevesinde zaman zaman değişim göstermektedir. Bu değişim çabalarındaki amaç bilgi toplumunun gerektirdiği insan modelini yetiştirecek eğitim süreçleri-

ni yeniden düzenleyerek bireysel, kurumsal ve toplumsal dönüşümleri sağlamaktır (Fındıkçı, 1998, s:85).

Türk Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçiş ve Uygulamalar

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen eğitim faaliyetleri, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Bunlardan örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine ayrılmıştır. Günümüzde bireylerin eğitim sürecindeki ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek bir üst kademeye geçiş yapmaları sağlanmaktadır (MEB, 2013). Kademeler arasında yapılan bu geçiş, Millî Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı çalışmalar ve çağın koşullarına göre farklı uygulamaların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu uygulamalar, geçmişte olduğu gibi günümüzde de seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan merkezi ve çoktan seçmeli sınavlardan oluşmaktadır.

Ülkemizde giderek artan genç nüfus realitesi ve bireylerin çağın gereksinimlerine yönelik ihtiyaçları eğitim hizmetlerine olan talebi arttırmaktadır. Bu taleplerin karşılanması Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze değin farklı uygulamalarla karşılanmaya çalışılmıştır. Kademeler arası geçişin ilk basamağı olan ilköğretimden ortaöğretime geçiş konusunda çeşitli uygulamalar işe koşulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre; 11 milyon civarında (MEB, 2012-2013) öğrencinin bulunduğu Türkiye’de, ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş uygulamaları çerçevesinde şu sınavlar gerçekleştirilmiştir;

- Liselere Giriş Sınavı (LGS)
- Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 2004-2008
- Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2008-2013
- Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları (2013-)

Öğrencilerin geleceklerini belirlemede önemli bir konuma sahip olan LGS, OKS ve SBS’den oluşan ortaöğretime geçiş sınavları, öğrencileri olduğu kadar eğitimcileri ve ebeveynleri yakından ilgilendirirken eğitim-öğretim sürecini hazırlık, uygulama ve değerlendirme bakımından önemli ölçüde etkilemektedir (Sarier, 2010, s:121). Millî Eğitim Bakanlığı’nın yöneltme faaliyetleri kapsamında bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre ayrışmasının ortaöğretime geçiş sırasında yapılması temelinde gerçekleştirilen (TED, 2010, s:4) bu sınavlar liselerin çeşitlenmesini sağlamıştır. Çoğunlukla bir veya birkaç sınav uygulamasına dayanan

ortaöğretime geçiş sisteminin alınan kararlar çerçevesinde yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar sınav sayısı, uygulama yöntemi, sınav içeriği ve değerlendirme kriterleri gibi birçok alanda değişikliği beraberinde getirmiştir.

Ortaöğretim kurumlarına geçişte daha önce uygulanan SBS sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yaptığı değişiklikle terk edilmiştir. Bunun yerine 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları uygulamaya konulmuştur (Sabah, 23.10.2013). Yeni uygulama ile ortaöğretim kademesine geçiş öğrencilerin; 6, 7 ve 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8'inci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanlarından elde edilen toplam puanın ikiye bölünmesiyle oluşan puanın yerleştirmeye esas alınması şeklindedir (MEB, 2013). Yeni sistemde Bakanlık tarafından farklı dersler için merkezi olarak yapılacak sınavlarla bireylerin eğitim sürecindeki akademik başarılarının değerlendirme ve ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmede önemli bir faktör olması beklenmektedir.

Türkiye'de yükseköğretime geçiş uygulamaları da zaman içerisinde bilgi çağının gerektirdiği bireyin yetiştirilmesi temelinde değişen eğitim politikaları çerçevesinde farklı uygulamaları içermiştir. Cumhuriyetin ilanından 1960'lı yıllara kadar mezunlarının azlığı sebebiyle ortaöğretim kademesini tamamlayanlar fakültelelere sınavsız olarak kabul edilmiştir. Ancak lise mezunlarının sayısının zamanla artış göstermesi, 1960'lı yıllarda bazı üniversitelerin öğrenci kabul etmek için kendi sınavlarını yapmalarını gerektirmiştir. Daha sonra üniversiteler, artan başvurular karşısında işbirliğine gitmişlerdir. Ancak artışların devam etmesiyle birlikte uygulanan sistemin ihtiyaca cevap vermediği düşünülerek Üniversitelerarası Kurul tarafından üniversiteye geçiş sınavlarını tek bir merkezden yapmak amacıyla 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesi uyarınca 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur (Resmi Gazete, 7 Temmuz 1973, s. 8). Bu kurum, 1981 yılına kadar üniversiteye geçiş sınavlarını merkezi olarak gerçekleştirmiştir.

1974 yılından itibaren uygulamaya koyulan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün içinde sabah ve öğleden sonra oturumlarından oluşmuştur. Ancak aynı sınav, 1976-1980 yıllarında aynı günde ve bir oturumda yapılmıştır. 1981 yılına kadar ÜSYM'nin yaptığı bu sınav, 1981 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adını alan bu kurum tarafından iki basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Bu iki basamaklı sınav sisteminde ilk basamağı oluşturan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) nisan ayında,

ikinci basamağı oluşturan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) ise haziran ayı içinde uygulanmıştır. 1982 yılından itibaren yeni bir uygulamaya daha gidilerek ortaöğretim kurumlarından adayların diploma notlarından hesaplanan Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) da belli ağırlıkla sınav puanlarına katılmıştır (Resmi Gazete, 6 Kasım 1981)

1998 yılında uygulanan iki basamaklı sınav sistemi 1998’de yeniden ele alınmıştır. Bu iki basamaklı sınavın ikinci basamağı (ÖYS) kaldırılmış, sınav ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Bu değişiklikte önceki yıllarda uygulanan ÖSS’de herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ancak bilgi sınavı olan ÖYS yerine yetenek sınavı olarak kabul edilecek ÖSS tercih edilmiştir (Kılıcı, 2003, s. 108-110).

1998 yılında ÖSS adıyla yapılan üniversite sınavı, 2006 yılında yeniden düzenlenmiştir. Yapılan değişiklikle sınavın tek oturumda uygulanmasına devam edilmiş ve soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde sorulmuştur. Ancak daha önce üniversite sınavına dâhil olmayan tüm lise müfredatı sınav sistemine dâhil edilmiştir (ÖSYM, 15.12.2013).

2010 yılına kadar bu değişiklik ile sürdürülen ÖSS sistemi, 2010 yılında yeniden değişikliğe uğrayarak 1998 yılı öncesinde uygulanan iki sınavlı sisteme dönüşmüştür. Sistem, ilk basamağını Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS), ikinci basamağını ise Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) oluşturmuştur. Ancak 1998 yılından önce uygulanan sınav sisteminden farklı olarak ikinci sınav (LYS) alanlara göre 5 ayrı oturumdan meydana gelmiştir.

Buraya kadar ele alınan geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemlerinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini daha iyi ölçmek için zaman zaman değiştiği gözlenmiştir. Yaşanan bu değişimlerin etkisi, eğitim bilimleri alanında çalışan bilim adamlarının yaptığı çalışmalarla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar daha çok sınavların öğrenci üzerindeki etkisi, tutumu, algısı ve ölçme yeterliliği gibi konulara odaklanmıştır.

İpek (2011) yaptığı çalışmada velilerin SBS başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, velilerin okul tutumu ve eğitime katılım puanlarının öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir (s. 77-78). İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınavları (OKS ve SBS) hakkındaki görüşlerini değerlendiren bir diğer çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin yaklaşık olarak

yarısı ortaöğretime geçiş sınavlarının (OKS) gerekli olduğunu düşünürken SBS sınavı döneminde bu düşünce zayıflamıştır (Şahin, Baş, Sucuoğlu ve Fırat, 2012, s. 866-873). Ancak Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen (2010) tarafından öğretmenler ve öğrencilerin SBS hakkındaki düşüncelerine başvurulmuş çalışmada yeni sisteme (SBS) ilişkin itiraz edilen hususlar olsa da eski sistem ile karşılaştırıldığında yeni sisteme ilişkin olumlu yanların daha fazla olduğu tespit edilmiştir (s. 328-29).

SBS sistemine ilişkin araştırma yapan Argon ve Soysal, (2012) öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Görüşme formu ile veriler toplanan ve içerik analiz tekniği ile çözümlenen çalışmada, SBS'nin stres, korku, heyecan, merak gibi duygular uyandırıp, öğrencilerin gelecekteki eğitim hayatı ve mesleğini belirlemede oldukça önemli etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. SBS'nin öğrencilerin sosyalleşmelerini engellediği ortaya çıkarılmıştır (s. 468-470).

Ortaöğretim öğrencilerinin ÖSS sınavı hakkındaki görüşlerini araştıran Kelecioğlu (2002), öğrencilerin ÖSS'ye hazırlanmalarının derslerine çalışmak için ayırdıkları zamanı ve derslere devamlarını olumsuz yönde etkilediğini ve okul derslerindeki başarıyı azalttığını ortaya çıkarmıştır (s. 143). Yapılan diğer bir çalışmada Kavuran (2003-2004), Türkiye'de uygulanan özel yetenek sınavları hakkında öğretim görevlilerinin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına göre; resim-iş öğretmeni bölümüne özel yetenek sınavı ile öğrenci alınırken öğretim elemanları en çok puan sistemini eleştirmişlerdir. Ayrıca özel yetenek sınavı için ön kayıta sınav masrafları olarak ücretlerin üniversiteler arasında farklılık göstermesi de önemli sorunlar arasında görülmektedir (s. 170).

Literatürde araştırma kapsamında taranan çalışmalarda genel olarak değinilen konuların SBS, OKS, ÖSS, YGS-LYS gibi sınavlarda öğrencilerin başarıları, kaygısı, tutumu, sınavların başarıyı ölçme ve yordamaya uygunluğu üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ancak bu sınavlara girmiş ve ilerleyen süreçlerde meslek sahibi olmuş kişilerin bu sınavlar hakkında deneyimlerine ve görüşlerine başvuran çalışmalara rastlanamamıştır. Yapılan çalışmaların odak noktası, daha çok sınav öncesinde hazırlık yapan öğrenciler ya da birkaç yıl önce sınava girmiş kişilerin görüşleridir. Bu çalışma ise literatürde eksikliği tespit edilen geçmiş tecrübelerden yararlanma konusuna temas etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında görüşülen farklı yaş gruplarında olup en az bir kez kademeler arası geçiş yapmış kişilerin deneyimleri perspektifinde son 60 yılda uygulanan kademeler arası geçiş uygulamaları hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenolojik) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın konusu olan olguyu yaşayan ve bu yaşantılarını dışı vurabilen bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak (Büyüköztürk, 2013, s: 20) olay, kavram, durum ve deneyimleri inceleyerek açıklayan olgubilim araştırmaları sosyal bilim çalışmalarında (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s: 81) sıklıkla kullanılır. Araştırma kapsamında yer alan olgunun yaşantısal ve anlamsal açıdan ortaya çıkarılabilmesi için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı kişilerin eğitim kademeleri arasındaki geçişlerde edindikleri deneyimler ve görüşler yapılan mülakatlar neticesinde ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Balıkesir ve Uşak illerinde ikamet eden, en az iki eğitim kademesi arasında geçiş yapmış, 3 farklı yaş grubunda yer alan 9 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu yaş grupları 0-25 yaş, 35-42 yaş ve 55 yaş ve üstü gruplardan oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusu açısından önemli bilgi ve yaşantılara sahip kişilerden bilinçli olarak seçilmesini içerir (Büyüköztürk, 2013, s: 2013). Bu bağlamda araştırma örneklemini oluşturan kişilerin yaş grupları, geçmişten günümüze son 60 yıldaki kademeler arası geçiş deneyimlerine ulaşılabilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerine alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde hazırlanan 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmıştır. Görüşmecilerin deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi almak için elverişli olan açık uçlu sorulara verilen cevaplar, ses kayıt cihazıyla kaydedilerek metne aktarılmıştır. Görüşme esnasında alınan cevaplar daha sonra betimsel analiz yöntemi ile çözümlenerek değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma kapsamında katılımcılara sorulan sorulara verilen cevaplar analiz edilerek bazı bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda araştırmaya katılan kişilerin demografik bilgileri verilmiştir. Çalışmamıza 25 yaş altı 3, 35-42 yaş arası 3 ve 55 yaş üstü 3 kişi olmak üzere 9 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin

eğitim durumu iki doktora, dört yüksek lisans öğrencisi, iki lisans öğrencisi ve bir lisans mezunundan oluşmaktadır. Katılımcıların meslek dağılımı beş akademisyen, iki öğrenci, bir idareci ve bir emekli şeklindedir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgilerine ait bilgiler

Katılımcı (Rumuz)	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Girdiği Sınavlar	Dershane, Özel Ders Kurs Desteği
Funda	19	Lisans Öğrencisi	Öğrenci	SBS, YGS/LYS	Evet
Ali	28	Yüksek Lisans Öğrencisi	Akademisyen	ÖSS	Evet
Gamze	21	Lisans Öğrencisi	Öğrenci	OKS, YGS/LYS	Evet
Fatih	24	Yüksek Lisans Öğrencisi	Akademisyen	LGS/ÖSS	Evet
Rasim	35	Yüksek Lisans Öğrencisi	Akademisyen	Anadolu Lisesi Sınavı/ ÖYS	Evet
Yusuf	35	Yüksek Lisans Öğrencisi	Akademisyen	ÖSS	Evet
Sedat	64	Doktora	Akademisyen	Yazılı Sınav	Hayır
Nuray	59	Lisans Mezunu	İdareci	ÖYS	Hayır
Hasan	70	Doktora	Emekli	Yazılı Sınav	Hayır

1. İlkokuldan Ortaokula Geçiş Sistemleri Hakkında Deneyimler ve Görüşler

Çalışmaya katılan kişilerin büyük çoğunluğunun ilkokul kademesinden ortaokul kademesine geçişte herhangi bir uygulamaya tabi tutulmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan birisi ilkokulu yurt dışında okuduğu için ve yabancı dil bildiği için sınavsız bir şekilde özel bir koleje kabul edilmiştir. Katılımcılar içerisinde ilkokuldan ortaokula sınavla geçen yalnızca iki kişi bulunmaktadır. Bu katılımcılar, doğrudan ortaokul kademesine geçiş yapmamıştır. 1980’li yıllarda ortaokul ve lise bütünleşik olduğu için tek sınavla iki kademeye birden geçiş hakkı elde etmişlerdir. O dönemde iki aday da Anadolu Lisesi sınavına girerek ortaöğretime geçiş yapmışlardır. Geçiş yapan katılımcılardan Yusuf, o dönemin eğitim yapısını şu şekilde açıklamaktadır:

“Bizim öğrenciliğimiz zamanında ilkokul, ortaokul ayrı olarak öğrenim görmekteydik daha sonra liseye geçiyorduk. İlkokul beşinci sınıftayken Anadolu Lisesi sınavlarına girdim ordan Anadolu Lisesini kazandım. Ortaokul ve lise kısmını ortak bir şekilde okudum. Bitirdikten sonra şöyle bir sorunla karşılaştım bütün ilkokul arkadaşlarım ortaokulda okurken ben kendimi hep lisede okuyor görürdüm çünkü orta kısım diye bir şey yoktu.”

Öte yandan her iki katılımcı da Anadolu sınavına girmek için hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Her iki aday da öğretmenlerinin okulda açtığı ücretsiz kursla sınava hazırlanmıştır. Bunun dışında sınavla geçiş yapan katılımcılardan birisi, ünite dergilerinden de yardım almıştır. İlkokuldan ortaokula sınavla geçiş yapan her iki katılımcı da geçiş konusunda yine öğretmenlerinden yardım almışlardır. Yurtdışından geldiği için sınavsız ortaokula alınan katılımcı ise ortaokulu geçtikten sonraki durumunu şöyle anlatmaktadır:

“Sınavsız aldılar ama işte eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı biraz ben zorluk çektim. Yurtdışındaki eğitim sistemi biraz daha ağır ilerliyordu. Türkiye’ye geldiğimde mesela matematik konusunda sıkıntı çektim çok fazla. Çünkü yurtdışında biz bölmeleri yeni öğrendik, yeni bitirdik. Türkiye’ye geldim... İşte o geçiş sürecinde eğitim farkından dolayı eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı zorlandım.”(Ali)

2. Ortaokuldan Liseye Geçiş Sistemleri Hakkında Deneyimler ve Görüşler

Çalışmaya katılan kişilerin büyük çoğunluğunun ortaokul kademesinden lise kademesine geçişte bir sınava tabi tutulduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar-

dan ikisi Anadolu Lisesi sınavına, bir katılımcı LGS'ye, bir katılımcı OKS'ye ve bir katılımcı SBS'ye katılmıştır. Anadolu sınavlarına katılan iki katılımcının geçirdiği aşamalara daha önce değinildiği için bu kısımda değinilmeyecektir. Bir katılımcı ise ilkökul kademesini tamamladıktan sonra o dönemde ilköğretmen okuluna sınavsız geçiş yapmıştır. Bu katılımcı o dönemin eğitim kademeleri arasındaki karmaşık yapısını şöyle aktarmaktadır:

“İlköğretmen okulu 6 seneydi. İlköğretmen okulları ortaokul seviyesine öğretmen yetiştiriliyordu bir de liselere öğretmen yetiştiren (Yüksek Öğretmen Enstitüleri vardı. Yüksek öğretmen okullarına bu ilköğretmen okullarının son sınıfına geçen öğrencilerden öğretmenler kurulu kararıyla seçilen gönderiliyordu.) Adı zaten o zaman öğretmen okuluydu.”(Sedat)

Görüldüğü gibi katılımcı herhangi sınava tabii tutulmadan öğretmenler kurulu kararıyla bir üst kademeye geçiş yapabilmıştır. Katılımcılardan H.S. ise ortaokulu bitirdikten sonra isteyen herkesin liseye kayıt olabildiğini aktarmaktadır. Katılımcılardan beşi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlara katılmıştır. Katılımcıların tamamı, ortaokuldan liseye geçişte profesyonel bir destek ve yönlendirme faaliyeti almadıklarını belirtmiştir. Yönlendirme konusundaki en çarpıcı örneği katılımcılardan Rasim şöyle anlatmaktadır:

“Yani yönlendirme olarak bir şey yapılmadı hatta bizim Anadolu lisesinin açıldığından haberdar olmamız da enteresan oldu. Bir komşumuz bizim mahallede dediğim sokak etrafında kümelenmiş apartmanlar vardı. Orda bir tane çocuk gidiyordu. Benden önce, ben 2. mezunuyum okulun. İşte o çocuk gittiği için duyulmuştu. Soner, Anadolu lisesine gidiyormuş, Anadolu lisesi nasıl bir okulmuş, İngilizce ağırlıklı bir okulmuş bildiğimiz buydu bizim o dönemde.”

Bu anekdot, kişilerin eğitim hayatında çok kritik bir yere sahip olan rehberlik hizmetlerinin 1980'li yıllarda ne seviyede olduğunu göstermesi açısından önemli bir örnektir. Katılımcılar, ortaokuldan liseye geçiş sınavlarının bir sonraki eğitim kademesinin gerektirdiği nitelikleri ölçtüğünü düşünmediklerini belirtmişlerdir. “Neden ölçmediğini düşündükleri” sorulduğunda katılımcılardan birisi önemli bir eleştiri getirmiştir:

“Çünkü her insanın ilgi alanları, yetenekleri farklıdır ama sınav ortak ve farklı yeteneklere sahip olsan bile sen diğer insanlarla aynı ölçüde o sınava girmek zorundasın. Senin bilmediğin bir şeyi başka biri yani çok iyi yapabilir. Yani şöyle hani sen bir konuda çok uzmansındır, yeteneklisindir ama yine de yetenekli olmadığın diğer derslerden de girmek zorunda kalırsın.”(Funda)

Katılımcıya göre; Seviye Belirleme Sınavı ilgi ve yetenekleri ölçmek yerine tek bir uygulamayla herkesi standart bir ölçütle değerlendirmektedir ve bu uygulama doğru değildir.

1. Liseden Üniversiteye Geçiş Sistemleri Hakkında Deneyimler ve Görüşler

Katılımcılardan üçü, 1999 yılından itibaren uygulamaya konulan ve tek oturumda uygulanan ÖSS'ye, ikisi günümüzde uygulanmaya devam eden YGS/LYS'ye, ikisi ilk defa 1974 yılında uygulanan ve 1998 yılında kaldırılan ÖYS'ye ve iki katılımcı da üniversitelerin ÖYS öncesi kendi yaptıkları yazılı sınava girmiştir. Katılımcılardan sadece ikisi merkezi olmayan bir sınav sistemiyle üniversiteye giriş yapmıştır.

Sınavların öncesinde ya da sırasında katılımcılara herhangi bir yönlendirme faaliyeti yapıp yapılmadığı yönündeki soruya katılımcılar tarafından genel olarak olumsuz yanıtlar verilmiştir. Özellikle ailenin yönlendirme konusundaki zayıflığına dikkat çeken katılımcılar, yönlendirme konusunda en çok dershanenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dershanelerin dışındaki okuldaki yönlendirme faaliyeti konusunda bir katılımcının yorumu dikkat çekmektedir:

"Bugüne göre o zamanı yargılamak biraz saçma olabilir ama mesela ben hiçbir zaman bir rehber öğretmen görmedim. Muş'un en saygın okulundaydım ama hiçbir zaman bir rehber öğretmenimiz olmadı. İşin açıkçası tercihler yapıncaya kadar neyin ne olacağını hiçbirimiz bilmiyorduk. Bir de ilk defa uygulanan bir sınav sistemi tek aşamalı bir sınavdı neyin ne olacağını bilmiyorduk puanımıza göre tercih yaptık ve onu kabullenmek zorunda kaldık."(Yusuf)

Katılımcılardan edinilen bilgilere göre liseden üniversiteye geçişte yönlendirme konusunda ciddi bir eksiklik yaşanmaktadır. Bu eksikliği nispeten dershaneler gidermektedir.

Katılımcıların tamamına yakını, liseden üniversiteye geçişte uygulanan sistemlerin ilgi ve yetenekleri ölçmekten uzak olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar belli noktalarda ölçebildiğini belirtmiştir. Örneğin;

"...Yeterli derecede diyebilir miyim yani sözel kısımda yaptığımız şeyler yeterli ölçüyordu yani o şekilde... Müfredata dayalıydı zaten. Aldığımız dersle girdiğimiz sınav arasında pek de bir şey yoktu yani. Hani o şekilde bir müfredat uyumu vardı diye düşünüyorum. Yani o bana yeterliydi, yeterli gibi geliyordu."(Fatih)

Öte yandan katılımcılardan bir diğeri girdiği ÖYS hakkında şunları söylemiştir: *"Ölçtüğünü söylemem sadece lise boyunca edindiğimiz bilgiyi ölçmeye yönelik sınavlardı bunlar. O dönemde zaten 1,5 milyon çocuk giriyordu sınava. Sorular hep standarttı. Herkese aynı sorulardı."*(*Rasim*) Katılımcılar genel olarak sınavların bilgiyi standart olarak ölçtüğünü ancak ilgi ve yetenekleri ölçmekten oldukça uzak olduğunu belirtmişlerdir.

Liseden üniversiteye geçişte katılımcıların sınava hazırlanmak için ders-hane, özel ders ve kurs destekleri alma durumlarının günümüzden geçmişe doğru bakıldığında azaldığı tespit edilmiştir. Yani bu, geçmişten günümüze artan ders-hane, kurs ve özel ders imkânlarının artmasıyla açıklanabilir. Katılımcılardan 6'sı yani 55 yaş altı katılımcılar bu desteklerden yararlandığını belirtmiştir. 55 yaş üstü katılımcılar ise kendi dönemlerinde ders-hanenin bir ihtiyaç olarak hissedilmediğini aynı zamanda da gelişmiş bir ders-hane sisteminin olmadığını belirtmişlerdir.

Ders-hanelerin sınava hazırlanma konusunda önemli yararları olduğunu aktaran katılımcıların, ders-hanenin sınav başarısındaki katkıları konusunda şu maddelerde birleştikleri tespit edilmiştir;

- Sınav deneyimi kazandırma
- Bilgileri tekrar etme
- Ayrıntıya girmeden sınav için gerekli olan bilgileri özetleme
- Deneme sınavları ve sınav stresine alışma
- Bilinçlendirme ve yönlendirme
- Disiplinli ve düzenli çalışma
- Motivasyon
- Etüt

Ders-hanenin yararlarını bu şekilde açıklayan katılımcılardan birisi ise ders-hane desteği hakkında şunları söylemektedir: *"Orada anlatılanlar, daha basit anlatıldığı için okulda aldığım bilginin ikinci versiyonunu ders-hanede gördüğüm için kafada kalıcılığı ve anlaşılması daha kolay oldu."*(*Rasim*) Diğer bir katılımcı ise ders-hanenin yararına vurgu yaparken aynı zamanda şunları da eklemiştir: *"Ya, tabii ki okulda iyi bir bilinçlendirme olsaydı ve o bilinci biz orada kazansaydık daha yararlı olurdu."*(*Fatih*) Genel olarak katılımcılar, sınav başarılarında ve sınava motivasyonlarında ders-haneden verim aldıklarını ve kazanmalarında en büyük etkenin bu programa dâhil olmak olduğunu belirtmişlerdir.

2. Katılımcıların Sınav Sistemlerinin Avantajları ve Dezavantajları Hakkındaki Görüşleri

Katılımcılardan sadece birisi ortaokuldan liseye geçiş sistemi olan SBS hakkında bazı yorumlarını paylaşmıştır. Ortaokuldan liseye SBS ile geçen bu katılımcı, SBS hakkında şunları söylemiştir:

“SBS dediğimiz şu anda kalkmış olan sınav bence iyiydi. Yani uygulanması güzeldi çünkü 6, 7 ve 8inci sınıfta yapılıyordu. 6. sınıfta gördüğün bilgiler direkt hani taze bilgi şeklinde olduğu için direkt 6. Sınıfın SBS sine girdiğinde o sene gördükleri, sadece bir sene için sene sorumlusun. Onun için hani o sınava girdikten sonra o bilgilerini hani unutmazsan da hani o sınavı verdikten sonra rahatsızsın. 7. sınıfa geçtiğinde tekrar tamamen bir sene içinde bir senelik bilgilerini tekrar kullanıyorsun. Bu şekilde o üç sınav toplanıyor bölünüyor falan filan. Hani daha iyiydi.” (Funda)

SBS'nin bilgilerin henüz yeni iken kişileri değerlendirmesi açısından daha iyi olduğunu düşünen katılımcı, bu durumun kişileri de rahatlatıldığını düşünmektedir. Katılımcılar daha çok liseden üniversiteye geçiş sistemleri hakkında yorum yapmışlardır. İnsanların kaderinin birkaç saate bağlı olmasının yanlışlığına değinen katılımcılar, bu tür sınavların öğrencileri okuldan çok dershaneye yönelteceğini belirtmişlerdir. Günümüzde uygulanan sınavların eskiye nazaran daha olumlu ve adaletli olduğunu düşünen katılımcılar, katsayı farkının kaldırılması ve bölümler arası geçişlerin esnekleştirilmesinin öğrenciyi daha avantajlı ancak daha fazla sorumlu hale getirdiğini savunmaktadır. YGS/LYS'nin avantajlarının başında stresi azalttığını ve kişilere daha fazla seçenek sunduğunu ifade eden katılımcılardan birisi bu sistem hakkında şunları söylemiştir:

“Avantajı, şöyle söyleyeyim. Öğrencide biraz daha hani stres azalıyor belki. Öğrencinin istediği bölüm eğer YGS'de ise marta kadar çalışıyor, marttan sonra çalışmayı bırakıyor mesela. Hani çok fazla stres olmuyor ya da mesela YGS'de sorulan dersler, sorulan konular daha yüzeysel oluyor çünkü. Nasıl desem hani bugünkü KPSS'nin genel kültür, genel yetenek hani bütün alanlar girebiliyor ya YGS'de aynı o şekilde. Hani sayısalcı, eşit ağırlık ve sözel bölümünün rahatlıkla yapabileceği sorular soruldu. Bu anlamda hani dediğim gibi öğrenci çok fazla kendisini kasmadan sıkmadan genel olarak çalıştı, hani ve istediği bölüm de YGS puan türünde ise bu biraz daha öğrencide stresi azaltmaya yönelikti. Bence avantajı bu yönde avantajlıydı bence.”(Gamze)

Ancak bir başka katılımcı, sınav stresini hiçbir uygulamanın azaltamayacağını iddia etmektedir. Öte yandan sınavın en önemli dezavantajının ise YGS'den düşük alan birisinin LYS için olumsuz düşüncelere kapılması ve sınava çalışmayı bırakması olduğunu düşünen katılımcılar, bu sistemin ilgi ve yetenekleri ÖSS'den daha iyi ölçtüğünü düşünmektedir.

Liseden üniversiteye geçişte uygulanan mevcut sınavları eskiden uygulanan sınavlara benzemekle birlikte daha kolay, tercih sistemi açısından daha berrak ve telafisi mümkün sınavlar olarak gören katılımcılar, üniversite okumanın eskiye göre daha kolay olduğunu düşünmektedir. Bunda etkili olan en önemli etkenin sınavın kolaylığı ve artan üniversite sayısı olduğunu ifade etmişlerdir. Test tekniğine dayalı sınavların ısrarla sürdürülmesini olumsuz bulan katılımcılar, öğrencilerin sınava sadece test tekniği öğrenerek girmelerinin onların gerçek hayatla olan bağlarını kopardığına inanmaktadır. Sınav sistemlerinin yanında üniversite okuyan kişilerin iş bulma sorununun da ele alınması gereken önemli problemlerden biri olduğunu düşünen katılımcılar, öğrencileri henüz sınava hazırlanma sürecinde bile olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Sınav hakkında olumlu yorumlara rağmen sınavın ilgi ve yetenekleri ölçmediğine dair farklı görüşler de belirtilmiştir. Katılımcılardan Funda:

”YGS sadece bir sınav olmamalı. Ya yine öğrencilerin hani öğrencilerin demiştim çok farklı yetenekleri çok farklı alanlarda hani farklı yetenekleri var ama biz sadece bir sınava girerek bu yetenekleri değerlendirmeye çalışıyoruz. Örneğin; biri çok iyi bir tiyatrocudur iken YGS sınavına girer, çok düşük bir puan alabilir. Çünkü onun yeteneği hani tiyatrodur ama mecburdur yani. Belki de çok iyi yeteneği olduğu halde kötü bir üniversitenin işte bölümüne girebilir.”

diyerek bu sınavların yerine yetenekleri ölçen mülakat gibi sınavların daha uygun olduğunu düşünmektedir.

3. Katılımcıların Geçiş Sistemleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri

Katılımcılar kademeler arası geçişin sınav olamayacağı görüşünde birleşmektedir. Ancak bu sınavın içeriği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Katılımcılardan bazıları öğrencileri ölçmek için öğrencilerin gitmek istedikleri alanın bölümü tarafından sınava alınması ve yeteneklerinin değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanında sınavların merkezi olması gerektiğini savunan katılımcılardan bazıları, okullarda ortak sınavların belli aralıklarla

yapılarak öğrencinin durumunun izlenmesinin daha uygun olacağı kanaatinde-
dir. Öte yandan diğer bir katılımcı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin uygun şe-
kilde ölçülmesi için öncelikle kişilerin zekâ alanlarının belirlenmesi gerektiğini
savunmaktadır ve şunları söylemektedir:

*“Yani mesela öncelikle bence öğrencinin zekâsı belirlenmeli hani hangi zekâyâ
yönelik, sayısal mı sözel mi? İşte biliyorsunuz çoklu zekâ kuramları var 8 tane. Ön-
celikle onun zekâsı belirlenip zaten öğrenci ister istemez zekâsına yönelik bir ilgisi
olacaktır bir bölüme karşı, bir alana karşı. Bir örnek verecek olursak, diyelim mesela
müzik, resim konusunda yetenekliyse yani önce öğretmenin bunu keşfetmesi gereki-
yor. Lisede daha çok hani bunun üzerinde durulmalı bence buna yönelik özel dersler
olmalı lisede. Yani öğretmenin de hani yönlendirmesiyle öğrenci yani üniversitede
güzel sanatlar fakültesine yönlendirilmeli. Hem bu konuda hem sevdiği işi yapacak
ilerde hem ilgi yeteneklerini geliştirmiş olacak...” (Gamze)*

Katılımcılar, salt teste dayanan sınavlar yerine mülakat, açık uçlu soru-
lar ve periyodik olarak öğrencinin gelişimini izleyen ölçümlerin yapılması ge-
rettiğini savunurken sınavların telafisinin olmasının ve öğrencilere her aşamada
doğru şekilde rehberlik edilmesinin ilgi ve yetenekleri ölçmek için daha uygun
olacağını düşünmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye’de eğitim kademeleri arasındaki geçiş, sınava dayalı bir sistemle
gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamında bu geçiş sistemi hakkında hazırla-
nan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde katılımcıların karşılaştığı uy-
gulamalar farklılaşmasına rağmen uygulamalara yönelik görüşlerinin olumsuz
olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze kademeler arası geçişte kullanılan
sınav yönteminin tek başına değerlendirme ölçütü olmasının yanı sıra bu olum-
suzlukların başında gelmektedir. Çoğunlukla tek uygulamaya dayalı ve bilgiyi
ölçen sınavların bireyin ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarmakta yetersiz kaldığına
yönelik olan görüşler, kademeler arası geçişte günümüze kadar uygulanagelen
sınavların amaca uygun olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de artan rekabetçi anlayışın eğitim ala-
nındaki yansımaları olarak karşımıza çıkan iş bulma kaygısı ailede ve bireyde;
okulun iş hayatı üzerinde çok etkili olacağına ilişkin genel bir inanç oluşturu-
maktadır (Dönmez, 2009, s.12). Bu kaygının doğal bir sonucu olarak, sınavların

kazandığı önem artmıştır. Artan bu önemin bireyleri sınava hazırlayan ortam ve sistemlerin gelişmesine katkı sağladığı katılımcıların görüşleriyle örtüşmektedir. Araştırma katılımcılarının da geçmişten günümüze ihtiyaç duyduğu sınava hazırlık desteği, Türkiye’de kademeler arası geçiş uygulamalarının (OKS, SBS, YGS, LYS vb.) bireyleri resmi eğitim kurumlarının dışında kalan dersane, etüt merkezi gibi özel eğitim kurumlarına yönlendirmesine zemin hazırlamıştır (Sarır, 2010, s.124). Bu durum, sınavlarla birlikte ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş için bireyleri mevcut giriş sınavlarına hazırlayan ve ücretli hizmet sunan kurumların sayılarında ciddi bir artış meydana getirmiştir. Artan bu okuldışı sınav desteği ihtiyacının okullardaki eğitim kalitesini olumsuz etkilediği, bireylerin sınav odaklı bir eğitim sürecinden geçmesinin yanlışığının performansa dayalı ölçme değerlendirme çalışmalarıyla giderilebileceği katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir.

Günümüzde de uygulanan bir ya da birkaç oturumdan oluşan, çoktan seçmeli sorulara dayalı testlerle gerçekleştirilen kademeler arası geçiş uygulamalarının bireyin ilgi ve yeteneklerini doğru ve yeterli şekilde ölçmediği, aksine test tekniği ve tek sınav kaygısının oluşturduğu yüksek kaygı düzeyi ve yoğun hazırlık sürecinin bireylerin toplumsal yaşam koşullarını olumsuz yönde etkilediği yönündeki görüş, araştırmada katılımcılardan edinilen en önemli sonuçlar arasında değerlendirilebilir. Araştırma sonuçları, bu olumsuzluğun giderilmesine yönelik; bireylerin ilgi yetenek ve zeka potansiyellerini bireysel farklılıklar perspektifinde ortaya çıkarabilecek ölçme değerlendirme uygulamalarının sadece kademeler arası geçiş öncesinde değil aynı zamanda eğitim süreçlerinde de işe koşulması gerektiği önerisini de içermektedir.

Eğitim süreçlerinde önemli bir rolü olan ve günümüzde giderek yaygınlaştığı görülen yönlendirme faaliyetlerinin de yetersiz kaldığı araştırmanın ulaştığı sonuçlardan biridir. Katılımcıların ifade ettiği bu yetersizliğin giderilmesinde sürekli, çok yönlü ve etkili rehberlik ile birlikte, bilimsel destekli insan kaynakları planlaması ile eğitim sistemlerinin arasındaki dengenin sağlanmasına yönelik çalışmaların eksikliğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Argon, T., Soysal, A. (2012). The teacher and student views regarding the placement test. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 446-474.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Dönmez, B. (2009). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme, *Eğitime Bakış Dergisi* 5/15.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği), *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, C.1, S.2.
- Fındıkçı, İ. (1998). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1.
- Kavuran, T. (2003). Resim-iş öğretmenliği anabilim dallarına özel yetenek sınavları ile öğrenci alınırken karşılaşılan sorunlar, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* C.3 S.1.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimleri etkisi hakkında görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23:135-144.
- Kılıcı, E. (2003). Üniversiteye giriş sınavı ve etkileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 33: 108-131.
- MEB, (2012-2013). *Millî eğitim istatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013*. Erişim Tarihi: 13.12.2013 http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf
- MEB, (2013). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi*. Erişim tarihi: 14.12.2013, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogryonergerge%5Cortogryon_1.html.
- MEB (2013). *Millî eğitim temel kanunu*. Ankara.
- Özden, Y. (2007). *Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve ALACAPINAR, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.11, S. 3, 107-129.

Şahin, S., Baş, U. A., Sucuoğlu, H. Ve Fırat Ş. N. (2012). “İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri”. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 847-878.

TED, (2010). *Ortaöğretime geçiş sistemi özet rapor*. http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/ortaogretimveyuksekokretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf adlı siteden 13.12.2013 tarihinde temin edilmiştir.

Yücel, C. (2009). Kademeler arası geçiş ve yönlendirme. *Eğitime Bakış Dergisi*,15.

ÖSYM, Tarihsel Gelişim, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html> adlı siteden 13.12.2013 tarihinde temin edilmiştir.

SBS Yerine Getirilen İlk Merkezi Sınav 28 Kasım'da Yapılacak, <http://www.sabah.com.tr/Egitim/2013/10/23/sbs-yerine-getirilen-ilk-merkezi-sinav-28-kasimda-yapilacak> adlı siteden 13.12.2013 tarihinde temin edilmiştir.

TÜRKİYE’DE KADEMELER ARASI GEÇİŞ İLE NÜFUSUN YAŞ YAPISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Salih ŞAHİN*



ÖZET

Türkiye nüfusunun hem toplam sayı olarak hem de yaş, cinsiyet, eğitim, meslekî durum, yaşadığı yerleşim birimi gibi çeşitli yapısal özelliklerinde zaman içinde önemli değişiklikler görülmektedir. Belirtilen nüfus özellikleri, ülkelerin idari, sosyal ve ekonomik konularla ilgili her türlü planlamada dikkate alınan en önemli değişkenlerdendir. Türkiye’de Cumhuriyetin ilanından sonraki ilk nüfus sayımından (1927) itibaren, her dönem toplam nüfus miktarının giderek arttığı anlaşılmaktadır. Artan nüfusun eğitim ve diğer her türlü ihtiyacının etkin bir şekilde karşılanması için nüfusun, yaş yapısı başta olmak üzere çeşitli özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir.

Sürekli artan ve yapısal özellikleri değişen nüfusa bağlı olarak hangi kademede, kaç kişiye nasıl bir eğitim ihtiyacının bulunduğunu belirlemek, hem mevcut sorunları belirlemek hem de konuya ilişkin yapılacak planların isabetli olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Daha açık bir ifade ile eğitimin çeşitli kademelerindeki, öğrenci, öğretmen, idareci veya diğer paydaşların sayılarının bilinmesi gerekmektedir. Böylece, nüfusun gelişim seyri ve mevcut yaş yapısı belirlendiğinde, geleceğe yönelik hangi kademede, kaç tane derslik, okul ve öğretmene ihtiyaç duyulacağına bilinmesi, yapılacak planlamaların isabetli olması açısından gereklidir.

Belirtilenlerden hareketle, Türkiye’de sürekli artan ve yapısı değişen nüfusun eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve bir üst kademede hangi türdeki okulda, ne kadar kişiye eğitim verileceğinin planlanabilmesi ile kişilere ilgi ve yetenekleri

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, slhsahin@gmail.com.

ölçüsünde eğitim verilebilmesi için gerekli yönlendirmelerin yapılabilmesi amacıyla çeşitli özelliklerde sınavlar yapılmaktadır. Arz ve talep arasındaki dengenin sağlanabilmesi açısından bu durum zorunlu görünmektedir. Bu kapsamda, çalışmada, sayım dönemlerine göre (1927-2012) Türkiye’de nüfusun yaş yapısının gelişimi ile kademeler arasındaki geçişte uygulanan sınav sistemleri arasındaki ilişkiler ele alınacaktır. Çalışmada konuyla ilgili geleceğe yönelik öngörülere de yer verilecektir. Araştırmada Türkiye İstatistik Enstitüsü’nün Genel Nüfus Sayım verileri ile yıllara göre kademeler arası geçişte kullanılan sınavlara ilişkin veriler kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kademeler Arası Geçiş, Türkiye, Yaş Yapısı.

GİRİŞ

En genel haliyle nüfus, belirli bir zamanda belirli bir alanda yer alan insan sayısı olarak tanımlanır ve ülkeler için önemli bir güç unsuru olarak kabul edilir. Nüfusu önemli kılan sadece güç unsuru olması değildir. Geleceğin teminatı olması, üretimi gerçekleştirmesi, yönetim ve idari hizmetlerin organizasyonundaki yeri ile farklı artış eğilimlerine bağlı olarak ortaya çıkması muhtemel sorunlara çözüm üretebilmek amacıyla çeşitli değişkenlerinin takip edilmesi zorunluluğu da nüfusun önemini artırmaktadır (Şahin, 2011: 17-21).

Bu nedenlerle, bir ülkedeki sosyal, kültürel ve ekonomik planlamaların yapılmasında, uygulanacak politikaların belirlenmesinde dikkate alınan önemli hususlardan biri de nüfus değişkenlerine ait verilerdir. Nüfus değişkeni denildiğinde ise, sayısı, yaş, cinsiyet, çalışma durumu, eğitim seviyesi ve yaşadığı yerleşim birimine göre durumu gibi özellikleri de anlaşılmalıdır. Nüfusun hem zaman içindeki gelişimi, hem de mekansal olarak farklı örüntüsü yapılacak yatırımların belirlenmesinde kullanılan en temel unsurlardan biridir. Bireylerin başta yaş, cinsiyet olmak üzere diğer özelliklerine bağlı olarak ilgi ve yetenekleri ile hayattan beklentilerinin de farklı olması özellikle nüfusun yaş ve cinsiyet yapısına ilişkin verilerinin bilinmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır (Özgür, 1998: 76-77). Belirtilen nüfus değişkenlerinin yer ve zamana göre farklı olması da bu önemi daha da artırmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, nüfus dinamik bir yapıya sahip olduğundan, durağan bir bakış ile nüfusun doğru algılanması mümkün değildir. Bu bağlamda nüfus tüm ülkeler için önemli konulardan biridir. Çünkü yapılacak planlamaların ve alınacak kararların nüfusun çeşitli özelliklerine göre belirlenmesi gerekmektedir. Karar vericiler için ne zaman nerede hangi sayıda insanın olduğunun bilinmesi son derece önemlidir.

Böylece, sosyal, ekonomik ve eğitim ile ilgili konulardaki karar verme sürecinde dikkate alınmakta olan en temel nüfus verileri ülkedeki nüfus gelişimi, nüfus artış hızı ile nüfusun yaş yapısı bakımından durumudur. Belirtilenlerden hareketle Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesinde de nüfus özellikleri dikkate alınmaktadır. Ne zaman, nereye, kaç tane derslik, öğretmen yönetici ihtiyacının olduğunun belirlenmesi ancak nüfus özelliklerinin bilinmesi ile mümkündür. Nüfus verilerinin sağlıklı bir şekilde toplanıp, doğru bir şekilde analiz edilmesi ülkenin kalkınmasını ve kaynakların doğru kullanılmasını sağlamak için gereklidir. Böylece geçmişteki ve günümüzdeki durumdan hareketle geleceğe daha güvenle bakmak mümkün olabilir.

Yaş, cinsiyet yapısı ve doğurganlık durumu gibi nüfus verileri özellikle eğitim öğretim konularının planlanmasında çok daha önemlidir. Konuya kademeler arası geçiş açısından bakıldığında doğurganlık durumu ve yaş yapısının hem yıllara göre hem de farklı bölgelere göre durumu daha önem kazanır. Çünkü Türkiye’de yıllara göre nüfus sürekli olarak artmakta ve illere göre farklı doğurganlık eğilimleri görülmektedir (Özgür, 2007; Yüceşahin, 2009). Diğer yandan okul sayısı ve okul türleri bakımından toplumun tercihleri de değişmektedir. Çünkü bir üst kademe için farklı dönemlerde farklı özellikteki eğitim kurumları tercih edilmektedir. Örneğin; Türkiye’de fen liseleri her dönem en popüler okulların başında gelmektedir. Yükseköğretimde ise bazı fakülte veya bölümler dönem dönem popüler olabilmektedir. Örneğin; bir dönem endüstri mühendisliği bölümleri en çok tercih edilen bölümler olmuştur. Diğer yandan bazı bölümler ise hiçbir zaman popülaritesini kaybetmemiştir. Tüm bu nedenlerle hem mevcut durumda nüfusun istek ve taleplerinin karşılanabilmesi hem de eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden de hareketle, herkesin çağın gereklerine uygun bir eğitim öğretim alabilmesi açısından nüfus yaş yapısının detaylı bir şekilde bilinerek analiz edilmesi gerekmektedir. Çünkü doğurganlık durumu ve yaş yapısının gelişimi dikkate alınarak gelecek yıllarda hangi alanda hangi özellikte kaç kişinin olası talepte bulunacağı ve devletin bunları nasıl karşılayacağı yanında hangi alanlarda ihtiyacın olduğunun bilinerek planlama yapılması gerekmektedir.

I- TÜRKİYE’DE EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER

Tüm dünyada özellikle geçen yüzyılda her alanda çok önemli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır ve yaşanmaya devam etmektedir. Yaşanan bu değişimler, sağlıktan ekonomiye, kültürden eğitime her alanda insan yaşamını yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bu değişimlere ayak uydurabilmenin ancak çağın ve özellikle geleceğin gerektirdiği insan tipini yetiştirmek ile mümkün olacağı muhakkaktır. Dolayısıyla her geçen gün artan nüfusun her alanda olduğu gibi özellikle eğitim alanındaki taleplerinin karşılanarak vatandaşları fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde ve ilgi yeteneklerine göre bir üst kademedeki eğitim öğretim kurumuna yönlendirmek devletin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirebilmek amacıyla, cumhuriyetin temel ilkeleri doğrultusunda eğitim öğretimde bir yandan kaliteyi artırmak diğer yandan da beklentilere cevap vermek üzere gerekli planlamaları yapmak gerekmektedir.

Dünyanın tüm ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sistemi okul öncesinden, ilköğretime, ortaöğretimden yükseköğretime kadar birbirini takip eden kademelerden oluşan bir şekilde düzenlenmiştir. Bu kademeler arasında geçişler ise son yıllarda çeşitli sınavlar ile sağlanmaktadır. Kademeler arasındaki geçişte uygulanan sınav sistemlerinde zaman içinde değişiklikler yapılmaktadır. Aslında değişen ve hızla gelişen dünyada eğitim sistemlerinde çağın koşullarına ayak uydurabilmek için değişiklik yapmak adeta bir zorunluluk haline gelmektedir. Gerek ölçme ve değerlendirme gerekse diğer paradigma değişikliklerini takip edebilmek için bu tür değişiklikler kaçınılmazdır.

Diğer yandan eğitim sistemi içinde bir üst kademeye sınavsız geçiş yapmak Türkiye'deki okul sayısı ile mesleki ve teknik eğitim ile okul türleri farklılıkları dolayısıyla diğer yandan Türkiye'nin geçmişten bugüne nüfus gelişim seyri ve gerçekleşen doğurganlık oranları dolayısıyla isteyenin istediği okula gitmesi mümkün değildir. Bu nedenlerle kademeler arası geçişlerde şekli her ne şekilde olursa olsun sınav yapmak gerekmektedir. Kişilerin ilgi, istek ve kapasitelerine uygun üst kademelere yönlendirilebilmesi yanında, dünyadaki eşdeğerleriyle rekabet edebilir bir toplum oluşturularak bunun sürdürülebilir kılınmasında da sınavla geçiş gereklidir.

Bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişime ayak uydurabilmek için eğitim öğretim politikalarında zaman içinde değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişimlerin önemli bir kısmı toplumun çok geniş bir kesimini yakından ilgilendirmektedir. Ancak her ne kadar bir çoğu yaşanan bazı sorunların çözümüne ve bilimsel araştırmaların sonuçlarına dayandırılrsa bile özellikle son yıllarda eğitim öğretim konusunda müfredatlardan, öğretmen yetiştirmeye, haftalık ders saatlerinden ilköğretimden ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte çok kısa aralıklarla değişiklik yapılmaktadır. Gerek nüfus artışı ve artan nüfusun taleplerinin belli alanlarda toplanması gerekse, son yarım asırdan beridir hem bilgi iletişim teknolojilerinde hem de sosyo-kültürel alanlardaki gelişmelerin bir yansıması olarak eğitim öğretim faaliyetlerinde bu değişimler gerekli görülmektedir. Ancak özellikle kademeler arası geçiş konusunda yapılan değişiklikler her ne kadar zorunlu görülse bile çok kısa aralıklarla çok sayıda değişikliğin yapılması ise toplum tarafından tam olarak algılanamamakta ve hatta zaman zaman tepkilere neden olmaktadır.

Belirtilenlerden hareketle, bu çalışmada Türkiye'de eğitim öğretim sistemi içindeki en önemli konulardan biri olan kademeler arası geçiş sistemi ile Türkiye nüfusunun yaş yapısı arasındaki ilişkiler karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır.

Çalışmada öncelikle eğitim öğretim faaliyetlerinin durumu, eğitim öğretim faaliyetlerinin özellikle kademeler arası geçiş bakımından tarihi gelişimi, mevcut durumu hakkında kısaca bilgiler verilerek gelecekteki olası nüfus gelişimine yönelik öngörüler ile kademeler arası geçişe olası yansımaları üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır.

II- TÜRKİYE'DE KADEMELER ARASI GEÇİŞİN TARİHİ GELİŞİMİ

Türkiye'de eğitim öğretim faaliyetleri ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Bu kademelerin her birinde de zaman içinde bazı değişiklikler yaşanmıştır. Eğitim kademelerinden birinde yapılan değişiklikler de diğerlerini yakından ilgilendirmiş ve etkilemiştir. Hatta öyleki eğitimdeki değişiklikler diğer alanlardaki değişikliklerden daha çok olarak toplumun her kesimini yakından ilgilendirmiş ve etkilemiştir. Bu nedenle özellikle nüfusun giderek artmasıyla birlikte okulların aynı hızda artmaması yanında okulların eğitimlerinin farklı olması bazı okulların daha çok tercih edilmesi gibi nedenlerle kimin hangi okula gideceğinin belirlenmesi amacıyla kademeler arası geçiş sınav ile yapılmaktadır.

Türkiye'de eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçları Anayasa ve kanunlarla güvence altına alınmıştır. 1924 anayasasının 87.maddesinde ilköğretim zorunlu ve parasız olarak tanımlanmaktadır. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen kanun ile eğitimin devlet kontrolünde yapılması kararlaştırılmıştır. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı 'Milli Eğitim Temel Kanunu' ile '*eğitim*' '*örgün*' ve '*yaygın*' olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kanun ile ilköğretim 6 ile 14 yaşları arasında ve zorunlu hale getirilmiştir. Daha sonra 1983 yılında 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklikle temel eğitim okulları kaldırılarak yerine ilköğretim okulları getirilmiştir. Temel eğitim okullarının adı ilköğretim okulu olarak düzenlenerek, İlköğretim zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. Zorunlu olanlar ilköğretim 5 yıl, ilköğretim 8 yıl; zorunlu olmayanlar okulöncesi eğitim, yetiştirici kurs ve sınıflar şeklinde düzenlenmiştir. Ülkemizde eğitim konusundaki en önemli değişikliklerden biri 18 Ağustos 1997 tarihli kanunla yapılmıştır. Böylece, 4306 Sayılı Kanun gereği 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesine karar verilmiştir (MEB, 2012).

Türkiye'de cumhuriyetin ilanından hemen sonra, okul sayısı az olmakla birlikte nüfus da fazla değildir. Bu dönemde hem okuma yazma hem de her kademede okullaşma oranı oldukça düşüktür. O yıllarda, Türkiye'de ortaokul, lise ve

üniversite sayısı da azdır. Ancak ilkokulu bitirenlerin bir üst eğitim kademesine gitmesinde kendi istemesi durumunda ciddi bir sorun bulunmamaktadır. Bir üst kademeye geçiş sınav yoluyla değildir. Zaman içinde nüfus artışı karşısında okulların aynı oranda artmaması üst kademelere geçişte sınavlı geçişi zorunlu kılmaya başlamıştır. Ancak günümüze yakın zamanlarda önemli değişimler yaşanmıştır. Türkiye'deki eğitim öğretimde ve kademeler arası geçiş sistemlerinde değişiklik yapılmasının temel nedeni, zaman içinde ekonomik, siyasi ve demografik yapıdaki değişimlerdir. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren artan üniversite ve fakülte sayıları, fakülte çeşitliliği öğrencilere daha fazla tercih hakkı sunmaktadır. Bir yandan da istenilen bölüme girebilmek için ilk ve ortaöğretimde iyi bir eğitim alma daha da önem kazanmaktadır (MEB, 2012; 1-3).

Türkiye'de 1997 yılında kademeler arası geçişte çok önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu yıldan sonra ilköğretim okullarından ortaöğretime geçiş, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) adı altında her yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı liselere giriş sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. Bu durum 2008 yılına kadar devam etmiştir. 2008 yılında ise OKS kaldırılarak Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) kapsamında Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlamıştır. OGES kapsamında ortaöğretime yerleşme puanı; SBS puanları ve okul başarı puanlarının ağırlıklı bileşkesinden oluşmaktadır. SBS 6, 7 ve 8. Sınıf sonunda, o yılın öğretim programlarında yer alan kazanımlarla sınırlı olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak uygulanmıştır. 2010 yılından itibaren ise SBS kademeli olarak kaldırılmış ve 2012 yılı ve sonrasında sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (MEB, 2012; 1-3).

Türkiye'de ortaöğretimden yükseköğretime geçişler Cumhuriyet tarihi boyunca farklı şekillerde yapılmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan 1960'lı yıllara kadar lise mezunlarının sayısal azlığından dolayı pek çok fakülte ve üniversite, lise mezunlarını sınavsız, sadece başvuranlar arasından kabul etmiştir. Bu yıllardan itibaren giderek lise mezunlarının artması ve çeşitli lise ve/veya dengi okulların mezunlarına yükseköğretime başvurma hakkı verilmesiyle, önce bazı fakülteler daha sonra da üniversiteler kendi bünyelerinde yükseköğretime giriş sınavları yapmaya başlamıştır.

Yükseköğretime öğrenci alımı konusunda 1974 yılında, Üniversitelerarası Kurulun üniversiteye girişin ülke çapında merkezi bir sınavla yapılmasına karar vermesiyle köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Böylece üniversitelere öğrenci seç-

me ve yerleştirme işlemleri 1981 yılına kadar bu Kurul tarafından uygulanan sınavlarla gerçekleştirilmiştir. 1981 yılında ise sistem değiştirilerek Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) şeklinde iki basamaklı bir sınav hâline dönüştürülmüştür. 1982 yılından itibaren adayların diploma notları Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına eklenmiştir. 1999 yılında iki basamaklı sınavın ÖYS aşaması kaldırılmış, sistem ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav hâline getirilmiştir (MEB, 2012; <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html>).

2004-2005 öğretim yılından itibaren Türkiye’de eğitim öğretimde çok köklü değişimler yaşanmıştır. Bu yıllarda hem ilköğretim hem de ortaöğretimdeki tüm derslerin müfredatları değiştirilmiştir. Bu kapsamda eğitim yaklaşımları yanında ölçme ve değerlendirme anlayışında da değişiklikler olmuştur. Eğitim öğretimde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları esas alınmıştır. Yükseköğretime girişte 2006 ile 2010 arasında tek basamaklı bir sınav uygulanmıştır.

2010 yılından itibaren üniversiteye giriş, YGS (Yükseköğretim Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) olmak üzere iki aşamalı sınava dönüştürülmüştür. Yükseköğretimde okumak isteyen her aday YGS’ye katılmak zorundadır. LYS’de ise adaylara kendi alanlarındaki sınavlara ek olarak alanları dışındaki sınavlara da katılarak yine alanları dışındaki yükseköğretim kurumlarını seçme şansı tanınmıştır (MEB, 2012; <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html>).

Kademeler arası geçişte uygulanan sınav sisteminin nasıl olacağı toplumun çok önemli bir kısmını ilgilendirmektedir. Çünkü Türkiye’de üniversiteye girişin çok önemli olması dolayısıyla, üniversiteye girişteki başarı için iyi bir ilköğretim ve özellikle ortaöğretimden gelmek gerekmektedir. Türkiye’de fen liselerinin ve Anadolu liselerinin üniversite sınavlarında daha başarılı olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Bu nedenle üniversiteye giriş açısından ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi daha önem kazanmaktadır.

Bir ülkedeki eğitim özellikleriyle ilgili önemli göstergelerden biri okullaşma oranıdır. Okullaşma oranı ülkelerin önemli gelişmişlik ve kalkınmışlık göstergelerinden birdir. Gelişmiş ülkelerde okullaşma oranı daha yüksek bir değer göstermekte iken az gelişmiş ülkelerde okullaşma oranı oldukça düşüktür. Özellikle geçmiş günümüzden 40-50 yıl öncesinde bu değerler daha da düşüktür. Ancak özellikle 1990’lı yılların sonundan itibaren her kademe de okullaşma oranı önemli oranda artış göstermiştir (Tablo: 1).

Tablo: 1- Türkiye’de Okullaşma Oranının Gelişimi (1994-2013).

Öğretim yılı ve eğitim (5 yıllık zorunlu eğitim) seviyesine göre okullaşma oranı	Okullaşma Oranı				Ortaokul ve Dengi				Lise ve dengi				Yükseköğretim						
	Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı		Ortaokul ve Dengi		Lise ve dengi		Yükseköğretim		Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı		Ortaokul ve Dengi		Yükseköğretim				
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek		Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın		
1994/95	Net	89,34	91,29	87,28	61,89	44,57	36,74	42,35	30,89	8,61	9,82	7,35							
1995/96	Net	88,93	90,94	86,79	61,51	44,30	38,74	44,05	33,21	9,35	10,57	8,07							
1996/97	Net	89,40	91,80	86,92	60,63	44,62	38,54	43,10	33,78	9,21	10,58	8,35							
Öğretim yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranı (%)																			
Yaş	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın				
1997/98	-	-	-	Net	84,74	90,25	78,97	37,87	41,39	34,16	10,25	11,28	9,17						
1998/99	-	-	-	Net	89,26	94,48	83,79	38,87	42,34	35,22	10,76	11,81	9,67						
1999/00	-	-	-	Net	93,54	98,41	88,45	40,38	44,05	36,52	11,62	12,68	10,52						
2000/01	-	-	-	Net	95,28	99,38	90,79	43,95	48,49	39,18	12,27	13,12	11,38						
2001/02	-	-	-	Net	92,40	96,20	88,45	48,11	53,01	42,97	12,98	13,75	12,17						
2002/03	-	-	-	Net	90,98	94,49	87,34	50,57	55,72	45,16	14,65	15,73	13,53						
2003/04	-	-	-	Net	90,21	93,41	86,89	53,37	58,01	48,50	15,31	16,62	13,93						
2004/05	-	-	-	Net	89,66	92,58	86,63	54,87	59,05	50,51	16,60	18,03	15,10						
2005/06	-	-	-	Net	89,77	92,29	87,16	56,63	61,13	51,95	18,85	20,22	17,41						
2006/07	-	-	-	Net	90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16	20,14	21,56	18,66						
2007/08	-	-	-	Net	97,37	98,53	96,14	58,86	61,17	55,81	21,06	22,37	19,69						
2008/09	-	-	-	Net	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30	27,69	29,40	25,92						
2009/10	3-5 Yaş	26,92	27,34	26,48	Net	98,17	98,47	97,84	64,95	67,55	62,21	30,42	31,24	29,55					
4-5 Yaş	38,55	39,17	37,91	Net	98,17	98,47	97,84	64,95	67,55	62,21	30,42	31,24	29,55						
3-5 Yaş	29,85	30,25	29,43	Net	98,41	98,59	98,22	66,07	68,17	63,86	33,06	33,44	32,65						
4-5 Yaş	43,10	43,70	42,47	Net	98,67	98,77	98,56	67,37	68,53	66,14	35,51	35,59	35,42						
3-5 Yaş	30,87	31,23	30,49	Net	98,67	98,77	98,56	67,37	68,53	66,14	35,51	35,59	35,42						
4-5 Yaş	44,04	44,56	43,50																
5 Yaş	55,69	56,20	55,16																
Okul Öncesi																			
Okullaşma Oranı	Yaş	Ortaokul ve Dengi		Ortaokul ve Dengi		Ortaokul ve Dengi		Ortaokul ve Dengi		Ortaokul ve Dengi		Ortaokul ve Dengi		Ortaokul ve Dengi		Yükseköğretim			
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Öğretim Yılı	Net	26,63	26,94	26,31	98,86	98,81	98,92	93,09	93,19	92,98	70,06	70,77	69,31	38,50	38,40	38,61			
2012/13	Net	37,36	37,88	36,80															
5 Yaş	Net	55,35	57,34	53,24															
Net		39,72	41,03	38,33															

Kaynak: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018.

Türkiye açısından konuya bakıldığında yıllara göre okullaşma oranında önemli değişkenlik görülür. Özellikle Kademeler arası geçişte sıklıkla değişikliğin yapıldığı 1990'lı yılların sonlarından itibaren okul başına düşen öğrenci sayısında artışlar bulunmaktadır (Tablo: 2). Bu durumun temel nedeni her ne kadar geçmiş

Türkiye'de yıllara göre öğrenci sayılarında önemli artışlar yaşanmaktadır. Buna göre son yirmi yılda, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrenci sayısı yaklaşık iki kat artmıştır (Tablo: 2). Öğrenci artışını mezun sayılarından da anlamak mümkündür. (Tablo: 3). Artan öğrenci sayısına karşılık okul sayısında da artış yaşanmaktadır. Ancak nüfus artışı ile okul sayı ve türlerinin artışı aynı olmamıştır. Ayrıca okullara göre eğitim kalitesinin farklı olması yanında isteyenin ilgi, yetenek ve kapasitelerine göre bir üst kademeye yönlendirilmesi zorunluluğu kademeler arası geçişte sınıvla öğrenci alımını zorunlu kılmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından bu durum son derece önemlidir.

Tablo: 3- İlköğretim ve Ortaokul Mezunlarının Sayısı

Yıllar	Öğrenci Sayısı
1990-91	598902
1991-92	680098
1992-93	731451
1993-94	789269
1994-95	813092
1995-96	789839
1996-97	829537
1997-98	719473
1998-99	705140
1999-2000	824789
2000-2001	1071189
2001-2002	1093503
2002-2003	1146372
2003-2004	1136523
2004-2005	1125012
2005-2006	1108186
2006-2007	1130599
2007-2008	1193761
2008-2009	1180162
2009-2010	1185938
2010-2011	1226473

Kaynak: MEB, 2012, İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, ISBN: 978-975-11-3685-5, Ankara.

Eldeki verilere göre her yıl değişmekle birlikte her kademede 1 milyon civarında öğrenci kademeler arası geçiş sınavlarına girmiştir. Bu sayı birçok ülkedeki benzer sınavlara giren öğrenci sayısından çok fazladır. Bu durum konunun önemini daha iyi ortaya çıkarmaktadır. Konuyla ilgili olarak bazı ülkeler ile Türkiye'nin kademeler arası geçiş içinde yer aldığı varsayılan nüfus sayıları karşılaştırıldığında daha iyi anlaşılmaktadır (Tablo: 4).

Tablo: 4- Bazı Ülkelerin Kademeler Arası Geçiş İçinde Yer Alan Nüfuslarının Karşılaştırılması (Bin kişi).

	Türkiye	Norveç	Almanya	Finlandiya	Avusturya	İngiltere	Japonya
5-9	6424	298	3682	287	404	3444	5599
10-14	6479	315	3993	300	440	3556	5928
15-19	6291	323	4327	336	504	3856	6056
Toplam nüfus	75627	4891	83017	5368	8402	62066	127353

Kaynak: http://esa.un.org/wpp/unpp/panel_indicators.htm (son erişim tarihi: 20/12/2013).

Konuya yükseköğretim açısından bakıldığında da çok farklı bir durum söz konusu değildir. Buna göre son yirmi yılda, yüksek öğretim sınavına başvuran ve herhangi bir yüksek öğretim kurumuna yerleşen öğrenci sayısı da sürekli olarak artış göstermiştir (Tablo: 5). Özellikle 2000'li yıllardan itibaren çok sayıda yeni üniversite açılması yükseköğretime yerleşen aday sayısının fazla olmasında önemli bir etken olmuştur.

Tablo: 5- Yıllara Göre Üniversite Sınavına Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları (1990-2011).

	Toplam		
	Başvuran	Yerleşen	%
1990	892975	196253	22
1991	875,385	199599	22,8
1992	977550	260258	26,6
1993	1154571	324432	28,1
1994	1249880	345899	27,7
1995	1263379	352989	27,9
1996	1398766	412207	29,5
1997	1398367	445226	31,8
1998	1355707	418825	30,9
1999	1478365	448377	30,3
2000	1407920	439061	31,2
2001	1471197	477355	32,4
2002	1817580	662338	36,4
2003	1593831	554316	34,8
2004	1897196	632661	33,3
2005	1844891	688840	37,3
2006	1676326	674209	40,2
2007	1776427	694602	39,1
2008	1645416	950742	57,8
2009	1450582	869081	59,9
2010	1587866	874306	55,1
2011	1759403	907439	51,5

Kaynak: MEB, 2012, İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, ISBN: 978-975-11-3685-5, Ankara.

Tüm bu veriler ışığında Türkiye’de her yıl kademeler arası geçiş sınavlarına katılan çok sayıda öğrencinin bulunduğu dikkati çekmektedir. Zaman içinde öğrenci sayısı sürekli olarak artış göstermiştir. Bu durum Türkiye nüfusunun ve özellikle yaş yapısının zaman içindeki gelişiminden farklı düşünülemez. Bu nedenle Türkiye’de cumhuriyetin ilanından günümüze kadar hem toplam nüfusun,

hem de yaş yapısı bakımından nüfusun yıllara göre gelişimini ve özellikle son 20 yıldaki durumunu incelemek konuya açıklık getirecektir.

III-TÜRKİYE'DE NÜFUSUN ve YAŞ YAPISININ YILLARA GÖRE GELİŞİMİ

Türkiye'de cumhuriyetin ilanından sonra, ilk nüfus sayımı 1927 yılında yapılmıştır. Eldeki verilere göre, bu tarihte Türkiye nüfusu 13 milyon 648 bin 270 kişidir. Bu tarihten sonra Türkiye nüfusu sürekli olarak artış göstermiştir. Ancak nüfus artış hızı yıllara göre değişiklik göstermiştir. Sayım dönemleri itibariyle nüfus sürekli olarak artmıştır. Ancak artış miktarı aynı olmamıştır. Genel olarak belirtmek gerekirse, Türkiye nüfusuna her yıl ortalama bir milyondan fazla nüfus eklenmiştir. Yalnızca 1940-1945 arasındaki dönemde Türkiye nüfusuna 1 milyondan az kişi eklenmiştir. Sayı olarak en fazla artışın olduğu dönem ise 5927501 kişi ile 1980-1985 arasındadır (Tablo: 6; Grafik: 1).

Tablo: 6- Türkiye'de Sayım Dönemlerine Göre Nüfusun Gelişimi (1927-2012).

Yıllar	Toplam nüfus	Nüfus artış hızı
1927	13 554	21,1
1935	16 046	21,1
1940	17 728	17
1945	18 729	10,6
1950	20 807	21,7
1955	23 857	27,8
1960	27 506	28,5
1965	31 149	24,6
1970	35 321	25,2
1975	40 026	25
1980	44 439	20,7
1985	50 307	24,9
1990	55 120	21,7
2000	64 252	18,3
2012	74 885	12,00

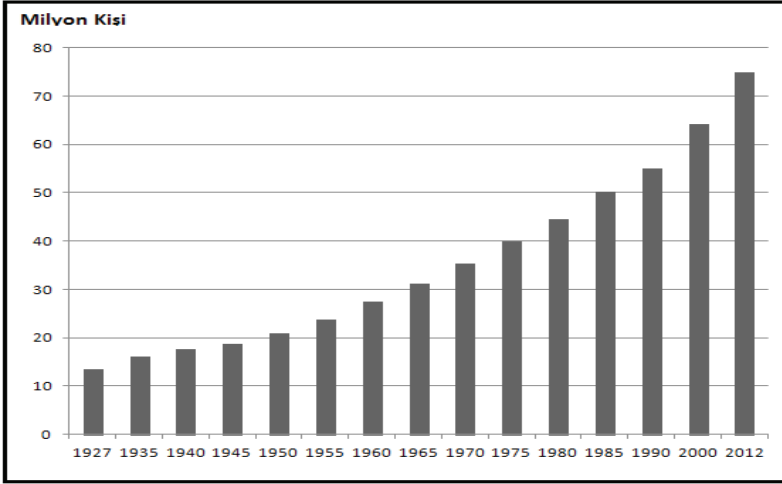
Kaynak: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 (son erişim tarihi: 19/12/2013).

Türkiye'deki nüfus artışında ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşullar etkili olmuştur. Örneğin, II. Dünya savaşı yıllarında hem silah altına alınanlar, hem de I. Dünya savaşında ölenler, evliliklerin az olması ve dahası 1940-45 arası dönemde ana baba olacak çağ nüfusunun azlığı gibi nedenlerle bu dönem, cumhuriyet dönemindeki en düşük nüfus artışının gerçekleştiği dönemdir. Nüfus artış hızında devletin uyguladığı politikaların ve halkın eğilimlerinin de önemli etkileri olmuştur. Nitekim, Kurtuluş Savaşı'ndan henüz yeni çıkılan dönemde nüfus artışında hem halkın kendi isteği hem de devletin nüfusu artırıcı politikalarının etkisi olmuştur. Bir yandan savaşlarda kaybedilen nüfusun kazanılması diğer yandan ekonomik kalkınma için ihtiyaç duyulan nüfusu sağlamak amacıyla devlet nüfus artışını teşvik etmiştir (Şahin-Karabağ, 2011; 8).

Türkiye'de nüfus artış hızının en fazla olduğu dönem ise 1955-1960 arasındaki dönemdir. Bu dönemde II. Dünya savaşı yıllarında silah altına alınanların geri dönmesi yanında savaşın olumsuz psikolojik etkilerinin yavaş yavaş ortadan kalkması ile nüfus artış hızı şuana kadarki en yüksek artış hızı değerine sahip olmuştur. Diğer yandan bu dönemde yurtdışından ülkemize yapılan göçlerin de nüfus artışında etkisi olmuştur (Doğanay, 1997).

Türkiye'de nüfus artış hızı genel olarak %0 20'ler civarında seyretmiştir. Ancak özellikle, planlı kalkınma dönemine geçiş ve 1965'te nüfus kanununun çıkarılması ile birlikte aile planlaması çalışmaları başlamış ve nüfus artış hızı bu yıllardan itibaren biraz düşmeye başlamıştır. Nüfus artış hızının 1965 ve sonrası dönemde düşmesinde kırsal kesimden şehirlere doğru yapılan göçler ile birlikte daha çok kişinin şehirlerde yaşamaya başlaması ve özellikle kadınların daha çok iş hayatına katılmaları ve çocuğun aile içindeki rolündeki değişimlerin de etkileri olmuştur. Böylece uzun süre %0 20'ler civarında seyreden nüfus artış hızı, 2012 yılı itibariyle %0 12'lere kadar düşmüştür (Tüik, 2012). Böylece geçmiş yıllardaki daha çok çocuğa sahip olma isteği yerini nitelikli çocuğa sahip olmaya bırakmıştır.

Grafik: 1 - Türkiye’de Sayım Dönemlerine Göre Nüfusun Gelişimi (1927-2012).



Kaynak: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 (son erişim tarihi: 19/12/2013).

Türkiye’deki nüfus artışının genç ve dinamik bir nüfusa sahip olmasından dolayı gelecek 5-10 yılda da günümüzdekine benzer bir şekilde devam edeceği öngörülmektedir. Ancak doğurganlığın ve nüfus artış hızının giderek düşmesi ile gelecek 20-30 yılda Türkiye nüfusunda yaşlanmanın görüleceği de beklenmektedir.

Halen genç ve dinamik bir nüfus yapısına sahip olan ülkemizde yapılacak planlamalarda sadece toplam nüfusunun zaman içindeki gelişimi değil aynı zamanda her bir yaş grubuna ve cinsiyete göre durumlarının da dikkate alınması zorunludur. Çünkü başta eğitim olmak üzere her türlü planlamalarda nüfus yapısı en önemli veri kaynaklarının başında gelmektedir. Nitekim nüfus gelişim seyri dikkate alındığında başta kademeler arası geçiş olmak üzere, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve bireylerin ilgi, istek ve beklentilerine ve yetenekleriyle başarılarına göre okullarda eğitim öğretim görmelerinin sağlanması nüfus yapısının mevcut durumu ile gelecekteki durumunun bilinmesi, yapılacak planlamaların isabetli olması açısından son derece önemlidir.

Toplam nüfusun zaman içindeki gelişimi yanında özellikle konumuz açısından doğurganlık durumu ve nüfusun yaş yapısının zaman içindeki gelişiminin bilinmesi de çok önemli bir husustur. Çünkü her bir yaş grubunun devletten istek, talep ve beklentileri aynı olmadığından örneğin, sürekli olarak özellikle zo-

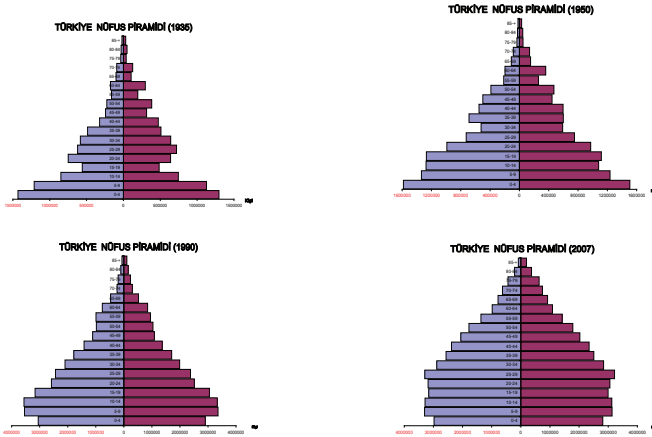
runlu eğitim çağındaki nüfusun artması ve fazla olması, buna karşılık yeterince okullaşmanın gerçekleşmemesi sorunlara neden olmaktadır. Aslında Türkiye'de doğurganlık hızı 1960'lardan beri düşmektedir. Bu durumun çok çeşitli nedenleri bulunmakla birlikte şehirleşme ve kadının işgücüne katılması doğurganlıkların azalmasında en etkili faktörlerdir (Özgür, 2004: 7).

Doğurganlık hızının azalmasına rağmen nüfus artmaya devam etmektedir. Ancak bu doğurganlık değerleri ile Türkiye nüfusu önümüzdeki 25-30 yıl içinde yaşlanma sorunu ile karşı karşıya kalabilecektir. Bir yandan genç ve dinamik nüfusun istek ve taleplerine göre bir üst eğitim kademesine yerleştirmede uygulanan sistem ile ilgili sorunlar tam olarak aşılmamışken bir de nüfusun yaşlanma sorunu ile uğraşılacak zorunda kalınacak gibi gözükmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi nüfusun sadece sayısı değil çeşitli özellikler bakımından durumu da nüfus ile ilgilenenlerin bilmek istediği önemli hususlardandır. Bunlardan biri de nüfusun yaş yapısıdır. Çünkü farklı yaş gruplarının istek talep ve beklentileri kapasiteleri farklı olduğundan yaş yapısı önemli bir nüfus değişkenidir.

Nüfusun yaş yapısı denildiğinde ise çoğunlukla geniş aralıklı ve dar aralıklı olarak nüfusun sınıflandırılması anlaşılır. Buna göre ülkelerin nüfusları 0-14, 15-64 ve 65+ şeklinde geniş aralıklı olarak ya da 0-4, 5-9, 10-14... 85+ gibi dar aralıklı olarak gruplandırılır.

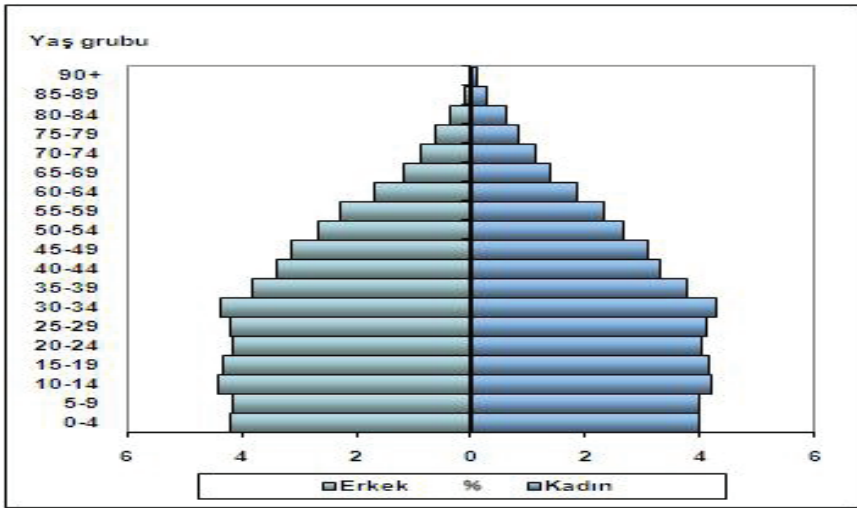
Grafik: 2- Türkiye'nin Bazı Yıllara Ait Nüfus Piramitleri (1935-1950-2000-2007).



Kaynak: TÜİK.

Geniş aralıklı sınıflandırma ülkelerin yaş yapılarıyla ilgili olarak genel fikirler verir. Ancak dar aralıklı sınıflandırma ülkelerin nüfus yapılarıyla ilgili olarak detaylı değerlendirme yapmamıza imkan verir. Böylece nüfusun dar aralıklı yaş grupları dikkate alınarak nüfus piramitleri oluşturularak nüfusun hem bugünkü durumu hem de gelecekte alacağı durum görülebilir. Bu veriler yapılacak planlamalar için kullanılabilir önemli verilerdir.

Grafik: 3- Türkiye'nin Nüfus Piramidi (2012)



Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13425>.

Türkiye'de nüfusun yaş yapısının yıllara göre gelişimi incelendiğinde toplam nüfusun giderek arttığını, ancak nüfusta doğurganlık oranının son yıllarda düşmeye başladığını görmek mümkündür (Grafik: 2-3).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile yaş yapıları arasında yakın bir ilişki vardır. Çünkü gelişmiş ülkelerde doğurganlık değerleri düşük olduğundan çocuk ve genç nüfus oranı düşüktür. Oysa bu ülkelerde yaşlı nüfus oranı yüksektir. Bu durum aslında ülkeler açısından çok da istenen bir durum değildir. Çünkü ülkede genç nüfusun az olması toplumun geleceği açısından bazı sorunlarla karşılaşılabilirinin bir göstergesidir. Diğer yandan yaşlı nüfusun fazla olması da ülkeler için önemli bir sorun kaynağı olarak kabul edilmektedir. Çünkü her yaş grubunun devletten beklentileri yanında aktif ve dinamik olmayan bir nüfusun ekonomiye

katkısının sınırlı olması ve dahası yaş bağımlılık oranının yüksek olması çalışan nüfus üzerindeki baskıyı artıracığından birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

Tablo: 7- Türkiye'nin ve bazı ülkelerin geniş aralıklı yaş gruplarına göre durumu (%).

	0-14	15-64	65+
Türkiye	26,7	66,2	7,1
Fransa	18,4	64,8	16,8
Avusturya	14,8	67,4	17,8
İsveç	16,5	65,3	18,2
Almanya	13,4	65,8	20,8
Yunanistan	14,5	66,5	19,0
Bulgaristan	13,3	68,3	18,3
Rusya	14,9	72,0	13,1
Japonya	13,3	63,8	23,0

Kaynak: http://esa.un.org/wpp/unpp/panel_indicators.htm

Tablo 7'de görüldüğü gibi bazı ülkelerin nüfus yaş yapıları ile Türkiye karşılaştırıldığında çok ciddi bir genç nüfus azlığı ve yaşlı nüfus fazlalığı dikkati çekmektedir. Söz konusu bu ülkelerde nüfus politikaları yeniden gözden geçirilerek doğumlar teşvik edilmektedir. Oysa henüz Türkiye nüfusu, genç bir nüfus yapısına sahiptir. Halen yaşlı nüfus sorunu bulunmamakla birlikte gelecek 30-40 yıl içinde ancak bu yapı değişebilecektir.

IV- TÜRKİYE'DE NÜFUSUN YAŞ YAPISININ GELECEĞİ

Bir yerdeki nüfusun geleceği hakkında öngörülerde bulunulmasına nüfus projeksiyonu adı verilir. Nüfus konusuyla uğraşanlar eldeki verilerden mevcut durum ve geçmişteki gelişim seyrinden yola çıkılarak çeşitli istatistiksel işlemler yoluyla nüfus ile ilgili olarak geleceğe dair bilimsel tahminlerde bulunurlar. Nüfus projeksiyonu ülkenin geleceğiyle ilgili planlamalar yapmak ve çeşitli kararlar almak yanında nüfus politikalarının belirlenmesi bakımından son derece önemlidir.

Türkiye nüfusu ile ilgili olarak da ilgililer tarafından hazırlanan çeşitli nüfus projeksiyonları vardır. Bu konuyla ilgili üç farklı veriye göre değerlendirme yapmak mümkündür.

Konuyla ilgili ilk olarak belirtilmesi gereken çalışma, Türkiye İstatistik Enstitüsü'ne aittir. Buna göre, Türkiye nüfusu 2023 yılında 84 milyon 200 bin, 2050 yılında ise 93 milyon 400 bin kişi civarında olacaktır. TÜİK'in verilerine

göre 2050 yılından itibaren Türkiye nüfusu düşerek, 89 milyona inecektir (Kocaman, 2002; http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1027).

Bu verilere göre de Türkiye'nin yaş grupları bakımından durumunda çok önemli farklılıklar beklenmemektedir. Ancak bazı yaş grupları nüfusunda bir miktar düşüş görülebilecektir. Bu durumun temel nedeni doğurganlığın azalacak olması olarak belirtilebilir.

Tablo: 8- Türkiye İstatistik Kurumu Verilerine Göre Gelecek Yıllarda Nüfusun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (Bin kişi).

	2015	2020	2025
Toplam	77 601	81 778	85 407
0- 4	6 298	6 253	6 167
5- 9	6 290	6 289	6 250
10-14	6 302	6 289	6 291
15-19	6 425	6 311	6 294
20-24	6 323	6 446	6 322
25-29	6 257	6 354	6 464
30-34	6 537	6 247	6 363
35-39	6 119	6 569	6 239
40-44	5 448	6 099	6 541
45-49	4 879	5 404	6 044
50-54	4 341	4 803	5 316
55-59	3 737	4 215	4 666
60-64	2 904	3 555	4 015
65-69	2 121	2 714	3 293
70-74	1 539	1 877	2 351
75+	2 081	2 353	2 791

Kaynak: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1027 (Son erişim tarihi: 19/12/2013).

Diğer bir veri, Birleşmiş Milletlerin hesapladığı nüfus projeksiyonudur. Buna göre Türkiye nüfusu 2020'de, 80 milyon 300 bin, 2050'de ise 94 milyon 600 bin civarında olacaktır (http://esa.un.org/wpp/unpp/panel_indicators.htm). Benzer şekilde elde edilen verilere göre gelecek yıllarda yaş yapısı diğer iki nüfus projeksiyonu ile benzeşmektedir (Tablo: 8 ve 9).

Tablo: 9- Birleşmiş Milletler'e Göre Türkiye'de Yaş Gruplarının Bazı

2020				2030			
Yaş grupları	Toplam	Erkek	Kadın	Yaş grupları	Toplam	Erkek	Kadın
0-4	6 031	3 084	2 947	0-4	5 658	2 896	2 761
5-9	6 239	3 186	3 053	5-9	5 806	2 969	2 836
10-14	6 325	3 226	3 099	10-14	5 996	3 064	2 932
15-19	6 387	3 254	3 133	15-19	6 177	3 152	3 025
20-24	6 429	3 265	3 164	20-24	6 257	3 186	3 071
25-29	6 226	3 144	3 081	25-29	6 319	3 209	3 109
30-34	6 242	3 130	3 112	30-34	6 353	3 214	3 139
35-39	6 247	3 109	3 137	35-39	6 143	3 089	3 054
40-44	5 874	2 897	2 977	40-44	6 146	3 066	3 080
45-49	5 258	2 543	2 694	45-49	6 128	3 031	3 097
50-54	4 509	2 177	2 332	50-54	5 729	2 802	2 926
55-59	3 943	1 868	2 076	55-59	5 061	2 430	2 630
60-64	3 380	1 538	1 842	60-64	4 283	2 035	2 250
65-69	2 715	1 184	1 531	65-69	3 641	1 677	1 964
70-74	1 835	793	1 061	70-74	2 959	1 283	1 676
75-79	1 301	537	764	75-79	2 141	855	1 286
80-84	821	322	498	80-84	1 194	436	758
85-89	419	134	285	85-89	585	184	401
90-94	112	24	88	90-94	204	51	152
95-99	15	2	13	95-99	43	7	36
100+	1	0	1	100+	4	0	3

2040				2050			
Yaş grupları	Toplam	Erkek	Kadın	Yaş grupları	Toplam	Erkek	Kadın
0-4	5 349	2 739	2 610	0-4	5 026	2 574	2 452
5-9	5 492	2 812	2 680	5-9	5 185	2 655	2 530
10-14	5 635	2 884	2 751	10-14	5 333	2 730	2 602
15-19	5 775	2 953	2 823	15-19	5 468	2 799	2 669
20-24	5 949	3 036	2 913	20-24	5 593	2 861	2 734
25-29	6 123	3 117	3 006	25-29	5 731	2 924	2 807
30-34	6 200	3 148	3 052	30-34	5 904	3 007	2 898
35-39	6 253	3 168	3 085	35-39	6 073	3 083	2 988
40-44	6 278	3 165	3 113	40-44	6 141	3 110	3 031
45-49	6 053	3 031	3 022	45-49	6 180	3 120	3 060
50-54	6 027	2 991	3 037	50-54	6 178	3 102	3 076
55-59	5 964	2 928	3 036	55-59	5 918	2 946	2 971
60-64	5 502	2 660	2 842	60-64	5 827	2 864	2 963
65-69	4 748	2 235	2 514	65-69	5 653	2 731	2 922
70-74	3 845	1 762	2 083	70-74	5 021	2 358	2 663
75-79	2 989	1 289	1 700	75-79	4 014	1 789	2 225
80-84	2 030	784	1 267	80-84	2 797	1 155	1 642
85-89	1 092	345	748	85-89	1 651	583	1 068
90-94	361	88	274	90-94	709	187	522
95-99	79	13	66	95-99	181	31	150
100+	9	1	8	100+	22	2	20

Kaynak: http://esa.un.org/wpp/unpp/panel_indicators.htm (son erişim tarihi: 20/12/2013)

Bazı bilimsel araştırmalardaki çeşitli senaryolara göre yapılan hesaplamalarda ise şunlar belirtilebilir: Düşük doğurganlık senaryolarına göre yapılan hesaplamalarda Türkiye nüfusunun 2050'de 80 milyon civarında; yüksek doğurganlık senaryolarına göre yapılan hesaplamalarda ise 120 civarında olacağı belirtilmektedir (Yüceşahin, Türkyılmaz, Adalı; 2013).

Konuyla ilgili veriler incelendiğinde birbirleriyle benzerlik gösterdiği ve Türkiye nüfusunun 2050 yılında 90-100 milyon arasında olacağı belirtilebilir.

Tüm bunların yanı sıra nüfusun gelecekteki durumu ile ilgili olarak kesin bilgiler vermek uygun olmaz. Ancak Türkiye’de yakın gelecekte (20-30 yıl içinde) Türkiye nüfusunun giderek bugünden daha yaşlı olacağı, günümüzde nüfusun % 70’inden biraz fazlası il ve ilçe merkezlerinde yaşadığı halde; bu durumun gelecek yıllarda biraz daha artarak devam edeceğini söylemek çok yanlış olmaz. Ancak gerek nüfus artış hızı gerekse doğurganlık hızı gibi konularda kesin rakamlar vermek yanıltıcı olabilir.

Tablo: 10- Bazı Yaş gruplarına Göre Türkiye Nüfusunun Gelecekteki Durumu (Bin kişi).

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Toplam nüfus	76707	77601	78478	79337	80173	80983	81778	82558	83328	84053	84741	85407
0- 4	6 298	6 298	6 295	6 288	6 273	6 263	6 253	6 241	6 230	6 209	6 189	6 167
5- 9	6 281	6 290	6 294	6 296	6 295	6 292	6 289	6 284	6 279	6 270	6 261	6 250
10-14	6 304	6 302	6 296	6 290	6 277	6 283	6 289	6 294	6 297	6 299	6 296	6 291
15-19	6 452	6 425	6 395	6 360	6 319	6 315	6 311	6 304	6 296	6 286	6 290	6 294

Kaynak:http://www.kalkinma.gov.tr/12637/1927-_2025_Nüfus_Tahmin_ve_Projeksiyonları.xls.

Diğer yandan nüfus konusuyla ilgili geleceğe yönelik öngörülerde ne kadar uzun bir süreye ilişkin tahmin yapılıyorsa yanılma ihtimali o kadar yüksek olabilir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, hem nüfusun sosyal bir olgu olması, hem de çeşitli hükümetlerin uygulamalarına bağlı olarak, izlenen nüfus politikalarının zaman içinde değişebileceği hem de nüfus değişiminde rol oynayan başka etkenlerin zaman içindeki durumları göz önüne alındığında, daha yakın gelecekle ilgili tahminde bulunmak daha gerçekçi sonuçlara ulaştırabilir. Buna göre kademeler arası geçişi kapsayan yaş gruplarına ilişkin veriler incelendiğinde 15-20 senelik dönemde çok sıra dışı olağanüstü değişimler beklenmemektedir (Tablo: 10).

SONUÇ

Nüfus, ülkelerin geleceklerini planlama ve geleceğe yönelik politikalarını belirleme konusunda önemli bir unsurdur. Nüfusun, toplam sayısı, cinsiyet ve özellikle yaş gibi özelliklerini dikkate almadan yapılacak planlamaların isabetli olması beklenemez. Bu bağlamda belirtilen nüfus değişkenlerinin zaman ve yere göre durumlarının dikkatle takip edilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de

de çağın ve özellikle geleceğin vatandaş tipini yetiştirmek ancak eğitimde fırsat eşitliğinin yurt sathına yaygınlaştırılması ve artan nüfusun haklı taleplerinin karşılanması büyük önem taşır. Bu anlamda diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim öğretimde de çeşitli değişikliklerin yapılması kaçınılmazdır. Ekonomik kalkınmanın en başta gelen hususlarından biri olan yetişmiş eleman sayısını artırmak için bu gereklidir.

Türk Milli Eğitim'inin temel amaçlarından biri etkin bir vatandaş yetiştirmektir. Bu anlamda özellikle ilk ve ortaöğretimin zorunlu olmasının ayrı bir önemi vardır. Daha açık bir deyişle zorunlu eğitimin kalitesinin yüksek olması hem genel olarak toplumun geleceği hem de yüksek öğretim açısından çok önemlidir. Bu nedenle gerek müfredat, gerek eğitim öğretim yöntem ve teknikleri gerekse öğretmen yetiştirme gibi bakımlardan zorunlu eğitim konularında yapılan değişiklikler toplumun daha geniş bir kesimini ilgilendirmektedir. Kademeler arası geçiş de dahil eğitim öğretimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik çalışmaların yapılması kaçınılmazdır. Ancak hem geçmiş yıllardaki yaşanan tecrübelerden hem de bilgi iletişimdeki gelişmelerden gerekli derslerin çıkarılması yapılacak değişikliklerin daha bilimsel ve akılcı olmasını sağlayacaktır.

Hangi açıdan bakılırsa bakılsın hangi değişiklik yapılsa yapılsın; çağı yakalamak, geleceğin insanını vatandaşlarını yetiştirmek, eğitim seviyesini yükseltmek kalifiye eleman yetiştirmek gibi hususlar hep önemli olmuştur. Verilen kararlarda ve uygulanacak politikalarda bunların göz önünde bulundurulması gerekir.

KAYNAKÇA

Bailey, A. (2005) Making Population Geography, Hodder Arnold, New York.

Doğanay, H., 1997 Türkiye Beşeri Coğrafyası, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2892, Eğitim Dizisi, 10, Ankara.

DİE, (2003) 2000 Genel Nüfus Sayımı Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri Türkiye, Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, Ankara.

Karabağ, S.-Şahin, S. (2011) Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Gazi Kitabevi, Ankara.

Kocaman, T. (2002) Plan Nüfus Projeksiyon Yöntemleri, DPT yayınları, <http://ekutup.dpt.gov.tr/nufus/kocamant/projeksi.pdf>, Ankara (son erişim tarihi: 19/12/2013).

http://www.kalkinma.gov.tr/DocObjects/Download/12637/1927-_2025_Nüfus_Tahmin_ve_Projeksiyonlari.xls (son erişim tarihi: 19/12/2013).

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (son erişim tarihi: 19/12/2013).

<http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html> (son erişim tarihi: 19/12/2013).

http://esa.un.org/wpp/unpp/panel_indicators.htm (son erişim tarihi: 20/12/2013).

MEB, (2012). İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, ISBN: 978-975-11-3685-5, Ankara.

Özgür, E.M. (2004). Türkiye’de Toplam Doğurganlık Hızının Mekansal Dağılışı, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/33/825/10466.pdf> (son erişim tarihi: 20/12/2013).

Özgür, E.M. (1998). Türkiye Nüfus Coğrafyası, GMC Basın-Yayın Ltd.Şti., Ankara. 9/12/2013.

Şahin, S. (2011). Geçmiş, Günümüz ve Gelecekte Nüfus Gerçeği, Gazi Kitabevi, Ankara.

Şahin, S. (2010). The Development of the Educational Characteristics of Turkey’s Population, Sixth International Conference Global Changes and Regional Development, 16- 17 April Bulgaria. St. Kliment Ohridski University Press, Sofia.

TÜİK, (2013). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1027 (son erişim tarihi: 19/12/2013).

TÜİK, (2013). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 (son erişim tarihi: 19/12/2013).

Yüceşahin, M. M., Türkyılmaz, A.S., Adalı T., (2013). 2 çocuk mu? 3 çocuk mu? Türkiye’nin yeni nüfus politikasını farklı ülke deneyimleri ve doğurganlık senaryoları üzerinden değerlendirme, Türkiye Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi (TCDYK-2013), Fatih Üniversitesi, 19-21 Haziran 2013, İstanbul.

Yüceşahin, M. M. (2009). Türkiye’nin Demografik Geçiş Sürecine Coğrafi Bir Yaklaşım, Coğrafi Bilimler Dergisi, CBD 7 (1), 1-25 (2009), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/33/956/11827.pdf> (son erişim tarihi: 19/12/2013).

SALON III

III. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

EĞİTİM SİSTEMİ İLE SINAV SİSTEMİ ARASINDAKİ SAVAŞLAR

Firdevs GÜNEŞ*



ÖZET

Günümüzde düşünme, anlama, araştırma, sorgulama ve sorun çözme becerilerini geliştirmiş bireyler yetiştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla gelişmiş ülkelerde sürekli yenilikler yapılmakta, nitelikli bir eğitim için yeni yaklaşım ve modeller uygulanmaktadır. Bu çalışmaların başarılı olması için eğitim sistemi bütün olarak ele alınmakta, eğitim kurumları arasında amaç ve uygulama birliği yapılmaktadır. Ülkemizde ise on yıldır yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan eğitim programlarıyla öğrencilerin çeşitli becerileri geliştirilmeye çalışılmakta ancak dersanelerde eski anlayışla bilgi öğretimi yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testler kullanılmakta, özellikle merkezî sınavlarda ve dersanelerde çoktan seçmeli testlerle bilgi ölçülmektedir. Yani yapılandırıcı yaklaşımla eğitim, eski davranışçı yaklaşımla da sınav yapılmaktadır. Bu durum eğitim ve sınav sistemi arasında amaç, içerik ve yöntem olarak karışıklıklara neden olmaktadır. Her iki sistemin de çabaları boşa gitmekte, ikisi de yoğun biçimde eleştiri almaktadır. Bundan en çok öğrenci, öğretmen ve veli etkilenmektedir. Öğrenciler sistemler arasında bocalamakta dil, zihin ve sosyal becerilerini yeterince geliştirememektedir.

Diğer taraftan araştırmalar sınavlarda yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli testlerin bilimsel yönden zayıf olduğu, öğrencilerin beynini etkili ve verimli kullanmasını engellediği, ezbere yönelttiği, okuma, konuşma ve yazma becerilerini yeterince değerlendiremediğini vurgulamaktadır. Öğrencilerimizin geleceği açısından eğitim yaklaşım, yöntem, teknik ve uygulamalarda bütünlük

* Prof. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, firdevs.gunes@gmail.com.

sağlanması gerekmektedir. Bunun için okul ve dersanelerde programlarda öngörülen yaklaşımla öğretim ve değerlendirme yapılmalı, kademeler arası geçiş için yapılandırıcı modellerden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin testlere harcadıkları çabalar dil ve zihin becerilerini geliştirmek için kullanılmalı, düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen bireyler yetiştirerek eğitimin niteliği artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sınav, Yaklaşım, Savaş.

GİRİŞ

Eğitim, bir ülkede gelişme, kalkınma ve üretme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Bu temeli iyi oluşturmak için düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ezberci, kalıplaşmış, şartlanmış ve taklitçi zihinler üreten eğitim sistemleri, çağdaş gelişmelere uyum sağlayamamakta ve ülke kalkınmasına katkı getirememektedir. Bu durumu fark eden ülkelerde eğitim programları ve uygulamaları sürekli yenilenmektedir. Yenilenen çalışmalarda 21.yüzyılın becerileri temel alınmaktadır. Bunlar yeni bilgiye hızla ulaşma ve uygulama, sözlü ve yazılı iletişim, eleştirel düşünme, sorun çözme, profesyonellik ve iş ahlakı, takım çalışması ve işbirliği yapma, farklı gruplarla çalışma, teknoloji kullanma, liderlik ve proje yönetme olarak sıralanmaktadır. Bireylerde bu becerileri geliştirmek için çağdaş eğitim yaklaşımlarına yer verilmektedir.

Bireylerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için çeşitli eğitim yaklaşımları uygulanmaktadır. Bunların başında yapılandırıcı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, beceri yaklaşımı gibi yaklaşımlar gelmektedir. Bu yaklaşımlarda öğrenci ve öğrencinin zihni merkeze alınmakta, öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, araştırma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bu becerilerini kullanarak sosyal ilişkilerini geliştirmesi, işbirliği yapması, çatışmaları yönetmesi, sorunlarını çözmesi ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmesi beklenmektedir. Bu anlayışla çoğu ülkede eğitim programları yenilenmekte, öğrencilerin becerilerini geliştirecek yaklaşımlar ön plana alınmaktadır.

Dünyamızdaki bu gelişmeler ülkemizi de etkilemiş, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni eğitim programları hazırlanmıştır. Yeni programlarda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından bu yana uyguladığı yeni programlarla bilgiyi araştıran, etkili kullanan, üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte “*öğrenmeyi öğrenme*” becerileri üzerinde önemle durulmaktadır. Öğrencinin eğitim sürecine aktif olarak katılması, çeşitli etkinliklerle keşfederek öğrenmesi ve bunu yaşam boyu sürdürmesi öngörülmektedir. Eğitim sürecinde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi

teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler geliştirilmesi zorunlu ortak beceriler olarak alınmaktadır. Becerilerin gelişme düzeyini ortaya çıkarmak için sık sık süreç değerlendirilmeye başvurulmaktadır. Değerlendirme öğrenmenin önemli bir bölümü olarak görülmektedir (Tardif, 1997).

Ülkemizde on yıldır yapılandırıcı anlayışla hazırlanan eğitim programları uygulanmakta ancak ölçme ve değerlendirmede eski anlayışlardan yararlanılmaktadır. Özellikle merkezî sınavlarda ve dershanelerde çoktan seçmeli testlerle bilgi ölçen sorular sorulmaktadır. Kolay uygulandığı gerekçesiyle çoktan seçmeli testlerden bir türlü vazgeçilememektedir. Oysa yeni programlarda öğrencinin bilgisi değil, becerilerinin değerlendirilmesi öngörülmektedir. Birçok araştırmada bu testlerin bilimsel yönden zayıf olduğu, öğrencilerin beynini etkili ve verimli kullanmasını engellediği, ezberle yönettirdiği, konuşma ve yazma becerilerini değerlendiremediği gibi hususlar vurgulanmaktadır. Kısaca ülkemizde yapılandırıcı yaklaşımla eğitim, eski davranışçı anlayışla da sınav yapılmaktadır. Bu durum sistemler arasında amaç, içerik ve yöntem yönüyle ciddi sorunlara neden olmaktadır. Bundan en çok öğretmen, öğrenci ve veli etkilenmektedir.

Ülkemizde eğitim ve sınav sistemi arasında yıllardır süren derin ve sessiz bir savaş vardır. Bu savaş üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılması için 1974 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin kurulmasıyla alevlenmiş, dershane sayılarının hızla artması üzerine ilerlemiştir. Son yıllarda liselere giriş sınavlarının da merkezî olarak yapılması üzerine dershane sayısı 4193 'ün üzerine çıkmış ve 3357 olan genel lise sayısını geçmiştir. Böylece sistemler arasındaki savaş da giderek yayılmıştır. Bu savaşlarda önceleri bazı dershanelerin daha iyi eğitim verdiği, çoğu okuldan başarılı olduğu iddiaları ortaya atılmıştır. Bu amaçla merkezî sınavlarda başarılı olan öğrenci sayıları kanıt olarak gösterilmiştir. Sonraki yıllarda öğrencilerin sınavlarda aldıkları puanların yanında, başarı sıralamaları ve bir üst eğitim kurumuna yerleştirilme durumları da ele alınmış, dershanelerin eğitim ve öğretimde okullardan ileri olduğu, konuları daha iyi öğrettiği açıklanmıştır. Giderek dershanelerin öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, yaratıcılık gibi becerileri geliştirdiği ve bilimsel ilerlemelere katkı sağladığı öne sürülmüştür. Okulların ise eğitim yönüyle yetersiz olduğu, öğrencilere gerekli bilgileri kazandıramadığı, dershaneler olmazsa öğrencilerin başarısız olacağı ve merkezî sınavları kazanamayacağı vurgulanmıştır.

Bu bildirinin amacı sistemler arasındaki savaşın nedenlerini ortaya koymak, bunun öğrenci, öğretmen ve topluma olumsuz etkilerini incelemek, uygulanabilir

yeni modeller önermektedir. Öğrencilerimizin geleceği açısından sınav sisteminin eğitim sistemine uygun olması, uygulanan yaklaşımlarda bütünlük sağlanması, okul ile dershaneler arasında amaç birliği yapılması gerekmektedir. Bunun için programlarda öngörülen yaklaşım ve değerlendirmeye ağırlık verilmeli, kademeler arası geçiş için yapılandırıcı modellerden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin testlere harcadıkları çabalar dil ve zihin becerilerini geliştirmek için kullanılmalı, düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen bireyler yetiştirilerek eğitimin niteliği artırılmalıdır.

1.Sistemlerin Özellikleri

Eğitim sistemi ile sınav sistemi arasındaki savaşları ortaya koymak için her iki sistemi yapı, amaç ve uygulamalar yönüyle karşılaştırmakta yarar görülmektedir. Bunun için aşağıda önce eğitim sistemi, ardından da sınav sistemi hakkında bilgiler verilmektedir.

1.1.Eğitim Sistemi ve Özellikleri

Eğitim sisteminin yapısı, amacı ve uygulamaları aşağıda kısaca özetlenmektedir.

a.Yapısı: Ülkemiz eğitim sistemi, örgün, yaygın ve algın eğitim olmak üzere üç alt sistemden oluşmaktadır.Bunlar birbiriyle iç içe olmakta ve birbirini tamamlamaktadır.Eğitim hizmetleri örgün, yaygın ve algın eğitim biçiminde yürütülmekte, toplumdaki bütün bireylere ulaşılarak dil ve zihinsel becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Bunların içinde en yaygın olanı ve en çok üzerinde durulanı örgün eğitim sistemidir. Örgün eğitim, ilk, orta ve yükseköğretim gibi düzeylere ayrılan, her düzeyde kurumlaşmış, hiyerarşik bir sıra içinde, birinin diğerine hazırladığı ya da üzerinde yer aldığı bir eğitim sistemidir. Bu sistem ağırlıklı olarak eğitim ve öğretim görevi ile donatılmıştır. İyi belirlenmiş eğitim modelleri ve yaklaşımlarla, iyi düzenlenmiş eğitim ortamları ve kurumlar aracılığıyla, oldukça yaygın bir şekilde hizmet vermektedir. Öğrencileri gelecekte sürdürecekleri yaşama hazırlamaktadır. Bunun için öğrencileri düzeylere ayırmakta, sınıflamakta, yönlendirmekte, diploma vermekte, bir meslek sahibi yaparak toplumda yer edinmelerini sağlamaktadır. Son gelişmelerle birlikte 4+4+4 modeli uygulanmaya başlanan bu sistem öğrenciler için zorunlu olmakta, ortaokuldan liseye, liseden de üniversiteye geçmek için çeşitli merkezî sınavlar uygulanmaktadır.

b.Amacı: Ülkemizde eğitim sisteminin amacı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitiminin genel amacı başlığı altında;“Türk milletinin bütün fertlerini;

-Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

-İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;” denilmektedir.

Görüldüğü gibi ülkemizde eğitim sisteminin amacı dil, zihin, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmiş, toplumun ve ülkenin gelişmesine katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektir.

c.Uygulamalar: Eğitim sistemine ilişkin uygulamalar olarak program, ders kitabı, yazılı kaynak, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ele alınmaktadır.Bilindiği gibi ülkemizde Cumhuriyetten günümüze kadar çeşitli programlar uygulanmıştır. Bunların başında 1924 İlkokul Programı gelmektedir. Ardından 1926 İlkokul Programı, 1936 yılında yapılan ilkokul programları gelmektedir. Cumhuriyetin kurulmasından 1948 yılına kadar sık program değişikliği yapılmıştır. Bu programların, içinde bulunulan dönemin özelliklerini yansıttığı, daha çok dersler ve konular listesi biçiminde, öğretmene rehber, kılavuz ya da kaynak niteliğinde olduğu gözlenmektedir.

Ülkemizde 1950’li yıllardan sonra eğitim sisteminin amaçlarına uygun ‘program geliştirme’ anlayışı gündeme gelmiştir.Böylece program geliştirmede günün gerçeklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma, programa uygun ders kitapları hazırlama, programa uygun öğretmen yetiştirme, programı değerlendirme, uygulama sonuçlarına göre programı düzenleme temel alınmıştır. Bunlara ek olarak 1980’li yıllardan itibaren öğretim programı geliştirme ve ders kitabı hazırlama için üniversitelerden akademisyen, alan uzmanları ve öğretmenlerden oluşan“Özel İhtisas Komisyonları” kurulmaya başlanmıştır. En kapsamlı program geliştirme çalışmaları ise 2005 yılında hazırlanan programlarda yapılmıştır.

MEB tarafından yürütülen 2005 Programlarında, program geliştirme çalışmaları bilimsel dayanakları olan kapsamlı ve sürekli bir süreç olarak kabul edil-

miştir. Dünyadaki son bilimsel gelişmeler ışığında ortaya çıkan bilginin içeriğe yansımaya dikkat edilmiştir. Programlar hazırlanmadan önce felsefi temeli oluşturulmuştur. 2005 programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, disiplinler arası ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı ve sarmallık ilkelerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için ortak beceriler saptanmıştır. Bunlar Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme olarak sıralanmıştır. Programların farklı öğeleri olan temalar, kazanımlar, beceriler, etkinlikler, kişisel nitelikleri arasında ilişki, ilerleme, devamlılık, uygunluk, denge ve tutarlılık sağlanmıştır. Böylece 2005 programlarıyla katı, konu merkezli ve davranışçı programdan, zihinsel, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışa geçilmiştir. Programların öncelikli amacı öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak olarak belirlenmiştir.

2005 programlarında önceki programlarda kullanılan hedef davranışlar yerine kazanımlar kullanılmış, öğrencilerin doğrudan gözlenebilir davranışları yerine, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadelerle yer verilmiştir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Ayrıca, derslerin kazanımları ile diğer derslere ait kazanımlar arasında ilişkiler gözetilmiştir. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla kazandırılması söz konusudur. Bu nedenle öğrenme-öğretme etkinlikleri bu programların anahtar öğeleri olmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin kendisine sunulan bilgileri edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışması yerine, aktif olarak katılması, kendisine sunulanları yorumlaması, anlamlandırması ve ön bilgileriyle bütünleştirmesi hedeflenmiştir. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilmiş, öğrenci merkezli hâle getirilmiş; öğretmek” yerine “öğrenme” merkeze alınmış, dersler çocukların zevkle katılacakları biçimde planlanmıştır. İçerik ve etkinliklerin düzenlenmesinde çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri, etkin öğrenme gibi kuram, yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır.

Yeni programlarda ölçme değerlendirme anlayışı da değişmiş, öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini belirlemeye yönelik bir değerlendirme uygulamaya konulmuştur. Bu değerlendirme öğrencinin gelişimi hakkında düzenli bilgiler toplama, üründen çok süreci gözleme, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verme, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olma gibi çalışmalarını

öngörmektedir (Basque, 1999). Değerlendirmede öğrencinin gelişimine yardımcı olmak ön plana alınmıştır. Öğrencinin gelişimini izlemek için değerlendirmenin sürekliliği üzerinde durulmuş, öz değerlendirme ile akran değerlendirmeye yer verilmiştir. Öz değerlendirme ile öğrencinin kendi becerilerini keşfetmesine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına, hatalarını görebilmesine ve güdülenmesine yardım etme amaçlanmıştır (Perrenoud, 1999, Morrissette, 2002). Bu anlayıştan hareketle yeni programlarda gözlem ölçekleri, performans-proje görevleri, öz değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları, araştırma-inceleme çalışmaları, açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar, sunular, özetler, kavram haritaları, grup çalışmaları gibi değerlendirme yöntem ve teknikleri öne çıkarılmıştır. Bu süreçte bilgi ağırlıklı sorulara ve çoktan seçmeli testlere fazla yer verilmemiştir (Basque, 1999 Kozanitis, 2005). Ayrıca ölçme değerlendirme anlayışında sadece sonuçları (ürünü) değil, süreci de belirleme öngörülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı bu programları 2005 yılından bu yana uygulamakta, bu programlarla bilgiyi araştıran, etkili kullanan, üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır.

1.2.Sınav Sistemi ve Özellikleri

Eğitim sistemi ile sınav sistemi arasındaki savaşı saptamak için bu savaşın diğer cephesini oluşturan sınav sistemini de incelemek gerekmektedir. Sınav sistemi olarak merkezî sınavlar ile dersaneler ele alınmaktadır. Aşağıda sınav sisteminin yapısı, amacı ve uygulamaları kısaca özetlenmektedir.

a.Yapısı: Ülkemizde sınav sistemi denildiğinde ilk akla gelen merkezî sınavlar ile dersaneler olmaktadır. Dersaneler lise ve üniversitelere sınavla giriş sisteminin uygulanmaya başlanması sonucunda ortaya çıkan öğretim kurumlarıdır. Cumhuriyet döneminden 1960'lı yıllara kadar ortaöğretimde mezun sayısı az olduğundan fakülteler sınavsız öğrenci almışlardır. Ancak bu tarihten itibaren öğrenci sayısının artması ve 1974 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) kurulmasıyla birlikte merkezî sınavlar yapılmaya başlamıştır. Bu durum dersaneleri gündeme getirmiş, giderek 1990 ve 2000'li yıllarda hemen her şehirde, öğrenci sayısına göre artmış ve iller arası dersaneler zinciri oluşturulmuştur. Son yıllarda liselere giriş sınavlarının da merkezî olarak yapılması üzerine dersane sayısı 4193 'ün üzerine çıkmış ve 3357 olan genel lise sayısını geçmiştir. Özel öğretim kurumları bu günkü hukuki statülerine 1965 tarih ve 625 sayılı, 2007 tarih ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile kavuşmuşlardır.

Peki dersane nedir? Dersane; 2009 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Dersaneler Yönetmeliğinde "*Öğrencileri; bir üst okulun veya yük-*

sek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları, ” olarak açıklanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenin görevlendirildiği dershaneler Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı çalışmaktadırlar. Dershaneler öğrencileri iki büyük sınav olan SBS ve YGS-LYS için hazırlamakta, bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat programlarında yer alan konuları ve hedef davranışları belirli bir zaman içinde öğrenciye aktarmakta, verilen konular hakkında öğrencilerin bilgilerini çeşitli testlerle ölçmektedir.

Yönetmeliğe göre dershanede öğrenciler, devam ettikleri programın özelliği dikkate alınarak; düzey belirleme sınavı sonuçlarına, uygulanacak programın özelliğine göre gruplara ayrılırlar. Yüksek öğretime giriş sınavı programlarına devam eden öğrencilerin gruplarının tespitinde ayrıca; rehber öğretmen tarafından yapılacak olan meslekî rehberlik sonuçları, öğrencilerin tercih ettikleri dallar, sınav sistemindeki esaslar dikkate alınır. Sınıflar, öğrencilerin derslerini aynı sınıflar yerine farklı sınıflarda almalarına fırsat verecek ve aynı düzeydeki öğrencilerin bir sınıfta toplanmasını sağlayacak şekilde oluşturulabilir. Sınıfların her birindeki öğrenci sayısı valilikçe belirlenen kontenjanı geçemez.

b.Amacı: Ülkemizde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) 1974 yılında kurulmasıyla birlikte sınavlar, 40 yıldır tek merkezden, çoktan seçmeli testlerle yapılmaktadır. Bu sınavların amacı sorulara verdikleri doğru cevaplara göre öğrencileri sıralamak, başarılı ve başarısız olanları belirleyerek üniversitelerin ilgili bölümlerine yerleştirmektir. Bu sürecin önemli bir bileşeni olan dershanenin amacı ise 2009 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliği 5. Maddede şöyle belirtilmektedir:

“Dershanenin amacı, Millî Eğitim Temel Kanununun genel ve özel amaçlarıyla temel ilkelerine uygun olarak öğrencileri;

a) İstedikleri ders veya derslerde yetiştirmek onların bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerine katkıda bulunarak düzeylerini yükseltmek,

b) Bir üst öğretim kurumuna girişle ilgili sınavlara hazırlamak için gerekli çalışmalarını yapmaktır.”

Görüldüğü gibi ülkemizde dershanelerin amacı öğrencilerin bilgi düzeylerini yükselterek bir üst öğretim kurumunun giriş sınavlarına hazırlamaktır. Bu

son derece sınırlı ve kısa süreli bir amaçtır.Sınav süreci bittikten sonra amaç da bitmektedir.Bir başka ifadeyle eğitim sisteminde olduğu gibi öğrencilerin dil, zihin, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme, kendine, topluma ve ülkenin gelişmesine katkıda bulunma gibi uzun vadeli bir amacı bulunmamaktadır.Bu durum dershanelerin belirli sürelerde bilgiyi ezberleten ve test alışkanlığını veren kurumlar gibi görülmesine neden olmaktadır.

c. Uygulamalar: Sınav sistemine ilişkin uygulamalar olarak program, ders kitabı, yazılı kaynak öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme ele alınmaktadır. 2009 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliğinde “*Dershanede, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki sınıflarına uygun öğretim programlarının uygulanması esastır. Bunlara ek olarak dershaneye geliştirilmiş öğretim programları Bakanlığın izniyle uygulanabilir.*” denilmektedir. Yazılı kaynaklar hakkında ise;

“(1) Dershanede öğrencinin kendi kendine öğrenmesine veya öğrendiklerini pekiştirmesine yardımcı olmak amacıyla yazılı kaynaklar hazırlanır.

(2) Yazılı kaynaklarda belli ünite veya konular esas alınarak konu veya üniteye ilişkin temel bilgilerle birlikte geliştirilmesi beklenen amaç ve kazanımlarla ilgili çeşitli ölçme tekniklerine de yer verilir.” denilmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirme servisi elemanına;

“a) Test tekniğine uygun soruların hazırlanabilmesi için öğretmen ve uzman öğreticilere açıklayıcı doküman temin eder.

b) Test sorularının derslere, konulara, ölçmek istediği amaca göre düzenlenmesini sağlar ve soru bankası oluşturur.

c) Her sorunun uygulama tarihlerine göre analizlerini yapar. Soruların güçlük derecelerini göz önünde bulundurup uygun olmayan soruları tespit eder ve soru bankasından çıkarır.” gibi görevler verilmektedir.

Görüldüğü gibi ilgili yönetmelikte MEB'nin programları yanında dersane tarafından geliştirilen öğretim programlarının da uygulanmasına izin verilmektedir. Bu uygulamada öğrenme öğretme süreci, yöntem ve teknikler, etkinlikler hakkında ayrıntılı açıklamalar bulunmamaktadır. Ayrıca dershanelerin ders kitabı ve yazılı kaynak hazırlamalarına, sınavlarda test tekniğini uygulamalarına, soru bankası oluşturmalarına da izin verilmektedir. Ancak bu çalışmaları yapacak elemanların yeterliliğinden bahsedilmemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı üniversitelerden akademisyen, alan uzmanları ve öğretmenlerden oluşan “Özel İhtisas

Komisyonları” kurarak program geliştirirken bu durum dershanelerden istenmemektedir. Ayrıca dershanelerde görevli öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimi almış olma, alan eğitimini tamamlamış olma, hizmet içi eğitimi gibi konularda sorunlar bulunmaktadır. Bu durum dershaneleri merkezî sınavlarda çıkan sorulara göre program hazırlama, hazırlanan programı uygulama, ders kitabı ve yazılı kaynak hazırlama, öğrencilere okul müfredatı paralelinde çeşitli bilgileri ezberletme, kendi anlayışlarına göre bir eğitim yürütme, testlerle değerlendirme yapma fırsatı vermektedir.

Bu yapı dershanelerin eğitimdeki yeni yaklaşım ve gelişmelerden fazla etkilenmemelerini getirmektedir. Tek etkilendikleri husus merkezî sınavlarda sorulan soru türleri, biçimi ve sorunun çıktığı konular olmaktadır. Merkezî sınavdaki soru değişikliklerine göre program hazırlanmaktadır. Bir alandaki konu bütünlüğü, kazanımları gerçekleştirilmede verilecek bilgi türü, geliştirilecek beceri, tutum ve değerler üzerinde durulmamaktadır. Bunlara ek olarak MEB programlarında öngörülen bilgi ve becerilerin çeşitli etkinliklerle kazandırılması, öğrenme-öğretme sürecinin iyi düzenlenmesi, öğrenme sürecine öğrencinin aktif olarak katılması, kendisine sunulanları anlaması, yorumlaması ve ön bilgileriyle bütünleştirilmesi gibi konular dershanelerin amaçları arasında yer almamaktadır. Ayrıca öğrenci merkezli eğitim, “öğretme” yerine “öğrenme”nin merkeze alınması, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi bir anlayış da söz konusu değildir. Tam tersine eğitim uygulamaları öğretmen merkezli bir anlayışla yürütülmekte, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme yerine sınavda çıkabilecek bilgiler öğretilmektedir. Kısaca içerik ve etkinliklerin düzenlenmesinde yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik ve sarmal yaklaşım, beceri yaklaşımı, öğrenme stilleri, etkin öğrenme yöntem ve tekniklerden yararlanılmamaktadır.

Benzer durumlar ölçme değerlendirme anlayışında da görülmekte, öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini belirlemeye yönelik bir değerlendirme uygulanmamaktadır. Değerlendirmede öğrencinin gelişimi ön plana alınmamakta, gözlem ölçekleri, performans-proje görevleri, öz değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları, araştırma-inceleme çalışmaları, açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar, sunular, özetler, kavram haritaları, grup çalışmaları gibi değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılmamaktadır. Tam tersine dershanelerde bilgi ağırlıklı sorulara ve çoktan seçmeli testlere yer verilmektedir. Bu sistemde başarı ilköğretim kademesinde, mezunların Anadolu, fen ya da kolejlere geçiş sınavını kazanmalarıyla değerlendirilmektedir. Eğitimin yönünü belirleyen tek

ölçüt, “not ya da puan” olarak algılanmakta; not, zihinde depolanan bilgilerin sınav kâğıdına aktarılmasıyla ölçülmektedir. Yüksek not alan öğrencilerin bilgi ve becerilerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak dershanelerde ezbere dayalı eğitim anlayışı sürmektedir. Güncel yaşamdan kopuk konu-bilgi ağırlıklı hazırlanan programların uygulandığı, öğrenme- öğretme sürecinin de aynı biçimde gerçekleştiği bir sistemde, başarı ve kaliteden söz etmek çok anlamlı değildir.

Sonuç olarak eğitim sistemi ile sınav sistemi yapı, amaç ve uygulamalar yönüyle karşılaştırıldığında aralarında önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Yapı olarak eğitim sistemi geniş ve aşamalı bir sisteme sahiptir. Sınav sistemi ve dershaneler sınırlı bir yapıya sahip olmalarına rağmen okulların önüne geçmektedir. Amaç olarak ele alındığında eğitim sistemi dil, zihin, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmiş, toplumun ve ülkenin gelişmesine katkıda bulunacak bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Oysa dershanelerin amacı öğrencilerin bilgi düzeylerini yükselterek bir üst öğretim kurumunun giriş sınavlarına hazırlamaktır. Uygulama olarak ele alındığında ise eğitim sistemi program, ders kitabı, eğitim yaklaşımı, öğrenme süreci, yöntem ve teknikler, ders aracı ve gereci, öğretmen yetiştirme konularında kendisini sürekli yenilemektedir. Yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, disiplinler arası ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi yeni yaklaşımlar uygulamaktadır. Dershaneler ise eğitimdeki yeni yaklaşımlardan ve gelişmelerden fazla etkilenmemektedir. Tek etkilendikleri husus merkezî sınavlarda sorulan soru türleri, biçimi ve sorunun çıktığı konular olmaktadır. Merkezî sınavdaki soru değişikliklerine göre program hazırlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından bu yana yeni programlar ve anlayışlar uygulamasına rağmen dershaneler eski anlayışla bilgi öğretimine ve test tekniğine dayalı değerlendirmeye devam etmektedir. Öğrenci okul ile dersane arasında birbirine zıt olan yaklaşım ve uygulamalarla karşılaşmaktadır. Birtakım bilgiler öğrencilere kalıp halinde verilmekte, şifre çözer gibi öğrencilere test teknikleri gösterilerek öğretim yapılmaktadır. Değerlendirmede de aynı anlayış uygulanmaktadır. Ayrıca dersane, kurs ve özel ders ücretleri ailelere ağır bir ekonomik yük getirmektedir. Stajyer öğretmenler çok düşük ücretlerle, hatta stajyerliğinin kaldırılması karşılığında çalışmaktadır. Ülkemizde eğitim sistemi ve üniversiteye giriş sınav sistemi defalarca değişmesine rağmen dershanelerde bir değişiklik olmamış ve giderek okulların ikamesi durumuna gelmiştir.

2.Sistemler Arasındaki Savaşların Nedenleri

Eğitim ve sınav sistemi arasındaki savaşın nedenleri iki sistem arasındaki yapı, amaç ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemi öğrencileri yetiştirmek için uzun vadeli ve üst düzey amaçlar benimserken dershaneler kısa süreli ve sınırlı amaçlara sahiptir. Dershanelerin tek amacı öğrencilerin merkezî sınavlarda yüksek puan almalarını sağlamaktır. Bu durum bütün uygulamalara yansımakta, eğitim yaklaşımları, öğretilen içerik, ölçme ve değerlendirme anlayışında belirleyici olmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

2.1.Eğitim Yaklaşımları

Ülkemiz eğitim sisteminde 2005 yılından bu yana yeni eğitim programları uygulanmaktadır. Bu programların gereği olarak okullarda yapılandırıcı eğitim yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, beceri yaklaşımı gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri uygulanmaktadır. Bu modeller çerçevesinde öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Dershanelerde ise öğrencilere merkezî sınavlarda çıkacak soruları cevaplamayı kolaylaştıracak konular öğretilmektedir. Bu konular bilimsel bir sıralama veya konu bütünlüğüne göre değil merkezî sınavlarda çıkan soruların ağırlığına göre belirlenmektedir. Öğretim sürecinde ise daha çok bilgi öğretimine dayalı eski yaklaşımlar uygulanmaktadır. Kısaca okullarda öğrencilerin çeşitli becerileri geliştirilmeye yönelik çağdaş eğitim yaklaşımları uygulanırken dershanelerde bilgi öğretimini içeren yaklaşımlara yer verilmektedir. Bu durum öğretilen içerikte de görülmektedir.

2.2. Bilgi ve Beceriler

Eğitim ve sınav sistemi arasındaki savaşların önemli bir bölümü öğretilen içerik farklılığından kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemi beceriye sınav sistemi de bilgiye odaklanmaktadır. Bunların değerlendirilmesi de sisteme göre değişmekte ve savaşın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

a.Bilgi: Eğitim sistemimizde 2005 yılı öncesinde uygulanan programlarda davranışçı eğitim yaklaşımı hakim olmuştur. Davranışçı yaklaşımda davranış haline gelen bilgiler üzerinde durulduğundan bilgi temel amaç olmaktadır. Program içeriği belirlenirken “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aranmaktadır. Öğretilen bilgiler ‘toplumsal ve bireysel fayda’ gibi ilkelere göre seçilmektedir. Seçilenler

“Bloom Taksonomisi” ne göre alan bilgileri, terimler, tarihler, olaylar, kişiler bilgisi gibi aşamalı olarak sınıflanmaktadır. Okullarda öğretilen bu bilgilerin çoğu ansiklopedik bilgiler olmakta, bunlar zamanla değişmekte, toplumsal ve bireysel faydaları kalmamakta, öğrenci ve öğretmenin çabaları da boşa gitmektedir. Uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım 2005 yılı sonrası uygulamaya konulan eğitim programlarında yerini yapılandırıcı yaklaşıma bırakmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrencinin dil, zihinsel sosyal becerilerini geliştirme amaçlandığından ezber ve ansiklopedik bilgilere karşı çıkmaktadır. Çeşitli alanlara ilişkin ezberletilen bu bilgiler zamanla eskiyeceğinden bunlara son verilmelidir. Öte yandan bütün ansiklopedik bilgiler bireyin zihinsel gelişimini engellemektedir. Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda program geliştirmeye “Ne öğretilmeli?” yerine “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile başlanmaktadır. Öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştiren bilgilere ağırlık verilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda bilgi amaç değil çeşitli becerileri geliştiren araçtır. Bunun için becerileri geliştiren işlevsel bilgilere ağırlık verilmektedir.”Bilgi nasıl öğrenilir? Nasıl seçilir? Ön bilgilerle nasıl bütünleştirilir? Öğrenilenler uygulamaya nasıl aktarılır? “gibi sorular üzerinde durulmaktadır(Güneş, 2007).

b. Beceri: “Beceri” kavramına ilişkin alanda çeşitli tanımlar vardır. Bunların bazıları eski bazıları da yeni eğitim anlayışına dayalıdır. Lévy-Leboyer’e göre beceri, bir işi etkili biçimde yapmayı sağlayan ve ustalık gerektiren davranışlar bütünüdür. Tardif’e göre sorun belirleme, çözüm üretme gibi durumlarda kullanılan bütün bilgiler (süreçsel, koşulsal ve açıklayıcı) ve zihinsel işlemler sistemidir (Bronckart, 2009). Piaget ve Vygotski’ye göre beceri, fiziksel ve sosyal etkileşim sonucu elde edilen bilgilerin ön bilgilere dayalı olarak zihinde yapılandırılmasıdır (Quiesse, 2007). Zihinde yapılandırma sürecinde önce bilgiler arasında bağ kurulur, ardından bütünleştirilir, anlamlandırılır ve zihne yerleştirilir. Böylece hem bilgilerde hem de zihinsel yapılarda değişiklikler yapılır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmeliğinde ise beceri, bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilmeye ve görevleri tamamlayabilme yeteneğidir. Bunun için beceriler, bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünce) veya uygulamalı (el becerisi ve yöntem, materyal, araç gereç kullanabilme) olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü gibi önceleri “davranışlar bütünü”, ardından “bilgiler ve zihinsel işlemler sistemi” olarak ele alınan beceri kavramı günümüzde bedensel olduğu kadar zihinsel işlem ve süreçleri de kapsamaktadır.

Beceri, eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılamaz, bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı geliştirilir. Beceri çeşitli zihinsel, duygusal ve

fiziksel kaynakların harekete geçirilmesini gerektirir. Kitap veya çeşitli teorilere dayalı bilgilerle ve yönlendirmeye geliştirilemez (Quiesse, 2007). Bu nedenle beceri yaklaşımında eğitimin amacı öğrenciye çeşitli bilgileri aktarmak değil, tam tersine öğrenenin bir işi yapma gücüne ulaşmasını sağlamaktır. Beceri, ne bilgi ne davranış ne de uygulama bilgisidir. Bunlar sadece becerinin kaynaklarıdır. Öğrenci bunların hepsine yeterince sahip olmayabilir ancak bir görevi yerine getirirken gerekli zihinsel, duygusal ve sosyal kaynakları birer birer harekete geçirmeyi öğrenmelidir (Hirtt, 2009). Diğer taraftan becerinin yeterliliğinden söz edilemez. Değişen bilgi ve koşullara göre becerinin de düzeyi değişmektedir. Bireyler hayat boyu çeşitli becerilerini aşama aşama geliştirirler.

Görüldüğü gibi eski davranışçı anlayışla uygulanan eğitim programlarında bilgiye ağırlık verilirken yeni eğitim programlarında becerileri geliştirecek temel bilgilerle becerileri geliştirmeye odaklanılmıştır. Bu gelişmenin dersanelerde de olması ve beceri geliştirmeye dersanelerin de eşlik etmesi beklenirken tam tersi olmuş, dersanelerde bilgi öğretimine devam edilmiştir. Öğrenci okulda etkinliklerle öğrenmeye, dersanelerde ise alıştırmalarla bilgileri ezberlemeye devam etmiştir.

2.3. Bilgi ve Beceri Öğretimi

Günümüz eğitim anlayışı öğrencilerin verilen bilgileri anlaması, zihninde yapılandırması ve uygulayarak becerilerini geliştirmesini gerektirmektedir. Bu nedenle becerilere daha fazla ağırlık verilmektedir. Bilgi ve beceri öğretimindeki farklılıklar aşağıda verilmektedir.

Beceri ve Bilgi Öğretimi Arasındaki Farklar

Bilgi Öğretimi	Beceri Öğretimi
PROGRAM	
<ul style="list-style-type: none"> Dersler ve ders içeriklerinin seçimi öğretilecek disipline göre belirlenir. Disiplinle ilgili bilgiler, içeriğin seçiminde tek belirleyici öğe olarak alınır. Ağırlık öğrenciye disiplinle ilgili öğretilecek bilgilere ve bunların öğretilmesine verilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Dersler ve ders içeriklerinin seçimi öğrencide geliştirilecek becerilere göre belirlenir. Dil, zihinsel, sosyal ve meslekî beceriler, içeriğin seçiminde temel öğe olarak alınır. Ağırlık öğrencilerde geliştirilecek açık ve net olarak belirlenmiş becerilere verilir.

ÖĞRETMEN	
<p>Öğretmen bir içerik-bilgi uzmanıdır ve şu noktalara ağırlık verir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • İçerikteki bilgilerin tamamını öğretme, • Bilgileri öğretmek için aşamalı olarak planlama yapma, • Eğitim ortamını düzenleme, • Bilgileri değerlendirme. 	<p>Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır ve şu noktalara ağırlık verir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme süreçlerine, • Geliştirilecek beceriye göre içeriği planlama, • Öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortam düzenleme, • Becerinin gelişme düzeyini değerlendirme.
ÖĞRENCİ	
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin ön bilgileri öğrenme sürecinde dikkate alınmaz. • Öğrenci genellikle pasif ve dinleyici konumundadır. • Öğrencinin öğrenmesi öğretmene bağlıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin ön bilgileri ve deneyimleri öğrenme sürecinde etkilidir, dikkate alınır. • Öğrenci öğrenme sürecinde genellikle aktiftir. • Öğrenci öğrenmesinden kendisi sorumludur.
ÖĞRENME	
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgilerin öğrenilmesi becerinin geliştirilmesi için önceliklidir. • Bilgilerin öğrenilmesi parça parça gerçekleşir. • Bilgi öğretiminde basit bilgilerden karmaşık bilgilere doğru gidilir. • Bilgiler bütün bağlamının dışındaymış gibi sunulur. Bu nedenle öğrenci için çoğu zaman anlamlı değildir. • Öğrenci sınavda bir konuyu teorik olarak iyi bilebilir. Ancak bu durum bir sorunu çözmek veya karar vermek için bilgilerini kullanma kapasitesini garantilemez. • Öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması daha sonraki yıllarda gerçekleşir. • Beceri öğrenciyle ilişkili sayılır ve becerinin öğrenilmesi öğrencinin çeşitli ortamlarda bilgilerini uygulamasına bağlı görülür. • Bilgi bağlantılı değildir, ezberlenerek öğrenilir. Öğretimden sonra bu bilgileri hatırlatmaya yönelik basit alıştırımlar verilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi becerileri geliştirmek için zihinde yapılandırılır. • Beceri bütün olarak öğrenilir, parça parça değil. • Öğrenci merkeze yerleştirilir ve beceri uygulamalı olarak gösterilir. Başlangıçta basit beceriler öğretilir. Temel beceriler geliştirildikçe giderek karmaşık beceriler gösterilir. • Bilgi beceriyle ilişkilendirilir bilgiler uygulandıkça beceri geliştirilir bu durum ona öğrenme için bir anlam verir. • Beceri bir sistem gibi görülür mevcut bilgilerin dışında kopuk değil, bilgiye dayalı ve bilgiyle harekete geçirilir. • Öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması hemen sınıfta başlar. • Becerinin öğrenilmesi farklı durumlarda ve bir dizi uygulama sonrası gelişir. • Öğrenciler becerileri geliştirebilmeleri için uygun ortamlara yerleştirilir.Orada beceri gösterilir ve verilen bilgileri uygulayarak geliştirilir
DEĞERLENDİRME	
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi öğrenmeyi merkeze alan değerlendirme yapılıır. • Süreç değerlendirmeye çok az başvurulur. • Değerlendirme öğrenme sonunda yapılır ve sınıflama oluşturulur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Becerilerin gelişme durumunu belirlemeyi merkeze alan değerlendirme yapılıır. • Becerilerin gelişme düzeyini ortaya çıkarmak için sık sık süreç değerlendirmeye başvurulur. • Değerlendirme öğrenmenin önemli bir bölümüdür (Tardif, 1997).

Görüldüğü gibi bilgi ve beceri öğretimi program, öğretmen, öğrenci, öğrenme ve değerlendirme yönüyle önemli farklılıklar içermektedir. Bu farklılık özellikle öğrencinin öğrenme sürecini ve gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bilgi bağlantılı olmadığından genellikle ezberlenerek öğrenilmektedir. Öğretimden sonra bu bilgileri hatırlatmaya yönelik basit alıştırmalar verilmektedir. Oysa beceri parça parça değil bütün olarak öğrenilmekte, öğrenci merkeze yerleştirilmekte ve beceriler uygulamalı olarak gösterilmektedir. Bilgi beceriyle ilişkilendirilmekte, bilgiler uygulandıkça beceri geliştirilmekte ve bu durum anlamlı öğrenmeyi getirmekte, öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması ise hemen sınıfta başlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından bu yana yeni programlarla öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye çalışmakta ve beceri öğretimi yapmaktadır. Programlarda öngörülen becerileri geliştirmek için öğrencilere çeşitli etkinlikler, projeler ve performans ödevleri verilmektedir. Dershaneler ise bilgi öğretmektedir. Sınav sorularının çıkacağı tahmin edilen konular öğrencilere verilmekte, bunları sürekli tekrar etmesi istenmektedir. Dershanelerde öğrenciler yeterli puan alabilmek için verilen bilgileri ezberlemekte, sürekli çoktan seçmeli testleri çözümlenerek sınav sorularını cevaplamaktadır. Öğrenci bir süre sonra ezberleme alışkanlığı edinmekte ve konular, sorular olmak üzere her şeyi ezberlemeye başlamaktadır. Bu alışkanlığını okula da taşımakta, okulda dil, zihinsel ve sosyal becerilerini yeterince geliştirememektedir. Böylece sınav sistemi eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirilmesine engel olmaktadır. Bu durum en çok üniversite eğitimini tehdit etmektedir. Öğrenci ezberleme yöntemiyle sınav sorularını yaparak üniversiteyi kazanmakta ancak üniversitedeki bilimsel çalışmaları sürdüreceği düzeyde dil ve zihinsel becerileri geliştirememiş olmaktadır. Üniversitede ezberleyerek öğrenmeyi sürdürmek istemekte ve gerekli başarıyı sağlayamamaktadır.

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Eğitim ve sınav sistemi arasındaki savaşların nedenlerinden biri de ölçme ve değerlendirme anlayışı olmaktadır. Ülkemizde uzun yıllar davranışçı eğitim yaklaşımı uygulanmıştır. Davranışçı anlayışla hazırlanan öğretim programlarında öğretilecek bilgiler ve davranışlar aşamalı olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada genellikle Bloom ve arkadaşlarının oluşturdukları "Bloom Taksonomisi" kullanılmıştır. Taksonomi, istedik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına denilmektedir. Bloom Taksonomisi'ne göre davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel olmak üzere üç alana ayrılmaktadır. Bilişsel alan zihinsel etkinliklerin baskın

olduğu ve davranışların kodlandığı bir alandır. Bloom, bu alanı bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı basamağa ayırmıştır. Bilgilerin öğretilmesi ve değerlendirilmesi bu basamaklara göre yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler, soru bankaları kullanılmaktadır (Basque, 1999). Eski programlarda uygulanan bu yaklaşım MEB'nin 2005 programlarında değişmiş ancak dersane program ve uygulamalarında hâlâ devam etmektedir.

MEB'nin 2005 programlarında öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini belirlemeye yönelik bir değerlendirme uygulanmaktadır. Bunun için öğrencinin gelişimi hakkında düzenli bilgiler toplama, üründen çok süreci gözleme, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verme, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olma gibi çalışmalara ağırlık verilmektedir (Basque, 1999). Değerlendirmede öğrencinin gelişimine yardımcı olmak ön plana alınmaktadır. Öğrencinin gelişimini izlemek için değerlendirmenin sürekliliği üzerinde durulmakta, öz değerlendirme ile akran değerlendirmeye önem verilmektedir. Öz değerlendirme ile öğrencinin kendi becerilerini keşfetmesine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına, hatalarını görebilmesine ve güdülenmesine yardım etme amaçlanmaktadır (Perrenoud, 1999, Morrissette, 2002). Bu anlayıştan hareketle yeni programlarda gözlem ölçekleri, performans-proje görevleri, öz değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları, araştırma-inceleme çalışmaları, açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar, sunular, özetler, kavram haritaları, grup çalışmaları gibi değerlendirme yöntem ve teknikleri öngörülmektedir. Bu süreçte bilgi ağırlıklı sorulara ve çoktan seçmeli testlere fazla yer verilmemektedir (Basque, 1999 Kozanitis, 2005). Oysa bazı okullarda, dersanelerde hâlâ davranışçı yaklaşım ve çoktan seçmeli testlerin uygulandığı görülmektedir. Kolay uygulandığı gerekçesiyle bu testlerden bir türlü vazgeçilememektedir. Oysa çoğu araştırmada çoktan seçmeli testlerin olumsuzlukları sıralanmaktadır. Bu testlerin bilimsel yönden zayıf olduğu, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede olduğu gibi hususlar sık sık vurgulanmaktadır. Bu hususlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.5.Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler ilk kez Amerika'da ortaya çıkmış ve 1914-1918 yıllarında Amerikan ordusunda "Ordu Testleri" adıyla resmî olarak kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra okullarda uygulanmaya başlamış, 1940-1945'li yıllarda objektif testler olduğu, öğrencileri iyi değerlendirdiği gibi gerekçelerle bütün ülkelere yayılmıştır (Leclercq, 2006). Ardından çeşitli araştırma ve çalışmalarla

bilimsel dayanakları oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak Piéron (1963), Tversky (1964), De Finetti (1965), Cross ve Frary (1977), Bahrack (1984), Leclercq (1986) gibi çok sayıda uzman bu testlerin bilimsel yönden zayıf olduğunu ve objektif değerlendirmede yetersiz kaldığını çeşitli araştırmalarla ortaya koymuştur (Leclercq, 2006). Bu gelişmeler üzerine çoktan seçmeli testlere yönelik eleştiriler giderek artmıştır.

Çoktan seçmeli testlerin eğitim alanında hızla yayılmasının altında diğer soru türlerine göre daha kolay uygulanması yatmaktadır. Çok sayıda adayın başvurduğu seçme ve yerleştirme sınavlarında kullanılmaktadır. Soru sayısının çok olması güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. Cevaplama sadece işaretleme ile yapılmaktadır. Cevaplamanın işaretleme ile yapılması, uygulama süresinin kısaltılmasını getirmektedir. Puanlamasının optik okuyucularla yapılması değerlendirme sürecini hızlandırmaktadır. Kısaca bu testlerle çok sayıda öğrenci kısa sürede kolayca değerlendirilmektedir. Ancak bu testler eğitim sisteminin niteliğini ve çok sayıda öğrencinin geleceğini olumsuz etkilemektedir. Çoktan seçmeli testlerin zararları Amerika'da ilk uygulandığı yıllardan bu yana dile getirilmekte ve eleştirilmektedir. Bu eleştiriler bu testlerin öğrencilere yanlışları öğrettiği, ezberle yönelttiği, kopya çekmeyi kolaylaştırdığı, doğru cevapların tesadüfen bulunduğu, dil ve zihinsel becerilerin gelişimi engellediği, öğrencileri değerlendirmede yetersiz kaldığı gibi noktalarda toplanmaktadır. Çeşitli olumsuzlukları nedeniyle ilk, orta ve liselerde kullanılmaması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır.

2.6.Çoktan Seçmeli Testlerin Zararları

Çoktan seçmeli testlerin zararları hakkında bazı araştırmalarda vurgulanan hususlar şöyle sıralanmaktadır.

Doğrudan çok yanlışları öğretir. Çoktan seçmeli testlerde her sorunun altına biri doğru dördü yanlış olmak üzere 5 seçenek yazılmaktadır.Örneğin 100 soruluk bir teste 100 doğru cevapla birlikte 400 yanlış cevap bulunmaktadır.Öğrenci doğru cevabı bulmak için bütün seçenekleri okumak zorundadır. Böylece öğrenciler doğru cevaplardan çok yanlış cevaplarla karşılaşmakta, 1 doğru cevaba karşılık 4 yanlış cevabı okumaktadır. Öğrencilerin sürekli yanlış cevaplarla etkileşmesi, 'zamanla yanlışların zihne yerleşmesini ve kullanılmasını' getirmektedir. Bu durum eğitim açısından çok tehlikelidir.İlköğretim öğrencilerinin doğru ve yanlış bilgiler arasında bocalamasına neden olmaktadır. Preston, Karraker, Kaes, Zearnan gibi araştırmacılar ilköğretim öğrencilerinin çoktan seçmeli testlerde verilen yanlış seçeneklerin % 53 ünü öğrendikleri ve başka sınavlarda kullandıklarını

ortaya çıkarmışlardır. Bu nedenle araştırmacılar çoktan seçmeli testlerin okullarda kullanılmasının büyük bir yanlış olduğunu vurgulamaktadırlar. Eklund (1968) ise daha baştan itibaren yani ilk okuldan başlayarak öğrencilere çoktan seçmeli testlerin verilmesinin dil ve zihin gelişimi açısından büyük bir tehlike olduğuna dikkat çekmektedir. Noizet ve Caverni ise çoktan seçmeli testlerde verilen yanlış seçeneklerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği, öğrencilerin dikkatinin sürekli yanlışlara çekildiği ve bir süre sonra yanlışları kabul ettiğini belirtmektedir (Noizet, Caverni 1978). Kısaca çoktan seçmeli testler eğitimde kazandırılmak istenen bütün doğruları tersine çevirmekte ve yanlışları öğretmektedir.

Ezberle yöneltir. Çoktan seçmeli test sınavlarında başarılı olmak için konuyu düzenli tekrar etme, pekiştirme, sürekli test çözme büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin her gün belirli sayıda test çözmesi ve konuları düzenli tekrar etmesi gereklidir. Her gün çok sayıda benzer testleri çözme, öğrencileri konuyu anlayarak ve sorgulayarak çalışma yerine ezberlemeye yöneltir. Öğrenci birbirinden kopuk ve ayrıntılı sorular içinde kalır, genele ve bütüne ulaşamaz. Böylece çok sayıda soru ve cevapları ezberlemeye başlar. Bu işlem zamanla öğrencinin zihinsel işlem ve süreçlerini sınırlandırmaya ve giderek dünyasını basitleştirmeye neden olur (Leclercq, 1986).

Doğru cevapların % 25'i tesadüfen bulunur. Bu testler öğrencilerin konuyu bilmeden doğru cevapları tesadüfen bulmasını kolaylaştırır. Bu konudaki araştırmalar öğrencilerin soruların % 25 'inin doğru cevaplarını tesadüfen bulduklarını göstermektedir. Bilmeden doğru cevabı bulma, becerikli seçimler yapma gibi durumlara neden olur. Hatta bu durum "Attım tuttu, şansım yaver gitti." gibi sınavı şans oyununa çevirebilir (Leclercq, 2000). Doğru cevapları şans yoluyla bulmayı engellemek için sorulardaki seçenek sayısı artırılır. İkinci yol olarak düzeltme formülleri kullanılır. Yani 'dört yanlış bir doğruyu götürür' şeklinde düzeltme formülleri kullanılır. Şans başarısının olması, cevabını bilmeyen öğrencilerin tahminle, doğru cevabı bulmasını sağlar. Cevabın bilinmediği halde tahminle bulunması, ölçme sonuçlarına hata karışmasına ve dolayısıyla güvenilirliğin düşmesine neden olur. Ancak düzeltme formülleri kullanılarak, öğrencinin kesin doğru cevabını bilmediği soruları tahminle cevaplama davranışından vazgeçirilebilir.

Kopya çekmeyi kolaylaştırır. Araştırmalara göre çoktan seçmeli testler en kolay kopya çekilen sınavlardır. Sınıfta, derste ve her koşulda kopya çekmek kolaydır. Bu tür sınavlarda öğrenciler önceden kendi aralarında anlaşarak bazı işaretlerle kodlama yaparlar. Örneğin "a" ağız, "b" burun, "c" kulak, "d" diş, "e" ense şeklinde seçenekleri kodlarlar. Sınavda öğrencinin elini ağzına götürmesi

“a” seçeneğinin, burnuna dokunması “b” seçeneğinin, kulağını tutması “c” seçeneğinin doğru olduğunu işaret eder. Kısaca bu testler öğrencilerin sınavda iletişim kurmasını ve kopya çekmesini kolaylaştırır.

Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kalır. Çoktan seçmeli testlerde öğrencinin sürekli olarak belirli yerleri karalaması ya da işaretlemesi istenir. Sınavda bütün sorular ve cevaplar öğrencinin önüne hazır gelir. Öğrenci seçeneklerden birini bulur ve işaretler. Öğrencinin düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak sunması ve kendini ifade etmesi istenmez. Bu durum öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini engeller.

Dil ve düşünceyi tek tip hale getirir. Çoktan seçmeli testlerde aynı kalıp sorular ve cevaplar kullanılır, bunların dışına çıkılmaz. Bu durum öğrencileri hep aynı kelime ve cümleleri kullanmaya yönlendirir. Kendler’in 1959 yılında Jenkins ve Russel’in 1958 yılında Minnesota Üniversitesi öğrencilerinde yaptıkları çalışmalara göre çoktan seçmeli sınavlar öğrencileri aynı tip kelimeleri ve cümle kalıplarını ezberlemeye yöneltmekte, öğrencilerin kullandıkları kelime ve cümleleri birbirine benzetmektedir. Araştırmada öğrenciler arasında aynı kelime ve cümle kalıplarını kullanma 1929 yılında % 29 iken bu oranın 1952 yılında % 38 yükseldiği görülmüştür. Kendler, çoktan seçmeli test sınavlarının zamanla Amerikan toplumunun dil ve düşüncesini tek tip hale getireceğine dikkat çekmektedir. Kendler, bu durumun Fransız, İngiliz ve Alman toplumları için de geçerli olduğunu ve bu testlerin kullanılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin yaratıcılığına zarar verdiğini ve giderek ‘ulusların bilimsel yaratıcılığını tehdit ettiğini’ dile getirmektedir. Bu nedenle sadece rahat ve kolay değerlendirme yapıldığı için bu testleri kullanmanın doğru olmadığı vurgulanmaktadır (Leclercq, 2000).

Yaratıcılık ve üreticilik becerilerini sınırlandırır. Çoktan seçmeli testlerde kalıp soruların ve cevapların dışına çıkılmaz. Öğrencinin düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edememesi, giderek zihnini düzenleme becerilerinin gelişmesini etkiler. Ayrıca bu testler öğrencinin beynini etkili ve verimli kullanmasını engeller, mantıklı çözümler üretmeye ve düşünmeye yönlendirmez. Düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmez (REPI, 2005). Öğrenci kısa notlarındaki ve ders kitaplarının dipnotlarındaki bilgileri bile ezberlemeye ve hatırlamaya zorlanır (Leclercq, 2000).

Tek doğru cevaba yöneltir ve zihinsel zenginliği sınırlandırır. Çoktan seçmeli testlerde öğrenci sorunun altında sıralanan seçeneklerden birini seçmeye yönlendirilir. Bu işlemler öğrencinin doğru cevabı bulma becerisi ölçülür. Oysa

tam tersine eğitimde öğrencinin doğru cevabı bulması değil üretme becerisi ölçülmelidir. Sürekli test çözen öğrenci tek bir doğru cevabı bulmaya odaklanır. Testlerde hep tek doğru cevabı arar, kendini doğru cevabı bulmaya şartlandırır. Öğrencinin sürekli doğru cevaba odaklanması zamanla alışkanlık oluşturmakta, günlük hayatındaki olaylarda da hep tek doğru cevap aramaktadır. Bu durum öğrencinin günlük yaşamını ve sorun çözme becerilerini etkilemektedir (Leclercq, 1986, 2000).

Öğrencileri robotlaştırır. Amerika'da 10 yıl boyunca bu testleri çözen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, çoktan seçmeli testlerin öğrencileri robotlaştırdığı, onlarda öğrenme isteği bırakmadığını ve yalnızlığa sürüklediğini ortaya çıkarmıştır. Çoktan seçmeli testlerin konuşma ve iletişim becerilerini de olumsuz etkilediği, öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenleriyle rahat iletişim kuramadıkları saptanmıştır (Leclercq, 2000).

Bazı becerileri ölçmede yetersiz kalır. Çoktan seçmeli testlerde tanıma ve hatırlama gibi bazı zihinsel işlem ve becerileri değerlendirmek kolaydır. Ancak analiz, sentez gibi daha üst düzey zihinsel süreç ve becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır. Ayrıca öğrencinin konuşma ve yazma becerilerini, düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade etme becerilerini, yeni çözümler önerme, yeni düşünceler oluşturma, yaratıcı düşünme gibi becerilerini ölçmede yetersizdir. Hatta Dudley, Vood gibi araştırmacılara göre çoktan seçmeli testler bilgiyi ölçmede bile yetersiz kalmaktadır (Leclercq, 2000).

Görüldüğü gibi çoktan seçmeli testler hızlı ve kolay değerlendirme olanağı sağlarken öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin tek doğru cevaba odaklanması zamanla alışkanlık oluşturmakta, günlük hayatındaki olaylarda da hep tek doğru cevap aramaktadır. Bu durum öğrencinin günlük yaşamını ve sorun çözme becerilerini etkilemekte, üniversitedeki bilimsel çalışmalara uyumunu güçleştirmektedir. Sürekli tek doğru cevaba odaklanan öğrenci, üniversitede de ezberlemeye devam etmekte, esnek düşünme ve akıl yürütme becerilerini yeterince geliştiremediğinden proje ve araştırma yapmakta zorlanmakta, yaratıcılık ve yeni bilgi üretmede başarısız olmaktadır. Bu nedenle dershanelerde yoğun kullanılan çoktan seçmeli testlerden kaçınılmalı, yeni programlarda öngörülen yöntem ve tekniklere ağırlık verilmelidir.

SONUÇ

Geleceğimiz gençliğe ve gençliğin eğitimine bağlıdır. Bu eğitimin nitelikli olması için yeni yaklaşım ve modellerden yararlanmak gerekmektedir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından bu yana önemli adımlar atmış, öğrencilerin zihinlerini geliştirmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, disiplinler arası ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi yaklaşımlardan hareketle yeni programlar geliştirmiştir. Bu programlarla eski, katı, konu merkezli ve davranışçı programlardan vazgeçmiştir. Yeni programlarda öğrencilere kısa sürede unutacakları bilgileri öğretme yerine sürekli kullanacakları becerileri kazandırma amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için çeşitli etkinlik, proje ve performans ödevleriyle öğretim yapılmakta ve beceri değerlendirmesi uygulanmaktadır.

Bu gelişmeler sınav sisteminin bir parçası olan dersanelerde görülmemekte, tam tersine bilgi öğretimi yapılmakta, değerlendirmede ise test tekniği kullanılmaktadır. Araştırmalar bu testlerin öğrencilere zarar verdiğini, yanlışları öğrettiği, ezbere yönelttiği, kopya çekmeyi kolaylaştırdığı, doğru cevapların tesadüfen bulunduğu, dil ve zihinsel becerilerin gelişimi engellediği ve öğrencileri değerlendirmede yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Bu nedenle merkezî sınavlarda ve dersanelerde bilgi ağırlıklı sorulardan ve çoktan seçmeli testlerden vazgeçilmelidir. Bunun yerine beceri öğretimini gerçekleştiren etkinlik ve projelere ağırlık verilmelidir. Etkinlik soruları iyi hazırlanmalı ve bunlar hem öğrenme-öğretme hem de değerlendirme amaçlı kullanılmalıdır. Bu süreçte sözlü, yazılı, açık uçlu, kısa cevaplı, geliştirme, çıkarım soruları gibi çeşitli sorulardan da yararlanılmalıdır. Böylece eğitim sistemi ve sınav sistemi arasında amaç ve yaklaşım birliği sağlanmalı, sınav sisteminin eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesine engel olması sona erdirilmeli, eğitim sistemi ve sınav sistemi arasındaki savaşlar bitirilmelidir. Bu düzenlemelerle düşünme, anlama, sorgulama, araştırma, sorun çözme gibi dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmiş, ülkemizin geleceğine yön verecek bireyler yetiştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Basque, Josianne (1999). *L'Influence du Béhaviorisme, du Cognitivisme et du Constructivisme sur le Design Pédagogique*, Actes du XIIe Colloque du CIPTE, Montréal.

Bissonnette, S., Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Chemelière / McGraw-Hill, Montréal.

Boutin, Gérald (2004). *L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique*, Connexions, Revue de psychosociologie sciences humaines, 2004/06, No 81, France

Bronckart, Jean-Paul (2009). *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ?*, L'école démocratique, n°39, <http://www.skolo.org>.

Dionnet, Sylvain (2002). *Competences, Competences Transversales et Systeme Educatif*, Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail Service de la recherche en éducation, Genève, Suisse

Güneş, Firdevs.(2007).*Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara

Güneş, Firdevs. (2013) *Sınıf Yönetimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara PegemA

Hirtt, Nico (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, L'école démocratique, n°39, <http://www.skolo.org>.

Kozanitis Anastassis.(2005).*Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, École Polytechnique, Montréal.

Leclercq, Dieudonne . (2000). *La conception des questions a choix multiple*, Collection Education, Editions Labor, Bruxelles

Leclercq, Dieudonne . (2006) *L'évolution des QCM*. In G. Figari et L. Motier-Lopez. *Recherches sur l'évaluation en Education*. Paris : L'Harmattan, 139-146.

Malenfant, N. (2002). *Routines et transitions en services éducatifs*. Québec : Presse de l'Université Laval.

Morrisette, Rosée (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière/ McGraw-Hill, Montréal.

Noizet, G. ve Caverni, J.P.(1978) *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

OECD (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*, Résumé, Mep_int_French.

OECD (2006). L'évaluation formative-Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires, Synthèses, Janvier, 2006.

Perrenoud, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris.

Perrenoud, Philippe(2004). Evaluer les compétences, la revue de l'Éducateur, Mars, Paris.

Quiesse, Jean-Marie (2007). *Talents innés, aptitudes éducatibles*, Oser l'approche orientante, tome 1 : Pourquoi l'approche orientante, éditions Qui plus est, 2007.

REPI (2005). L'évaluation. Avantages et inconvénients de différents types de questions Quelques conseils de rédaction. Liège : Haute École Mosane.

Saskatchewan (2001). *Philosophie et méthodes d'enseignement*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Tardif, Jacques. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logi.

Vermersch, Pierre. (2006). *Les fonctions des questions*, Expliciter le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation n° 65 juin 2006, GREX, CNRS, France.

EĞİTİM SİSTEMİMİZİN PISA SINAVI KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevgi SABANCI*



ÖZET

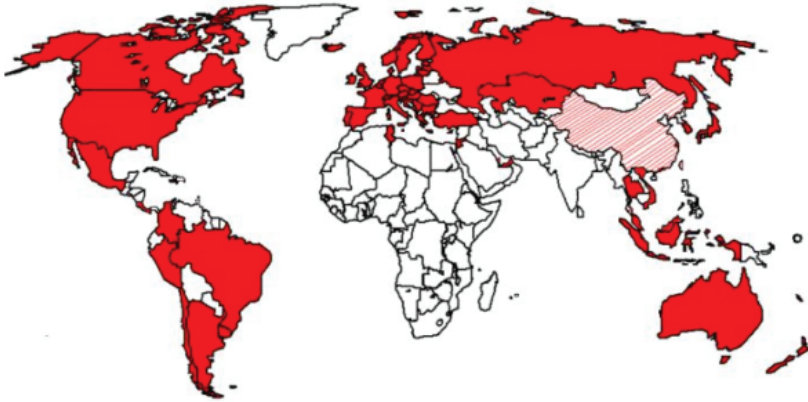
PISA katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçerek dünya çapındaki eğitim sistemlerini değerlendirir. Bu değerlendirme yerel ya da ulusal müfredatlar ve bu müfredatların uygulanmasıyla ilgili olduğu kadar öğretmenler tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerle de ilgilidir. Çalışmamızda PISA'da ölçülen 3 alandan biri olan Matematik Okuryazarlığıdır. Amacımız, eğitim sistemlerindeki gelişmeleri takip edebilmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için Matematik öğretmenlerine yol gösterici bir öneri oluşturmaktır. Matematik öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını keşfetmek ve hizmetiçi eğitim seminer içeriği önerebilmek için PISA sınavı katılımcı ülkelerin matematik alanı kapsamında eğitim- öğretim sistemleri ve yöntemleri karşılaştırılacaktır. Çalışma ihtiyacımız mahalli, bölgesel hatta ulusal düzeyde PISA konusunda özel bir eğitim ihtiyacı varlığından kaynaklanmaktadır.

Uluslararası öğrenci değerlendirme üzerine uluslararası düzeyde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar ve yine uluslararası düzeyde öğrenci kazanımlarına yönelik istatistiklere dayalı sonuçlar göstermektedir ki matematik öğretmenlerine yönelik eğitim alanındaki gelişmeleri öğretecek ve onların mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitimler yetersizdir. Ancak matematik öğretiminde uluslararası boyutlar yakalanabilmesi için PISA da ölçülmek istenen öğrenci bilgi ve becerileri yereldeki öğretmenlerce anlaşılmalıdır. Bu nedenle matematik öğretmenlerine yönelik düzenlenecek hizmetiçi kurslarına dair öneriler sunulacaktır. Ayrıca, ortak eğitim materyallerinin seçilmesi ve sonuçların öğretmenlere ulaştırılabileceği bir platform oluşturulması önerilecektir.

* İngilizce Öğretmeni, Haluk Ündeğer Anadolu Lisesi, sevgisabanci@gmail.com.

PISA (PISA-Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin her 3 yılda bir uyguladığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır. İlk uygulamaya 2000'de başlanan programa Türkiye 2003'te katılmıştır. Her geçen yıl programa katılan ülke sayısı giderek artmaktadır.

PISA 2012 uygulamasına 34'ü OECD üyesi olmak üzere 65 ülke katılmıştır.



OECD Üyesi Ülkeler: Almanya; Amerika; Avustralya; Avusturya; Belçika; Çek Cumhuriyeti; Danimarka; Estonya; Finlandiya; Fransa; Hollanda; İngiltere; İrlanda; İspanya; İsrail; İsveç; İsviçre; İtalya; İzlanda; Japonya; Kanada; Kore; Lüksemburg; Macaristan; Meksika; Norveç; Polonya; Portekiz; Slovak Cumhuriyeti; Slovenya; Şili; **Türkiye**; Yeni Zelanda; Yunanistan.

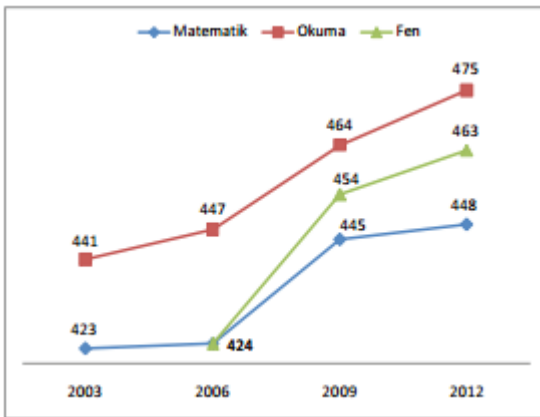
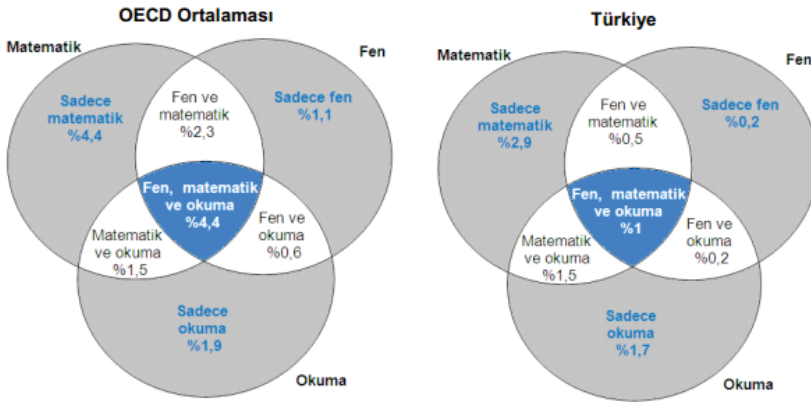
Diğer Ülkeler: Arjantin; Arnavutluk; Birleşik Arap Emirlikleri; Brezilya; Bulgaristan; Çin (Hong Kong); Çin (Makau); Çin (Şanghay); Çin (Tayvan); Endonezya; Güney Kıbrıs; Hırvatistan; Karadağ; Katar; Kazakistan; Kolombiya; Kosta Rika; Letonya; Lihtenştayn; Litvanya; Malezya; Peru; Romanya; Rusya; Sırbistan; Singapur; Tayland; Tunus; Uruguay; Ürdün; Vietnam.

Sonuncusu 2012 yılında yapılan programda 15 yaş 3 ay ile 16 yaş 2 ay arasındaki çağ nüfusunun katıldığı bir değerlendirme yapılıdır. (<http://egtr.tumblr.com/>) PISA 2012 ÖZEL YAYINI'nda **PISA Direktörü Andreas Schleicher ifade ettiği gibi** amaç, okul ortamında edinilen bilgiyi gerçek yaşamda ne kadar kullanabildiklerini görmektir. Bu nedenle, PISA değerlendirmesi öğretim programı kapsamında ve sınıfta neler öğrenildiğine değil, "okuryazarlık" olarak adlandırılan bir yapıya odaklanır. Araştırma alanları okuma, matematik ve fen'dir. Her yıl bir alana ağırlık verilen PISA'nın 2012 yılı ağırlığı ise matematiktir. (PISA 2012 Ulusal Ön Raporu- sayfa 9) Matematiksel okuryazarlık, sadece matematiksel kavramlar ve işlemler bilgisini değil, kişilerin gerçek yaşamda karşılarına çıkabilecek çeşitli meselelerle baş etmede matematik bilgilerini ne kadar etkili kullanabildiklerini de içeren bir yapı olarak ele alınmaktadır.

PISA'da puanlama ölçeği 6 yeterli düzeyi belirlenerek öğrenci puanları seviyelere bölünmüştür. 2012 yılı ağırlık alanı matematik için bu seviyelerin alt puanları sırasıyla 357, 420, 482, 545, 607 ve 669 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, PISA matematik testinde 357'nin üzerinde puan alan bir öğrenci "1. Yeterlik Düzeyi"ne ulaşmıştır. Bir öğrencinin "6. Yeterlik Düzeyi"ne ulaşması içinse en az 669 puan alması gerekmektedir.

***PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye'de öğrencilerin %8'i (şemadaki tüm değerlerin toplamı) matematik, fen veya okuma alanlarının en az birinde üst performans grubundadır; bu oran OECD ülkelerinde ortalama olarak %16'dır.**

Grafik 2



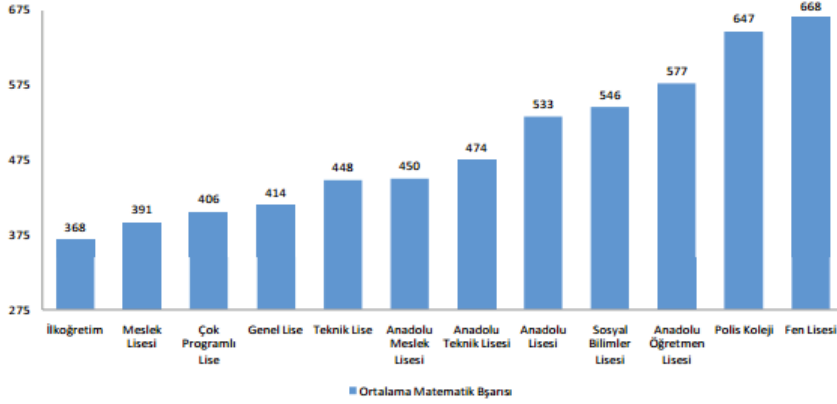
Türkiye, alınan puanlara göre matematik alanında giderek artan bir başarı gösteriyor gibi olsa da 65 ülke arasında matematik alanında 448 puan ile 44. sıradadır. Ülkemiz, 4848 öğrencinin sınava katıldığı 2012 PISA değerlendirmesinde matematik alanında üst performans düzeyine ulaşan %6'lık dilimle 42. sıradadır. Bu düzeye ulaşan öğrenci sayısına bakıldığında ise 56076 öğrenci sayısı ile 12. sırada yer almaktadır. Öte yandan katılan öğrenci sayısının %42'si ise henüz 2. seviyeye ulaşamamıştır. Matematik alanında Türkiye manzarası böyle iken bu alanda 1. olan ülke Çin (Şanghay) dir ki Çin tüm alanlarda 2012 yılı birincisidir.

Değerlendirmelerde ülkeler arası farklılıklar olduğu gibi ülke içinde bölgeler arası farklılıklar da mevcuttur.



PISA matematik testinde ortalama 41 puanın 1 yıllık okul öğrenimine denk geldiği hesaplanmaktadır. Bölgeler arası değerlendirildiğinde Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu arasındaki 84 puanlık fark, 2 yıllık okul süresine denk gelmektedir. Bu durum, matematik alanı puanı 613 olan 2012 yılı birincisi Çin (Şanghay) ile karşılaştırıldığında aramızdaki fark yaklaşık olarak 4 yıllık bir okul süresine işaret etmektedir.

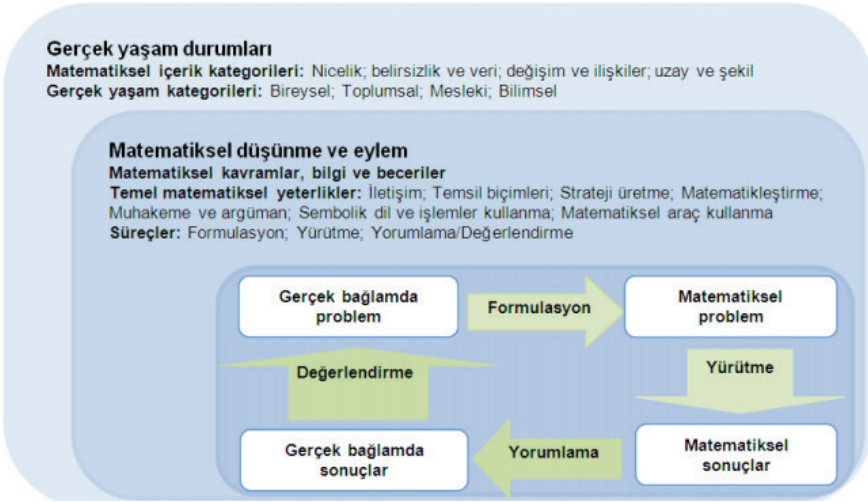
Oluşan farklılığa okul türleri açısından bakıldığında ise tahmin edilmesi zor olmayan gerçek ortadadır ki Fen liselerinin başarısı en yüksektir.



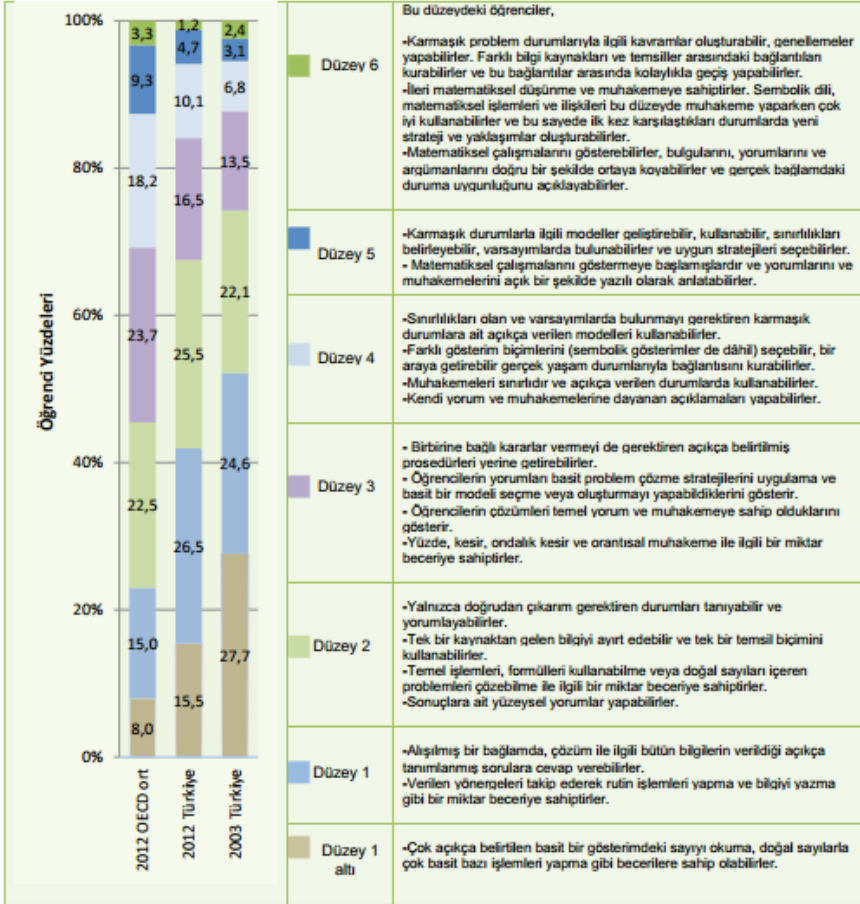
Bu değerlendirmelere ilişkin rakamsal boyuttaki karşılaştırmalar, matematik öğretiminde uluslararası boyutlar yakalanabilmesi için PISA da ölçülmek istenen öğrenci bilgi ve becerilerinin yereldeki öğretmenlerce anlaşılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu amaçla öncelikle PISA matematik alanında neye odaklanıldığının cevabını öğrenmeliyiz. Bu nedenle çalışmamızın da odak noktası olan Matematik okuryazarlığı detaylı olarak irdelendiğinde görülmektedir ki matematik alanındaki yeterli gerçek bağlamda verilen bir problemi matematiksel problem olarak kurgulama (formulasyon), matematiksel bilgi, işlem ve muhakeme ile matematiksel problemi çözme (yürütme) ve elde edilen sonucun gerçek yaşama uygunluğuna karar verme (yorumlama/değerlendirme) boyutlarıyla ele alınmaktadır.

PISA dokümanlarında bu boyutları ölçmek üzere yazılan sorularda ne gibi becerilerin ele alınacağı, bu soruların hangi gerçek yaşam durumlarında kurgulacağı ve hangi matematik konularını içereceği de detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. (PISA 2012 Ulusal Ön Raporu)



Matematik alanında beklenen öğrenci kazanımları her düzey için açıklanmıştır.



PISA 2012'de bu kazanımları değerlendirmek için sorulan matematik soruları yanı sıra alan özelinde daha detaylı veri alabilmek için öğrencilere bazı matematik soru örnekleri gösterilerek bu sorular ve benzerleriyle derslerinde ne sıklıkla karşılaştıkları sorulmuştur. Bu sorular ışığında öğrencilere sunulan matematik öğrenim olanakları sözel problem, formel matematik ve uygulamalı matematik olarak 3 boyutta ele alınmıştır.

Uygulamalı Matematik

Matematiği kendi bağlamı içinde (örneğin geometrik teoremleri prizmanın yüksekliğini hesaplamada) veya günlük yaşamla ilgili bir bağlamda kullanabilmeyi gerektiren sorularla ne sıklıkla karşılaştıkları

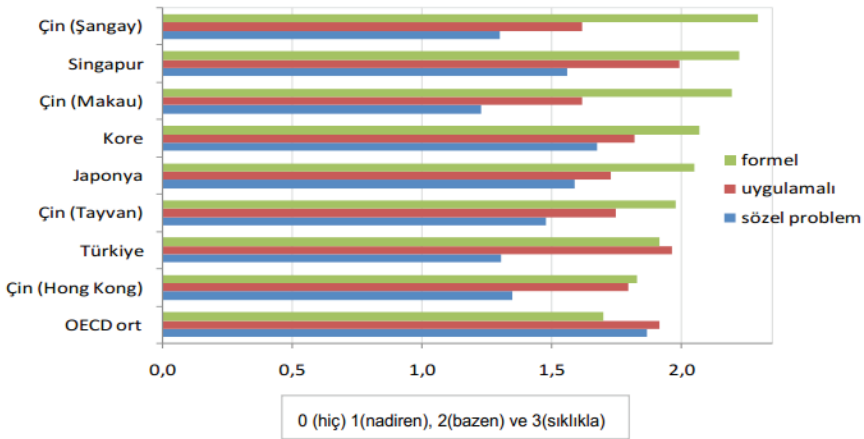
Formel Matematik

Doğrusal bir denklemin çözümü veya boyutları verilen bir kutunun hacmini hesaplama vb. sorularla ne sıklıkla karşılaştıkları ve öğrencilerin üslü fonksiyonlar, doğrusal denklemler, vektörler, çokgenler, trigonometri vb. konularına ne kadar aşina oldukları

Sözel Problem

Yaş problemleri, alışveriş problemleri gibi öğrencilerin ders kitaplarında yer alan sorularla ne sıklıkla karşılaştıkları

Yöneltilen bu soruların değerlendirmesine bakıldığında ise Türkiye'deki öğrenciler formel ve uygulamalı matematik soruları ile "bazen" karşılaşıırken sözel problem ile "daha az" karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Genel sonuçlara bakıldığında ise formel ve uygulamalı matematik ile daha çok karşılaşılan ülkelerin başarı puanı da daha yüksektir.



**AMERİKA'DAKİ KADEMELER ARASI GEÇİŞLERİN AMERİKAN
DEĞERLERİNİ YANSITMASI:
TARİHSEL DEĞİŞİMLER VE BUGÜNÜN SENARYOLARI**

Linda F. ROBERTSON*



Çocuğun örgün eğitiminde çıktığı yol Kapadokya ormanının içinden geçen bir patıkaya benzer. Tam olarak nereye varacağını kestiremeyiz. Örgün eğitimdeki bu yol bazen pürüzsüz ve açıktır. Bazen ise bu yol boyunca engellerle karşılaşılabilir. Eğitimciler olarak bizim görevimiz her çocuğun kendi yolunu bulmasına yardımcı olmak ve böyle yaparak da ulusumuzun bütün vatandaşlarının daha iyi bir geleceğe doğru yönelmesini sağlamaktır. Sunumumda eğitimdeki Amerikan değerlerini inceleyip bu değerlerin zaman içerisinde gene eğitimin rolüyle ulusumuzun gereksinimlerini karşılamak için nasıl değişmekte olduğunu göstereceğim. İncelenecek olan üç Amerikan değeri şunlardır: 1) Nitelik, 2) herkes için eğitim ve 3) ikinci fırsatlar. Tarihsel açıklamalar ve bireysel senaryolar her birini örneklerle açıklamak için kullanılacaktır.

Öncelikle, federal yasaları ve Amerikan Yüksek Mahkemesinin zamanla değişen Amerikan değerlerini yansıtmakta olan karara bağlanmış davalarını inceleyeceğiz. Birinci değer, eğitimdeki herhangi bir değişiklikte NİTELİĞİN önemi-
dir – en iyi eğitim uygulamalarının neler olduğu, en iyi teknolojilerin hangileri olduğu, öğrenme, öğretme ve gereksinim duyulan beceriler hakkında bildiğimiz şeyleri neyin yansıttığıdır. Amerika'da, halk eğitim sistemi pek çok göçmen için Amerikan rüyasının bir parçasıdır. Yaygın bir deyişle nitelik anlayışı şu şekilde ifade edilebilir: *Amerika'ya gelin ve sunduğumuz ücretsiz halk eğitimi sayesinde başarıyı yakalayın*. Niteliği etkileyen yasaların bazılarını bir göz atacağız ve bu Niteliğe emsal teşkil eden örnek olay incelemelerini ön plana çıkaracağız.

* Prof. Dr., Kent State University.

Aynı zamanda bir Birleşmiş Milletler Milenyum hedefi olan *Herkes için Eğitim* ikinci Amerikan değeridir ve bu, zaman içerisinde farklı farklı yorumlanmış tır. Amerikan eğitim sisteminin nasıl giderek daha kapsayıcı bir hale geldiğini, kimsenin eğitimden nasıl mahrum bırakılmadığını ve BÜTÜN öğrenciler için eğitimin gerekli olduğunu gözler önüne seren yasal değişiklikleri ve örnek olay incelemelerini de gözden geçireceğiz.

İnceleyeceğimiz üçüncü Amerikan değeri ise başarısızlığa müsamaha gösterme yani hayatta İkinci Fırsatlar için olanak tanımadır. Bu, *Nitelik (Kalite)* olgusuna zıt gibi görünse de, Amerikan eğitim sistemi öğrencinin önce başarısız sonra da başarılı olmasına imkân tanıyan pek çok yöneme izin vermektedir. *Nitelik (Kalite)* hâlâ, önceden başarısız olmuş bu öğrenciye sunulan şeyler arasında yerini almaktadır. Paylaşılacak olan senaryolar bunun ulusa niçin faydalı olduğunu kanıtlayacaktır. Günümüzün çocuklar için örgün eğitim metodu, ulusumuza yarınki yolculuğunda rehberlik etmeye yardımcı olacaktır. Bugünün yolu yarının geleceğidir.

1700 ve 1800'lerin Yöntemi Göçmenleri Amerikalılaştırmış, Papazlar ve Alimler Yetiştirmiştir

1700'lü yılların en başından itibaren ve 1800'lerin büyük bir kısmında üniversiteler kilise ve ulus hizmetinde bulunmuş; araştırmacı, papaz ve bürokrat yetiştirmiştir. Amerika Birleşik Devletleri ilk kurulduğunda, on üç eyaletinin hepsinin kendilerine özgü eğitim sistemleri vardı. Bugün ise Amerika Birleşik Devletleri'nin 50 eğitim sistemi vardır. Her bir eyalet hâlâ kendi eğitim bakanlığına sahiptir. Eğitim büyük ölçüde İngiltere'deki sistemden uyarlanmıştır ve elit kesime -sömürge toplumunun üst sınıfına- eğitim verilmiştir. Horace Mann'ın Devlet Okulu Hareketi bir Amerikan değeri olan *Herkes için Eğitim*'i ilk gösteren eylem olmuştur. Devlet Okulu hareketi yoksul göçmenlere, yani gayrimenkul sahibi olmayan göçmenlere Amerikalı olmak, okumak, yazmak, hesaplama yapmak, demokratik hükûmete tam olarak iştirak edebilmek için çocuklarını okula gönderme olanağı sağlamıştır. Üniversiteler hâlâ seçkincilik ilkesini savunurken, bir Amerikan değeri olan *Herkes için Eğitim* yeni ulus için eğitimin bir niteliği haline gelmiştir.

1900'lerin Sanayi Çağı: Bilim İnsanları ve Araştırmacılar

Bir yüzyıl sonra, 1900'lü yıllarda yani Sanayi Çağı'nın başında, okullar ve üniversiteler büyük ölçüde genişleyen üretim ekonomisi ve bilimsel tarımın mükemmeliyetinin hizmetindeydi. Alman üniversitelerinden model alınan lisansüstü araştırma üniversiteleri kuruldu. Johns Hopkins Üniversitesi Amerika'daki ilk araştırma üniversitelerinden biriydi.

Aynı zamanda eğitimin her alanında Nitelik ilkesini yansıtan ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim başladı. Nitelik (Kalite) eğitimin içine dâhil edildi fakat bu sadece yeni araştırma üniversitelerinden birine gitmeye hazırlanan elit kesimle sınırlı değildi. Nitelik, değişen Amerikan ekonomisini desteklemeye başlayan yeni bir okul çeşidi için önem arz ediyordu. Vikipedi verilerine göre ([http://en.wikipedia.org/wiki/Woodlawn_High_School_\(Woodlawn,_Virginia\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Woodlawn_High_School_(Woodlawn,_Virginia))) Amerika'daki ilk mesleki devlet okullarından bir tanesi Virginia'daki Woodlawn School'du. Çiftçiler için ortaokul tarım dersleri Woodlawn civarındaki bölge için büyük faydalar sağladı. Bölgenin genç öğrencilerine verilen bu eğitimin bir sonucu olarak şerit şeklinde ekim yöntemi kullanma ürün verimliliğini artırdı, toprak erozyonunu azalttı, gençlerin okula devam etme oranı arttı ve böylelikle okulu bırakmalar azaldı ve ünlü Amerikan firması Carnation Milk tarafından bölgedeki mandracılığı destekleyen yerel bir işletme kuruldu. Mesleki eğitimdeki Nitelik (Kalite) herkes için kamu eğitimindeki niteliğin teminatını sağladı.

1930'lar ve 1940'lar: Kitleler için Eğitim

İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda, Amerika'da ordudan, hava kuvvetlerinden ve donanmadan dönen binlerce genç insan vardı. Bu insanlar arasındaki yüksek işsizlikle başa çıkmak için Amerika'nın kullandığı yöntemlerden bir tanesi GI yasası adı verilen federal bir yasayla bu insanları üniversiteye göndermekti. GI yasası görevlerinden dönen bu insanların yeni ekonominin ortaya çıkardığı iş alanlarından birinde eğitim görmesi için kaynak sağladı. Bu binlerce genç adama ve kadına eğitim vererek Amerika, kendisinin ekonomik yönden güç merkezi haline gelmesine yardımcı olan yüksek nitelikli ve eğitilmiş işgücüne sahip oldu. Tarihçiler ve ekonomistler GI yasasını büyük bir siyasi başarı ve Amerika'nın uzun vadeli ekonomik büyümesini hızlandıran beşeri sermaye ordusuna büyük bir katkı olarak yorumlarlar. GI yasası *elit kesim için yükseköğretim yerine kitleler için yükseköğretim* değişimini başlattı. Kitleler için eğitimdeki bu akım gelecek otuz yıldaki Amerikan halk eğitiminde ve yükseköğretimde pek çok reforma sebep oldu ve bu eğilim bir Amerikan değeri olan *Herkes için Eğitim*'i yansıtmaktadır.

The World Factbook'a (Dünya Veri Kitabı) göre (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2103.html>) Amerika'nın bugünkü okuryazarlık oranı %99'dur. Hem yasal hem de yasadışı yollarla gelmiş göçmenlerden oluşan bir ulus, her yıl binlerce göçmeni karşılayan bir millet, büyük etnik ve ırksal çeşitliliğe sahip olan bu ulus tüm bunlara rağmen yüksek okuryazarlık oranına sahiptir. Bu başarı zaman içinde ve federal destekli bir dizi yasal düzenlemeye ek olarak Amerikan Yüksek Mahkemesi kararlarıyla elde edilmiştir. Tarih cetveli birkaç örnek Amerika'nın *Herkes için Eğitim* ilkesini sürekli olarak nasıl yeniden tanımladığını göstermektedir.

- 1944 *GI Yasası* (yükseköğretim sadece elit tabaka için değil, aynı zamanda artık kitleler içindir de).
- 1954 *Brown Eğitim Kurulu'na karşı* (ABD'nin güney bölgesindeki siyahilere ayrılmış okulların adil bulunmaması ve ırksal bütünleşmenin başlaması).
- 1960 yılı *Başkan Lyndon B. Johnson'ın Büyük Toplum Kanunları* (ki bunlar herkes için özellikle de yoksul ve ırksal haksızlığa uğramış öğrencilere maddi destekle birlikte üniversiteye erişim sağlamıştır).
- 1972 yılının *IX numaralı Kanun*: (kadınlara eğitimde ve iş sektöründe eşit erişim sağlamıştır).
- 1975 yılının *94-142 numaralı Kanunu Engelli Amerikalılar Yasası* (zihinsel, fiziksel ve duygusal engelleri bulunan insanlara eğitim yönünden nitelik sağlamıştır).

Zamanla değişen Amerikan eğitiminin kapsayıcılığında ayrı olmamakla birlikte bu liste Amerika'daki *Herkes için Eğitim* değerinin bir göstergesidir.

1980'ler ve 1990'lar: Küresel Ekonomi için Uluslararası Ölçütlerle Kıyaslama

1980'lerde ve 1990'larda Amerika'da, iş ve sanayi sektöründeki endüstriyel kalite hareketi eğitim sektörünü etkilemiştir. Türkiye ve Kore, çelik üretiminde başı çekiyordu, otomobil üretiminde Japonya ve Almanya Amerika'yı geçmişti. Singapur ve Finlandiya, PISA uluslararası eğitim sonuçlarında ABD'den daha fazla puan alıyordu. Bu durum eğitimi yeniden gözden geçirmeyle sonuçlandı – iş uygulamaları ölçütlerini kullanarak bir öğrencinin başarısını değerlendirme, eğitimde hakim olmaya başladı. Eyaletler ve federal hükümet bütün lise mezunlarının başarısını ölçmek amacıyla mezuniyet testlerine başladı: Eğer bir öğrenci lise

diploması alıyorsa hangi asgari kazanımlar karşılanmalıdır? Yeni yüzyılın başında ülkesine hizmet edebilmek için bir lise mezunu hangi becerilere sahip olmalıdır? Dünün *Why Johnny Can't Read (Johnny'nin Okumayı Bilmeme Nedeni)* ve *No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geride Kalmadı)* ve bugünün *Common Core (Ortak Öz)* halk eğitimi için, dönemin eğitimsel *Nitelik* sloganları oldu. Üniversiteler de iş modeline döndü. Örneğin, Michigan State Üniversitesi eski federal bürokrat ve iş adamı olan Dr. McPherson'u iş modelinde yükseköğretimi geliştirmesi için başkan ve rektör olarak işe aldı. McPherson Michigan State Üniversitesinin rektörü seçilmeden önce San Francisco eyaletinde Bank of America'nın grup başkan yardımcısıydı. Küresel ekonomi Amerika'nın küresel pazarda rekabetçi kalabilmesi için kanun koyucuların endişelenmesine sebep oldu.

2014: Bilgi Çağı: Sırada Ne Var?

Amerikan eğitiminin tarihsel eğilimlerine kısaca baktığımızda, Amerikan eğitiminin odak noktasındaki değişiklikleri gördük. Papazlık için eğitim vermektan sanayi çağına hizmet için farklı eğitim yöntemleri oluşturmaya, kitleler için eğitim vermeye ve son olarak küresel ekonomide rekabet etmeye varan farklı eğitim yöntemleri. Ayrıca kadınlar, azınlık öğrencileri ve düşük gelirli öğrenciler için; medeni haklar, kadın hareketleri ve eğitime erişimi artırmak amacıyla başlatılan bir dizi politika girişimleri sonucunda ortaya çıkan yeni yolların eğitimde açıldığını gördük. Üniversite diploması pek çok iş sahasında işverenler için asgari ve temel yeterlik belgesi haline geldi. Yükseköğretim ve lisenin ötesinde yüksek kalitedeki mesleki eğitim Amerikan yaşamında gelişen sosyal ve ekonomik hareketliliğe doğru yönelmeyi arzu edenler için isteğe bağlı olmaktan çıkmıştır. Dünün işgücü de yeniden eğitilmektedir. Günümüzün üniversiteleri de yeni ekonomi için tekrardan eğitim almak zorunda olan ya da önceki yıllarda mevcut olmayan yeni kariyer imkânları için hazırlık yapmak isteyen yaşlı insanlara eğitim sunmaktadırlar.

Özet olarak tarih, Amerika'da eğitime erişimin, değişen bir toplumda eğitim için değişen rolü yansıtmakta olduğunu gösterir. Daha küreselleşmiş bir toplumda ve bilgi ekonomisinde yaşadığımızdan dolayı, Amerikalı eğitimciler eğitim için değişen rollere uyum sağlamaya devam etmektedirler. *The American Freshman: Forty-Year Trends* (<http://heri.ucla.edu/PDFs/40TrendsManuscript.pdf>) (Amerikalı Öğrenci: Kırk Yıllık Eğilimler) adlı eserde Hurado, Saenz, Santos and Korn bunu şu şekilde tanımlarlar: Bunlar günümüzün küresel ekonomisi, çevresel ba-

ğimlilik, bir ulus olarak kendi kendini yönetebilme ama bununla birlikte küresel vatandaşlığı destekleme adına bütün milletlerin karşılaştığı zorluklardır. *The Weightless Society Living in the Economic Bubble (Ekonomik Balonda Yaşayan Hafif Toplum)* adlı eserde Leadbeater, dünyanın en dinamik ekonomilerinin yeni insanlara açık kültürle ve küresel ufuklu yeni fikirlere sahip olacağını öngörmüştür. Bu sebeple, bu eğilimler dünyanın her yerinde yarının vatandaşları için verilecek olan eğitimlerde yansıtılmalıdır.

Sunumumun başında, sözü edilen Amerikan değerlerini canlandırmak amacıyla bazı senaryolara bakacağımızdan bahsetmişim. Bu fotoğraf ve senaryolar nitelik, herkes için eğitim ve ikinci fırsatlar olarak bahsedilen üç değer etrafında Amerika'da mevcut olan kademeler arası geçişleri sergilemek için tasarlanmıştır. Fotoğraflar Kent State Üniversitesinden benim de tanıdığım gerçek insanlara ait olmakla birlikte, o kişilerin isimlerini gizlilik gerekçesiyle değiştirmiş bulunmaktayız. Senaryolar bu kişilerin gerçek hikâyelerine dayanmaktadır fakat gösterim amaçları doğrultusunda ufak çaplı değişiklikler yapılmış olabilir.

İlk senaryomuz Amerika'da kademeler arası geçişlerin bizim en iyi öğrencilerimize nasıl gözüktüğünün bir örneğidir. Vereceğim örnekte Ohio'daki eğitim sistemini kullanacağım. ABD'de bir tane değil elli tane eğitim sistemi olduğunu hatırlayalım. Her bir eyaletin kendi eğitim yasaları ve uygulamalarında bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Bunu hatırlatarak sizleri Paul Wong ile tanıştırmak istiyorum. Paul eğitimine üç yaşında evinin yakınındaki özel bir anaokuluna giderek başladı. Ailesi eğitime avantajlı olarak başlamasını istemişti ve Paul üç ve dört yaşındayken anaokulu masrafları ailesi tarafından karşılandı. Okulun ilk yılına başladığında resimli kitaplar okuyor, basit matematik işlemleri yapıyor ve dinozorlara ilgi duyuyordu. Lisede dört yıl boyunca birçok seçeneğe sahipti çünkü kendisi çok başarılı bir öğrencidir.

Öğrencilere daha lisedeyken üniversite seviyesindeki dersleri alma ve bu derslerden üniversitede muaf olma imkânı sağlayan bir program seçti. Bu dersler özel olarak üniversite seviyesinde tasarlanmıştır ve yıl sonunda değerlendirmeler yapılır. Bu harici derslerin özel sınavlarını geçerek hâlâ lisedeyken üniversite için kredi kazanabilecektir. Bu dersleri almak ayrıca kendisine üniversiteye kabul sürecinde de yardımcı olacaktır. Paul'un okuduğu lise Uluslararası Bakalorya, uluslararası geçerli diploma ve müfredat sağlamasa da, Amerika'daki pek çok okul Uluslararası Bakalorya Diploma Programı sunmaktadır. Dünya çapındaki bu akreditasyon

sistemi devlet okullarına ve özel okullara kendi müfredatlarını (dünyadaki öğretmenler tarafından geliştirilen) kullanma ve dünya çapında harici sınav yapan kişiler tarafından başlı başına sıkı test yöntemleriyle başarıyı ölçme yetkisi verir.

Paul için mevcut olan bir başka seçenek de Kent State Üniversitesine ücretsiz olarak kayıt olma ve seçeceği alan doğrultusunda Ortaöğretim Sonrası Seçenekler uygulamasıyla ders alma imkânıdır. Bu program orta kademe öğrencilerine henüz lisedeyken ileri matematik, dans ya da mühendislik dersleri alarak üniversite için ders kredisi kazanma fırsatı sunar. Orta kademedeki eğitimi esnasında Paul, Ohio Mezuniyet Sınavı'nı geçti ve **SAT** (Scholastic Aptitude Test / Eğitim Yetenek Testi) ve **ACT** (American College Testing / Amerika'da Yapılan Üniversiteye Giriş Sınavı) adı verilen, ulusal ve bağımsız iki tane üniversite kabul sınavına girdi. Ohio Mezuniyet Sınavı'nı ilk denemesinde geçti fakat onun okulundaki diğer öğrenciler bu sınavı geçmek için birden çok kez girmek zorunda kaldılar. Paul, ACT ve SAT üniversite kabul sınavlarına girmeyi seçti çünkü yükseköğretimi için burslar almak istiyor. Bu yolla başarı kazanırsa Kent State Üniversitesinin Onur Öğrencisi Programı'na 2014 güz döneminde ikinci sınıf öğrencisi olarak girecek. Paul, orta kademedeyken kazandığı üniversite kredileri sayesinde Kent State Üniversitesinin Onur Öğrencisi Programı'na 2014 güz döneminde ikinci sınıf öğrencisi olarak girecek. Bir yandan fen bilimleri ile ilgilenirken diğer yandan da viyolonsel çalma ve lisenin futbol takımına girme zamanı buldu.

Bu noktada acaba Amerika'da bir üniversiteye nasıl giriliyor diye merak ediyor olabilirsiniz. Dolayısıyla ben de bu oldukça ayrıntılı ve uzun kabul süreci gereksinimlerini açıklamak için Amerika'da yüksek prestijli bir üniversite olan Harvard Üniversitesini seçtim. Üniversitenin web sayfasına göre (<https://college.harvard.edu/admissions/application-requirements>) Amerikan vatandaşı ve uluslararası bütün ilk yıl öğrenci adayları için gereksinimler aşağıdaki gibidir:

- Ortak / Evrensel Üniversite Başvurusu
- Ortak Başvuru için Harvard Üniversitesi Soruları ve Yazılı Cevapları
- 75 Dolar tutarındaki ücret ya da ücret muafiyeti yazısı
- Yazılı SAT ya da ACT Sınavı
- 2 adet SAT Sınavı Konu Testleri
- Okul Karnesi ve lise transkripti
- Öğretmen Raporu (2 adet)
- Yarıyıl karnesi

- Yılsonu karnesi

Unutmayınız ki öğrenciler ister özel üniversiteleri, isterlerse de kamu üniversitelerini seçsinler, yükseköğretimler için okul harcı ödemek zorundadırlar. Bunun için finansman aileler tarafından, devlet bağışlarıyla, burslarla ve kredilerle sağlanır. Pek çok öğrenci üniversiteden büyük bir borç yüküyle mezun olur. Ayrıca öğrenciler herhangi bir alan seçip herhangi bir programa başvurabilirler. Üniversiteye kabul tüm lisansüstü programları için programın uygulandığı fakülte tarafından, lisans programları için ise üniversitenin ilgili fakültesi ve yönetimi tarafından belirlenir. Paul'un hikâyesi motivasyonu yüksek, öğrenmeyi seven bir çocuğun ve ona hizmet eden nitelikli kamu okul sisteminin rolünün bir hikâyesiydi. Şimdi de akademik yönden o kadar yeterli olamayan başka bir öğrencinin durumuna bakalım.

John Owens prematüre doğdu, beyninde kanama ve vücudunun sağ yarısında bazı zayıflıklar vardı. Bu fiziksel özürlüden dolayı, devlet okuluna erken başlama hakkına sahipti. Burada (fotoğrafta) onu 2-12 yaş arası zihinsel ya da fiziksel engelli çocuklar için özel bir okulda sınıf arkadaşlarıyla birlikte görüyoruz. Amerikan değerlerinden biri olan NİTELİK, John gibi öğrenciler için eğitim alanında devreye girer. John ilkokula okul projelerine tamamen katılmasına olanak tanıyan bireysel eğitim planının (IEP) yardımıyla devam eder. Akademik gelişme kaydetmeye devam ettiğinden emin olunması adına yıllık olarak değerlendirmeye tabi tutulur ve Üçüncü Sınıf Güvence testini geçmek zorundadır. Bununla birlikte kendisine yardımcı olmak amacıyla ilave zaman gibi alternatif test usulleri uygulanır.

John'un ailesi ve rehber öğretmeni, okul psikologlarının eşliğinde mesleki ve teknik ortaöğretimin ikinci kademedeki kendisi için en iyi yol olduğuna karar verirler. Otomobil tamirciliğini seçti. Sınıf arkadaşlarıyla birlikte düzenli olarak kapsamlı ikinci kademe eğitimine devam eder ve bando gibi lise aktivitelerine katılır. Mesleki derslerinde oto tamirciliğini öğrenir fakat normal ikinci kademe derslerinde diğer öğrencilerle eğitim görür. İngilizce, matematik, biyoloji, yönetim, tarih, beden eğitimi ve müzik dersleri alır ve Ohio Mezuniyet Sınavını geçmek zorundadır. John İngilizce kısmında başarılı olabilmek için iki kere bu sınava girmek zorunda kalmıştır.

John'un mesleki eğitim programı öğrencilere çıraklık eğitimi bulabilmek için yerel işletmelerle ortak çalışmaktadır. Mezuniyette öğrencilerden becerilerinin olduğu teknik alanlarda kazanç karşılığı işe alınmaları beklenir. 2014 baharında

mezun olacak olan John şu an tam zamanlı çalışmaktadır. Okullar öğrencilerinden kaçının iş bulduğu ve verilen eğitimin hangi seviye garanti ölçeğinde iş piyasasında güncel kaldığı konularında değerlendirilir. Bu ise NİTELİĞİN (KALİTENİN) tüm eğitim sistemlerinde bir değer olduğunu, yalnızca elit tabaka için geçerli olmadığını kanıtlar.

Şayet John eğitimine devam etmek isterse, federal program John gibi öğrenciler için ileri eğitime geçiş fırsatı sunmaktadır. Carl Perkins Mesleki ve Teknik Eğitim Yasası ya da Teknik Eğitimi, yüksek kalitede mesleki eğitimi desteklemek için kaynak sağlayan federal bir programdır. Bu teknik eğitim, okulun dokuzuncu yılında başlayan 4+2, 3+2 ya da 2+2 şeklinde planlanan ve birbirini takip eden teknik alanda bir eğitimidir. Bu süreç ikinci kademe eğitimini takiben iki yıllık bir lise sonrası mesleki eğitim ya da en az iki yıllık çıraklık programıyla genişler ve bir üniversitede önlisans derecesi olarak son bulur. Teknik Eğitim, bütün öğrencilere okul ve çalışma arasında bağlantı kurmalarında yardımcı olan önemli bir okuldan işe geçiş stratejisidir.

Paul ve John'a ait bu iki hikâye Niteliğin pek çok açıdan Amerikan eğitim sisteminin ayırıcı özelliklerinden biri olduğunu örneklerle açıklamaktadır. Şimdiki iki öykü ise ikinci Amerikan değeri olan *Herkes için Eğitim* ilkesini gösterecektir.

Nate adlı bir öğrenciyi konu alan ilk vaka incelemesi *Herkes için Eğitim* programlarının ilk üçünü -ırksal bütünleşme okulları için *Eğitim Kurulu'na Karşı Brown, GI Yasası ve Johnson'un Yoksulluk Programları*- gösteren bir örnektir. Nate Allen yoksulluk, işsizlik, yüksek suç oranı ve uyuşturucu ile çevrili Detroit şehrinin iç kesimlerinde büyüdü. Babası, Mississippi'nin kırsal kesiminde bulunan ve sadece siyahilerin gittiği okulla ilgili pek hoş hatıraları olmayan, okuldan erken ayrılmış bir adamdır. Küçüklük yıllarında Nate'in evinde iki kere yangın çıktı. Okulun ilk senesini tekrar etmek zorunda kaldı çünkü başarılı olmaya odaklanmış bir şekilde okula gelememişti.

Nate okulun ilk senesini iki kere tekrar etmesine rağmen sonraki yıllarda başarıyla ilerledi ve yeteneğini fark eden okullar onun yedinci sınıfı atlamasına karar verdi. Okuldaki arkadaşlarıyla keyifli vakit geçirirdi. Nate'in kişisel geçmişi okulun ilk yıllarında kendisine iyi bir başlangıç sağlamadı ve dolayısıyla ilkökulda güçlükler çekti. Doğal yeteneği onun başarı göstermesine imkân sağladı ve Amerikan değerleri olan *Herkes için Eğitim* ve İkinci Fırsatlar örgün eğitimine er ya da geç devam etmesine izin verdi. Liseyi bitirdikten sonra Nate orduya katıldı ve Irak

Savaşları'nda görev aldı. Orduda askerliğini tamamladıktan sonra askeri burslarla üniversiteye gitti ve üniversitede onur öğrencisi oldu. Şu an itibariyle Nate büyük bir üniversitede idareci olarak görev yaparak siyahi ve yoksul öğrencilere yükseköğrenim alma yolunda yardımcı olmaktadır.

Nate'in hikayesi bizlere yoksul, Afrika kökenli Amerikalı bir çocuğun, ordu-
dan dönen bir askerın özgün eğitim yollarında başarılı olabileceği örneğini açıklama-
lamaktadır.

Bir sonraki hikâyemiz Down sendromlu bir çocuk olan Roy'un hikayesini anlatacağıdır. Kongre 1975 yılında 94-142 sayılı Kamu Hukuku'nu kabul etmiştir. (Bütün Engelli Çocukların Eğitim Yasası) Bu yasa şimdilerde **IDEA** (Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası) olarak sistemleştirilmiştir. Bu yasa farklı farklı engelleri olan tüm bireylere nitelikli bir eğitimin kapılarını açmıştır. IDEA yasası özel federal kaynaklarla, Amerika'daki her bir okula zihinsel, fiziksel ve davranışsal engelleri bulursa dahi bütün öğrencilere yüksek kalitede eğitim sunmayı gerekli kılmaktadır. Bu öğrencilerin kendilerini mümkün mertebe geliştirme, belli kapasitede çalışarak kendilerine yetme ve ailelerini hayatları boyunca kendilerini destekleme zorunluluğundan kurtararak topluma fayda sağlayan yurttaşlar olma yönünde anayasal hakları olduğu fikri mevcuttur. Sonuç olarak engelli insanlar toplumdaki bütün iş kollarında çalışacak, pek çok iş yerinde yerlerini alacak ve günlük toplum hayatında karşımıza çıkacaklardır.

Kendi ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir müfredatı olan Roy ismindeki Down sendromlu bir öğrenci ile tanışma vakti. Bu müfredatta okuma, yazma, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisine ilaveten hayat ve iş becerileri de bulunmaktadır. Roy'un programı en üst düzey kalitededir. İkinci kademe eğitiminin üçüncü ve dördüncü yıllarında, iş becerileri isimli programda yer almaktadır. Bu programın amacı Roy 21 yaşına bastığında tam zamanlı çalışabilmesi için gerekli istihdam edilebilirlik becerilerini kazanma konusunda kendisine yardımcı olmaktır. IDEA ismiyle sistematize edilen federal yasa sayesinde üç yaşında okula başlamış ve bu yasayla özel olarak tasarlanmış programlar vasıtasıyla mahallesindeki ilk ve ortaokullarda gelişimini sürdürmüştür. Roy ve onun gibi olan öğrenciler kendilerine uygun beceri alanlarında Üçüncü Sınıfı Garantileme ve Ohio Mezuniyet Sınavları'na katılırlar ve kendilerine bireysel gelişim şekillerine dayalı ilerleme fırsatı veren farklı değerlendirme ölçütleriyle değerlendirilirler. Roy'un dâhil olduğu programın gayesi onun iş bulma fırsatlarını artırmak ve böylece kendi kendine yetebilmesini sağlayarak özgür bir yurttaş olmasını mümkün kılmaktır. Kendi-

sine işe alınma becerilerinde yardımcı olmak üzere bir iş danışmanı tahsis edilir. Almış olduğu iş becerileri dersine ilaveten, Roy kampüste bir spor salonu konumundaki Kent State Öğrenci Sağlık ve Yaşam Merkezinde işe alınma becerilerini de edinmektedir. Burada toplumla etkileşim kurmayı, kendisine planlanarak verilen görevleri nasıl bitireceğini, zaman çizelgesi tutmayı, gereğine uygun giyinmeyi ve davranmayı öğrenir. *Herkes İçin Eğitim, Nitelik* ile geliştirilir.

Şu ana kadar *Nitelik ve Herkes için Eğitim* değerlerinin, geçmişten gelen farklı yetenekleri ve engelleri bulunan öğrencilere, değişik sosyal, ekonomik ve etnik gruplara örgün eğitim formatının kademeler arası geçişlerinde başarı elde etme konusunda nasıl yardımcı olduğunu gördük. Şimdi de tam anlamıyla bir Amerikan değeri diyebileceğimiz İkinci *Fırsatlar*'ı bize gösteren iki öyküye daha bakalım. Amerikadaki kültür insanlar başarısız olsalar bile onlara hatayı tamir etme, yeniden başarısızlık yaşasalar da sonunda başarıya ulaşmaya müsaade eder. Bu toplumsal değer, eğitimin kademeler arası geçişlerinde de kendini gösterir. Şimdi Betty ile tanışalım. Betty, altı yaşında devlet okuluna başlayan neşe dolu ve birçok kız gibi gelecek için umutları olan bir öğrenciydi. Üniversiteye gitmeyi, iyi bir kariyer edinmeyi, evlenmeyi ve bir aile sahibi olmayı umuyordu. Orta kademedeki ergenlik yıllarında erkeklerle flört eden, arkadaşlarıyla vakit geçiren ve birkaç yıl içinde üniversitede yaşayacağı eğlencelerin hayalini kuran tipik bir gençti. Fakat üniversiteye başlamadan önceki o yaz, yüzme havuzunda dalış yapayım derken boynu kırıldı. Artık belden aşağısı tutmayan Betty için gelecek ne ifade ediyordu? Bundan sonra bir üniversite diploması alabilir miydi? Peki ya evlenmek ve çocuk sahibi olmak?

Amerikan kültürünün değerleri Betty gibi olan insanlar için fırsatlar sunar. İkinci Fırsatlar ilkesi ona üniversite hayatına devam etmeyi ve üniversiteden doktora derecesiyle mezun olmayı olanaklı kıldı. İkinci bir şansı vardı ve fiziksel koşulları değişti diye üniversite diploması almaktan mahrum kalamazdı. İşte nitelik ve inanç bütün Amerikan değerlerinin bir örneğidir. Tekerlekli sandalyeye mahkûm olmasına ve doktora tezini ağzındaki bir alet vasıtasıyla yazmasına rağmen, Betty ne yükseköğretime devam etmekten ne bir iş sahibi olmaktan mahrum kaldı. Betty şu anda evli ve ergenlik çağında bir oğlu var. Betty için İkinci Fırsatlar ona topluma katkısı olan bir yurttaş olmada yardım ediyor.

Kademeler arası geçişte İkinci Fırsatlar konusundaki diğer senaryomuz lise yıllarında okulu bırakma üzerinde durmaktadır. ABD hükûmeti istatistiksel verilerine göre, lisede okulu bırakma oranı 2011 yılında %7 idi. Bu lise terklerin top-

luma kazandırılması dünya çapında devam eden bir programdır. Bununla birlikte Amerika'da birkaç program liseyi terk edenlere farklı yollarla eğitimlerine devam etme ve ikinci bir şans yakalama olanağı tanır.

Şimdi ise Suzy ile tanışalım. Kendisi Kent State Üniversitesi'nde bir öğrenci. Şimdiki hikâyemiz **GED** (Lisans Denklik Derecesi) ile ilgili. GED eğitimini yarıda bırakmış olanların istedikleri zaman girebildikleri ve lise diploması denkliği elde edebildikleri bir sınavdır. GED sistemi eğitimi yarıda bırakmış insanlara lise diploması gerektiren işler, üniversiteye girebilmek ve daha iyi bir yaşam için İkinci Fırsatlar sunar. Üçüncü senesine girene kadar ilkokul Suzy için gayet iyi gitmişti. Fakat o yıl esnasında kendisine disleksi (yazı körlüğü/okuyamama) ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu teşhisi kondu. Almış olduğu özel derslerle Suzy ortaokula kadar ilerleyebildi. Fakat evinde farklı bir durum ortaya çıkıyordu. Suzy şöyle diyor: "Ortaokul yıllarımın sonunda annem en küçük kız kardeşim olan Amber'i dünyaya getirdi. Yasalara göre o dönemde ben bir bebekle ilgilenebilecek kadar büyüktüm. Gün içinde annem içeride televizyon izlerken, sıklıkla beni dışarıda kardeşlerimle ilgileneyim diye bırakırdı. O yaşta böyle sorumluluklar almak ortaokulda da devam edecek bir yaşam tarzının maalesef sadece bir başlangıcıydı."

Bu esnada Suzy'nin aile yaşamı bozulmaya başladı. Suzy'nin anneannesi öldükten sonra annesi depresyona girdi ve işini kaybetti. Ve sonunda Suzy faturaların ödenmesine yardımcı olmak için iş bulmak zorunda kaldı. İş yükü ve üzerindeki baskı dayanılmaz oldu ve Suzy liseyi yarım bırakmak zorunda kaldı. Suzy çok geçmeden ailesini ve kendisini ayakta tutabilmek için lise diplomasına ihtiyacı olduğunu farkına vardı. Lisans Denklik Derecesi sınavından haberdar oldu, sınava çalıştı ve kazandı. Artık denklik derecesine sahip olduğundan üniversiteye başladı. Kendisi şu anda İkinci Dil olarak İngilizce Öğretimi alanında uzmanlaşan ve üniversitede yarı zamanlı çalışan bir öğrenci. İkinci Fırsatlar kendisine çok daha aydınlık bir gelecek imkânı sundu.

Suzy'nin uzmanlık alan seçimi İkinci *Fırsatlar*'a gereksinim duyan başka bir grubun farkında olmamızı sağlıyor: Farklı bir anadille Amerika'ya gelen göçmen çocuklar ve evlerinde İngilizce konuşmayan göçmen ailelerin Amerika'da doğan çocukları. 1974 yılı Amerikan Yüksek Mahkemesi kararında, (Lau Nichols'a karşı) İngilizce bilmeyen öğrencilerin devlet okullarında ceza almamaları şartı getirildi. Okullarda İkinci Dil olarak İngilizce eğitimi başladı. Davanın temeli öğrencilerin eğitim gördükleri dili anlayamamaları iddiasında yatıyordu ki bu onlara

eşit eğitim sunulmadığı anlamına geliyordu. Yüksek Mahkeme, anadili İngilizce olmayan öğrencilere aynı imkânların, ders kitaplarının, öğretmenlerin ve müfredatın sağlanmasıyla onlara eşit davranılmadığına hükmetti. *Plyer Doe*'ye karşı, aileleri yasal olmayan göçmenler olsalar bile devlet okulları bütün çocuklara eğitim vermelidir hükmü taşıyan bir diğer Yüksek Mahkeme davasıdır.

İkinci Fırsatlar Amerikalılara birçok yoldan sunulur. Bunlardan bir tanesi Suzy'nin hikâyesinde anlatılmış olan Lisans Denklik Derecesi programıdır. Teknoloji vasıtasıyla sertifikalı öğretmenler tarafından sağlanan online sistemli orta dereceli okullara ilaveten evde eğitim de verilmektedir. Bu sistem davranış bozuklukları ve kronik hastalıkları olan ya da ailelerinin sürekli yer değiştirme zorunluluğu bulunan öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz devam etmesinde yardımcı olur. Herhangi bir şekilde gözaltında bulunan ya da hapiste olan bütün çocuklara da eğitim verilir. Yaşamınızın hangi zaman diliminde olursa olsun üniversiteye girilebilir. Ben doktora programına başladığımda 52 yaşındaydım ve programı 58 yaşında tamamladım. Değişen ekonomi dolayısıyla hükümet, üniversiteleri; ekonomik durumdaki değişimler, küresel rekabet ya da artık gerek duyulmaması sebebiyle şu an çalışmayan iş gücünü yeniden eğitmek amacıyla yerel iş kollarıyla çalışmaya teşvik eder. Askerî burslar gönüllü orduya iş kapısı sağlar ve ayrıca görevlerini tamamlamış askerlere ordudaki hizmetlerinden sonra yeniden işgücüne katılmalarında yardımcı olur.

İkinci Fırsatlar yarının işlerinin bugünden kestirilemediği bir çağda gereklidir. Geleceğe yönelik tahminlerde bulunanlar günümüz öğrencilerinin yaşamları boyunca dört farklı işinin olacağını söylüyor. Herkesin bir işinin olduğu günler artık geride kaldı. Değişimin hızı hepimizin yeniden eğitilmesini gerekli kılacak.

Dünyadaki tüm eğitimciler bilmelidir ki nitelikli bir eğitim sisteminin teminatı dershaneler yahut yüksek beceri gerektiren testler değil, yoksulluğun ortadan kaldırılmasıdır ki böylelikle okullarımızdaki eğitimin kalitesi yükselecektir.

Sorunlarımıza nihai çözüm müfredattaki yeni yaklaşımlar ya da Common Core (Ortak Öz diye Türkçeye çevirebileceğimiz müfredat materyallerini geliştirmeye yönelik oluşturulmuş bir kuruluş) değil, geleceğin sorunları çözme becerisi olacaktır ve bir ulusun geleceğini tayin eden unsur da budur. Günümüzdeki gelişmeler baş döndürücü bir hızla olmaktadır. Mühendislik okuyan öğrencilerin ilk yıllarda öğrendiği bilgiler onlar mezun oluncaya kadar güncelliğini yitirmektedir.

Eğitimciler olarak yarının şimdiden tasavvur edilemeyen dünyasının yurttaşları, işçileri ve liderleri için nelerin gerekli olduğunu tespit etmek gibi zor bir

görevimiz var. Halbuki yarının dünyasında ihtiyaç duyulacak şeyler hakkındaki tahminlerimizle değerlendiriliyoruz.

Eğitimciler olarak Türk ve Amerikan halklarına mensup vatandaşların ayrı ayrı ihtiyaç duydukları içeriği, süreci ve bilginin değerlendirilmesini saptamak bizim sorumluluğumuz. Bununla birlikte ekonomik, çevresel ve askeri yönden birbirine son derece bağımlı olan bir dünyada yaşıyoruz. Uluslarımızın liderleri ülkelerimizin çocuklarına çözümler bulabilmek için gözlerini öğretmenlere çeviriyor ve biz her dört çocuktan birinin küresel ekonomide yer almak için doğduğu ülkeyi terk ettiği bir zamanda yaşıyoruz.

Kent State Üniversitesinden tanıdığım insanların hikâyelerini ve geçmişi inceleyerek umuyorum ki sizlerin, Türkiye'deki eğitimin kademeler arası geçiş sorunları hakkında daha geniş düşünmeye başlamanıza vesile olmuşumdur. Türkiye yarın için kendini yeniden keşfederken benim de bu diyalog sürecinin bir parçası olmam için yaptığınız davetten dolayı sizlere minnettarlığımı sunuyorum. Bu sunumu hazırlamak kendime çeki düzen vermemi, ülkem ve uygulamaları hakkında daha detaylı düşünmemi sağladı.

Bu sunumumu, hikâyelerini ve fotoğraflarını benimle paylaşan, bildirim konularını örneklerle gösterebilmem için öyküleri değiştirmeme izin veren meslektaşlarıma borçluyum.

AMERICAN TRANSITIONS REFLECT AMERICAN VALUES: HISTORICAL CHANGES AND TODAY'S SCENARIOS

Linda F. ROBERTSON*



The path that a child begins in his or her formal schooling is like this path through the forest of Cappadocia—we do not know exactly where it will lead. Sometimes the path of formal education is smooth and well marked. Sometimes the path might have obstacles along the way. Our job as educators to help every child navigate his or her path and in doing so enhances the citizenry of our nation toward a better future. My presentation will examine American values for education and determine how these values have changed with the role of education over time to meet the needs of our nation—always evolving, changing. Three American values for education to be discussed will be 1) quality, 2) education for all, and 3) second chances. Historical explanations and individual scenarios will illustrate each.

For today, we will examine federal laws enacted and US Supreme Court cases decided which have reflected the changing American values over time. The first value is the importance of QUALITY in any education change—what are the best educational practices, what are the best technologies, what reflects what we know about learning, teaching, and skills needed for the times. In America, the public education system has been part of the America dream for its many immigrants. The theme of quality is reflected in the common saying: *Come to America, and through our free public education system, you can succeed.* We will look at some of the laws affecting *Quality* and will feature case studies that exemplify this *Quality*.

* Prof. Dr., Kent State University.

The second American value, which is also a United Nation Millennium goal, *Education for All*, has been interpreted differently over time—we will look at the legislative changes and the case studies which demonstrate how American education is increasingly more inclusive, how education is not denied and is expected for ALL students.

The third American value we will examine will be the value that allows for failure, the opportunity for *Second Chances* in life. While this may seem in contrast with *Quality*, the American system allows many paths that permit a student to fail and later to succeed. *Quality* still remains in the offerings to this previously failing student. The scenarios to be shared will demonstrate why that is beneficial to the nation. Today's path of formal education for our children will help guide our nation on tomorrow's journey. Today's path is tomorrow's future.

1700's-1800's Path Americanize immigrants prepare ministers and classical scholars

From the earliest times, in the 1700's and for most of the 1800's, universities served the church and the nation by producing surveyors, ministers, and bureaucrats. All thirteen states of the first United States of America had their own educational system—today USA has 50 educational systems. Each state still has its own educational ministry. Education was generally taken from the British system and reflected education for the elite—the upper class of the colonial society. Horace Mann's Common School movement was the first movement that demonstrated the American value of *Education for All*. The Common School movement allowed the poor immigrants, the immigrants who were not property owners to send their children to school to become "Americans," to read, write and to cipher, to be able to participate fully in the democratic government. While the universities were still elitist, the American value of *Education for All* became a hallmark of education in the new nation.

1900's Industrial Age: Scientists and Researchers

A century later, in the 1900's at the beginning of the Industrial Age, schools and universities were serving a greatly expanding manufacturing economy and the mechanization of scientific agriculture. Graduate research universities, modeled after the German universities, were started. Johns Hopkins was one of the first research universities in America.

At the same time vocational education began at the secondary school level, reflecting the American issue of *Quality* in all areas of schooling. *Quality* was designed into schooling, but not just for the elite preparing to attend one of the new research universities. *Quality* was important to a new kind of school immersing to support the changing American economy. One of the first vocational public schools in America was Woodlawn School in Virginia according to Wikipedia ([http://en.wikipedia.org/wiki/Woodlawn_High_School_\(Woodlawn,_Virginia\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Woodlawn_High_School_(Woodlawn,_Virginia))). The secondary school agricultural classes for scientific farmers greatly benefited the area around Woodlawn. As a result of this training for the young students of the area, the use of strip cropping increased crop yield and decreased soil erosion, young boys stayed in school resulting in fewer drop outs, and a local business was established by the famous American brand of Carnation Milk supporting the dairy farms of the area. *Quality* in vocational education insured quality in public schooling for all.

1930's and 1940's: Education for the Masses

At the end of World War II, America had thousands of young men returning from the Army, Air Force, and Navy. One of the ways America dealt with the possibilities of high unemployment among these men was to send them to the university through a Federal bill, called the GI Bill. The GI Bill provided funding for these returning service men to train for a new job, the jobs of the new economy. By training these thousands of young men and women, American had a highly skilled and educated workforce helping to make America the economic power house. Historians and economists consider the GI Bill a major political success and a major contribution to America's stock of human capital that sped long-term economic growth. The GI Bill began the change to *higher education for the elite to higher education for the masses*. This trend of education for the masses caused many reforms of American public education and higher education for the next thirty years, and reflects the American value of *Education for All*.

American today enjoys a literacy rate of 99% according to the World FACTBOOK (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2103.html>). A nation of immigrants, both illegal and legal, a nation that welcomes 1000's of refugees annually, a nation of great ethnic and racial diversity still enjoys a high literacy rate. This has been achieved over time through a series of federally sponsored legislative laws and US Supreme Court decisions. A few examples with

a time line show the way that America constantly redefined *Education for All*.

- 1944 *GI Bill* (higher education was not just for elite, but now for the masses)
- 1954 *Brown versus the Board of Education* (separate black schools in the southern part of the USA were determined unequal, racial integration began)
- 1960's *President Lyndon B. Johnson's Great Society laws* (provided access to university for all with particular financial help for those students of poverty and racial injustice)
- 1972's *Title IX* (law which provided for women equal access in education and business)
- 1975's *Law 94-142 Americans with Disabilities Act* (provided for educational quality for people with mental, physical or emotional disabilities).

While not exclusive of the changing inclusiveness of American education over time, this list is illustrative of the *Education for All* value in America.

1980'S and 1990's: International Benchmarking for Global Economy

In the 1980's and 1990's the industrial *quality* movement of business and industry hit the education sector in America. Turkey and Korea were the leaders in steel; Japan and Germany were beating America in automobile manufacturing. Singapore and Finland were outscoring the US in the PISA international education scores. This resulted in new emphasis in education again—measurement of a student's achievement taken from the measurements of business practices start to dominate education. States and the federal government began graduation tests to measure the achievement of all high school graduates: what minimum requirements must be met if a student is earning a high school diploma? What skills must a high school graduate have to serve the nation at the turn of the Century? Yesterday's *Why Johnny Can't Read* and *No Child Left Behind*, and today's *Common Core* become the educational *Quality* slogans of the era for public education. Universities, too, turned to the business model. For example, Michigan State University hired a former federal bureaucrat and businessman, Dr. McPherson to be their president, their rector—chosen to reform higher education in the business model. Before he was selected as MSU's 19th president, McPherson was a group executive vice president at the Bank of America in San Francisco. Global economy pushes law makers to be concerned for America to stay competitive in the global market place.

2014 The Information Age: What next?

In this brief look at the historical trends of American education, we have seen the changes in the focus of American education—from educating for the ministry, to creating education to serve the industrial age, to education for the masses, and finally to compete in the global economy. We have also seen the opening of pathways in education for women, racial/minority students, and low-income students occurred as a result of the civil rights and women's movements and a series of policy initiatives to increase access to education. A university degree has become a minimum and essential credential for employers in a wide array of occupations. Higher education and highly skilled vocational training beyond high school is no longer optional for those who aspire towards upward social and economic mobility in American life. The work force of yesterday is also being retraining. Today's community colleges and universities are reeducating older people who have to re-educate themselves for the new economy, to prepare for new careers that did not exist a few years earlier.

In summary, history demonstrates that access to American education has reflected the changing role for education in a changing society. As we live in a more globalized society and in the knowledge economy, American educators continue to adapt to changing roles for education. Hurado, Saenz, Santos and Korn in *The American Freshman: Forty Year Trend*, (2002) (<http://heri.ucla.edu/PDFs/40TrendsManuscript.pdf>) define it this way: These are challenges that all nations face for today's global economy, for our environmental interdependence to be self governing as a nation and yet promote global citizenship. Leadbeater (New York, Texere: 2000) in *The weightless society living in the economy bubble* foresaw that the most dynamic economies of the world will have ultures open to new people and new ideas with global horizons. Therefore, these trends must be reflected in the education for tomorrow's citizens everywhere in the world.

At the beginning of my presentation, I mentioned that we would look at some scenarios to personalize the American Values discussed. These photos and scenarios are designed to demonstrate the transitions available in America around the three values of quality, education for all, and second changes. While the photos are real people at Kent State University that I know, we have changed their names for privacy sake. The scenarios are based on their true stories, but may be altered slightly for demonstration purposes.

Our first scenario is an example of what the transitions in America look like for our best students. I am using the educational system in Ohio for my

example—remember that the United States has 50 educational systems, not one. Each state has some differences in its educational laws and practices.



With this in mind, I would like to introduce to you, Paul Wong. Paul Wong started his education at three going to a private school nursery near his home. His parents wanted him to have a head start in schooling, and paid for his nursery schooling for him when he was three and four years old. By the time he was in kindergarten he was reading picture books, doing simple math, and loving dinosaurs. As he swims through the four years of high school, he has many options because he is a high achieving student.

He selected some courses in Advanced Placement (copyrighted), which are specially designed college level classes where national or assessments are administered at the end of the year. By passing these external subject specific exams he can earn college credit while in high school. Taking these advanced courses also help him in his college admissions process. Although Paul's high school does not offer the International Baccalaureate, an international diploma and curriculum, many American schools do offer the IB Diploma Program. This world-wide accreditation system authorizes public and private schools to use their curriculum (developed by the teachers around the world) and test achievement through rigorous testing independently measured by external examiners worldwide.

Another option available to Paul is the opportunity to enroll free of charge in Kent State University and take some college courses in the area of his choice through Post Secondary Options. This program allows secondary students to take advanced mathematics or dance or engineering classes and earn college credit while in high school. During his secondary school years, Paul passed the Ohio Graduation Test, and took two college entrance exams called the SAT and ACT, national independent college admissions tests. He passed the Ohio Graduation Test on the first try, but others in his schools had to take it more than once to pass. He chose to take the ACT and SAT college admission tests because Paul

wants scholarships for his higher education. This pays off for him and he will enter Kent State's Honors Program as a second year student in the fall 2014. Paul will enter Kent State Universities Honors Program as a second year university student because of the university credit earned while in secondary school. While he is interested in sciences, he has also had time to play the cello and to be involved in the high school soccer team.

At this point you might be wondering what how can you gain admission to an American university? So I selected Harvard University to explain the rather lengthy admissions requirements for this highly prestigious American university. According to the Harvard website (From <https://college.harvard.edu/admissions/application-requirements>), requirements for all first year student applicants—both international and American candidates included:

- Common/Universal College Application
- Harvard College Questions and Writing Supplement for the Common Application
- \$75 fee or a fee waiver
- SAT or ACT with Writing
- 2 SAT Subject Tests
- School Report and high school transcript
- Teacher Report (2)
- Mid-Year School Report
- Final School Report

Remember that students may select private or public universities, but they must pay tuition for all higher education. Funding is provided by their families, government grants, scholarships and loans. Many students graduate from the university with large debt for their education. Students may also select any major and apply to any program. Admission is determined by the faculty of the program for all graduate programs and by administration and faculty of the university for undergraduate programs.

Paul's story was the story of the highly motivated, high academic child and the role of a quality public school system to serve him. Let's look at another case scenario for a student who is not as academic able.



John Owens was born premature, and had bleeding in the brain and some weaknesses on his right side. Because of this physical disability, he was eligible for early entrance to public school. Here he is seen with his classmates at special school for children with mental or physical disabilities beginning at 2/12 years of age. American values of QUALITY enter the educational path for students like Jack. John continues to elementary school aided with an individual education plan (IEP) that allows him to participate fully in the school projects. He continues to be assessed yearly to make sure he continues to make academic progress, and has to pass the Third Grade Guarantee. However, he is allowed alternative testing procedures, like extra time, to assist him.

John's parents and guidance counselor as well as school psychologists decide that a vocational and technical secondary school track is the best path for him in secondary school. He elects auto mechanics. He attends his regular home secondary comprehensive high school with his classmates, and participates in regular high school activities like the marching band. At his vocational classes he learns auto mechanics, but at his regular secondary school classes he studies with other students. He takes English, Mathematics, Biology, Government, History, Physical Education, Music, and must pass the Ohio Graduation Test. John had to take the Ohio Graduation Test English part twice in order to pass it.

John's vocational training program works with local businesses to find apprenticeships for the students. Students are expected to be gainfully employed in their skilled technical areas at the time of graduation—John who graduates

in spring 2014 is now fully employed. Schools are judged on how many of their students are employed, and at what level insuring that instruction stays current to the job market. This demonstrates that QUALITY is a value in all educational paths, not just for the elite.

If John wants to continue his education, a federal program provides a transition to further education for students like John. The Carl Perkins Vocational and Technical Act, or Tech Prep, is a federal program that provides funds to support high quality vocational training. Tech Prep education is a 4+2, 3+2 or a 2+2 planned sequence of study in a technical field beginning as early as the ninth year of school. The sequence extends through two years of postsecondary occupational education or an apprenticeship program of at least two years following secondary instruction, and culminates in an associate degree at a community college or university. Tech Prep is an important school-to-work transition strategy, helping all students make the connection between school and employment.

These two scenarios of Paul and John illustrate *Quality* is one of the hallmarks of American education in a variety of ways. Two scenarios now will demonstrate the second American value, *Education for All*.

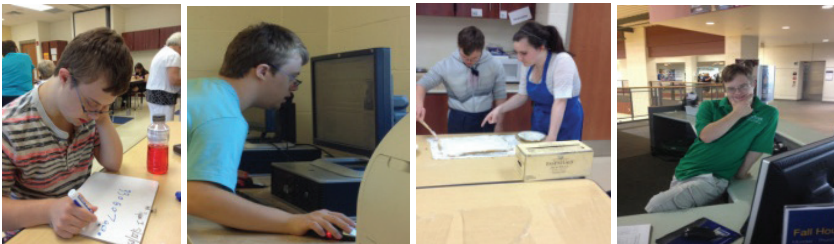


Nate, our first case study, is illustrative of the first three *Education for All* programs—*Brown Versus Board of Education* for racial integrated schools, GI Bill, and Johnson's Poverty Programs. Nate Allen grew up in the inner city of Detroit—surrounded by poverty, unemployment, high crime, and drugs. His father had dropped out of school early and did not have fond memories of his *blacks-only* school in the rural Mississippi. Nate's house burned down twice in his early years. He had to repeat kindergarten—he did not come to school prepared to succeed.

Although he had repeated kindergarten twice, Nate advanced successfully after that, and the schools, seeing his ability, had him skip seventh grade. He enjoyed his friends at school. Nate's personal background did not provide a good start for his early years in school, and so he struggled in primary school. His natural ability allowed him to excel and the American values of *Education for*

All for Second Changes allowed him to eventually continue his formal education. After high school, Nate joined the army, and served in the Iraq wars. After completing his enlistment with the Army, Nate went to the university on military scholarships, and won honors at the university. Nate now serves as a director at a major university where he helps students of color and poverty to gain access to higher education.

Nate's story illustrates the child from poverty, the African American child; the returning military veteran can succeed in formal education paths. Our next story features a Down's syndrome Child, Roy. In 1975, Congress passed Public Law 94-142 (Education of All Handicapped Children Act), now codified as IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). This act opened the door for quality education to all in a different way that the access to students of different abilities. With special federal funding, IDEA requires that each school in America provide high quality instruction to all student—even those with mental, physical, or behavioral disabilities. The idea is that these students have the constitutional right to advance as far as they possibly can, and to hopefully become contributing citizens—working in some capacity to support themselves, and to free their families from supporting them for all of their lives. As a result people with disabilities will be seen in our society in all professions, in most work places, and visible in our every day society.



Meet Roy, a Down's syndrome student, who has curriculum adapted to his needs, and includes traditional reading, writing, mathematics, social studies, and science, as well as life and job skills. Roy's program has the highest level of quality. He is in a job's skills program in his third and fourth year of secondary school—the purpose of this program is to help him gain the employability skills necessary to be fully employed at age 21. Federal Law IDEA started Roy in school at age three and helped him progress through special designed programs at his neighborhood elementary and secondary schools. Students such as Roy

participate in the Third Grade Guarantee and Ohio Graduation Tests in the areas of appropriate ability, and have different assessment measures to allow them to continue on based on their individual growth patterns. The goal of his program is improve his employability, so that he can be self supporting and independent citizen. He is assigned a job coach to help him with his employability skills. In addition to his job skills class, Roy also is learning skills of employability at the Kent State Student Wellness and Recreation Center, a sports salon on campus. Here he learns to interact with the public, and how to complete regular scheduled tasks assigned, keep a time card, dress appropriately, and act appropriately. *Education for All* is developed with *Quality*.

We have seen that American values of *Quality* and *Education for All* help students of different backgrounds abilities AND disabilities, different social economic and ethnic groups to succeed through the transitions of the formal education system. Let's now turn to two more stories that demonstrate perhaps the most American value of *Second Chances*. American cultural allows for people to fail and rebuild, to fail and then to succeed. This societal value is reflected in the transitions of education as well. Let's meet Betty.

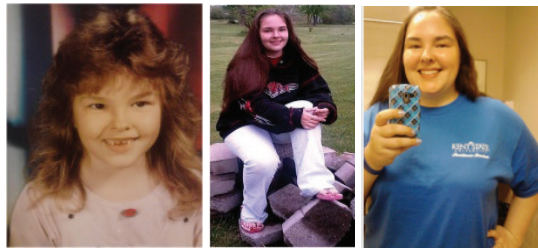


At age six Betty was a fun filled student entering public school, filled with hopes for the future that fill most girls' heads—going to college, having a career, getting married, having a family. During her teen years, and in secondary school, she was a typical teenager flirting with the boys, posing with her friends, and thinking of fun at the university in a few years. However, in the summer prior to going to the University, she dove into a swimming pool, and broke her neck. Now

a paraplegic, what did the future mean for her now? Could she gain a university degree? Get married? Have children?

American cultural values create opportunities for people like Betty. *Second Chances* allowed her to continue her university life, and to graduate from the university with a PhD. She had a second chance—the quality and the belief that just because her physical circumstances changed she should NOT be denied a university degree is an example of all of the American Values. While wheel chair bound and, even though she typed her PHD dissertation with an instrument in her mouth, Betty was not denied access to higher education nor employment. She is married, and has a teenage son. *Second Chances* for Betty help her to be a contributing citizen.

Our second scenario in *second chances* transitions focuses on a high school dropout. According to US government statistical data, the high school dropout rate was 7% in 2011—the cost of these drop outs to society are an ongoing program worldwide. However, in America, several programs provide for drop outs to continue their education in various ways, to get a *Second Chance*. Please meet Suzy.



Meet Suzy, a student at Kent State University, and our story for the value of a GED, the Graduate Equivalence Degree—a test that drop outs can take any time in life and earn equivalence to a high school diploma. The GED allows these former drop outs a *Second Chance* for jobs requiring a high school diploma, a *Second Chance* to enter the university, and a *Second Chance* for a better life. Up until she entered the third grade, elementary school had gone very well for Suzy. But during that year, she was diagnosed with dyslexia and ADHD. With her special education classes, school improved for Suzy up through middle school. However, at home, a different picture was forming. Suzy says, “At the end of my middle school years, my mother had my youngest sister, Amber. At this point I was old enough to legally babysit and I was often left to watch my sisters outside

during the day while my mother watched TV inside.” Being saddled with these responsibilities at that age was unfortunately only the start of a pattern that would carry on into her high school life.

During this time, Suzy’s family life began to dissolve. After Suzy’s maternal grandmother passed away, Suzy’s mother became depressed and lost her job. Eventually, this led to Suzy having to get a job to help pay the bills. The extra workload and pressure became too much, and Suzy was forced to drop out of high school. Suzy soon learned that in order to support herself and her family, she needed a high school diploma. She learned about the GED, the Graduate Equivalent Degree, studied for the test, and passed it! Now armed with her GED, she entered the university. Suzy is now a student majoring in Teaching English as a Second Language and working part time at the university. *Second Chances* have given her a much brighter future.

Suzy’s career choice also helps us identify another group that need a *Second Chance*, those immigrant children who come to America speaking another language, and those born in America from immigrant parents who don’t speak English as home. In its 1974 US Supreme Court decision, *Lau v. Nichols*, provided that students not knowing English should not be penalized in public schools. *English as a Second Language* instruction began in schools. The basis for the case was the claim that the students could not understand the language in which they were being taught; therefore, they were not being provided with an equal education. The Supreme Court agreed, saying that there is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers, and curriculum. *Plyler versus Doe* is another Supreme Court case which says that public schools have to educate all children even if their parents are illegal immigrants.

Second Chances for Americans come in many ways. One way is the GED program which Suzy’s story. We also offer home schooling as well as on-line middle and secondary schools taught by certified teachers but delivered through technology. This helps students with behavioral problems, chronic illnesses, or families with great mobility to continue their education uninterrupted. We educate all juveniles who are in any kind of lock up facility or jail. College entrance can be at any time of your life. I applied for the PHD program when I was 52 years old, and completed it at 58. Because of the changing economy,

the government encourages community colleges to work with local businesses in retraining work forces laid off due to changes in economic conditions, global competition, or out-of-date businesses. The military scholarship serves the volunteer army as a recruitment tool, but also helps military veterans to reenter workforce after their service.

Second Chances are needed in an age where the jobs of tomorrow are not invented today. Futurists tells us that the student of today will have four different jobs in his life time—gone are the days when you have one career. The speed of chance will require us to retrain.

For all of us educators in the world, it is NOT the test prep schools or the high stakes testing that will ensure a quality education system. It is the elimination of poverty that will raise the learning in our schools.

It is NOT the new curricular approaches or Common Core that is the ultimate answer; it is the ability to problem solves the future's surprises that will determine the future of a nation. Today's innovation comes at a speed so rapid that what we teach to our first year engineering student is outdated by the time that the student graduates.

As educators we have the difficult task of determining what is needed for the citizens, the workers, and the leaders of tomorrow's world— a world not yet invented. Yet we are judged on our prediction of what is needed for tomorrow's world.

As educators we have the responsibility of determining the content, the process, and the assessment of knowledge needed by our nation's citizens— Turkish and American individually, yet we live in a highly interdependent world economically, environmentally, and militarily. Our nation's leaders turn to its nation's teachers for the answers for the countries' children, and we live in time where 1 out of 4 children will leave the country of their birth to participate in the global economy.

In examination of the history and scenarios of the people around me at Kent State University, I hope that you have begun to think more broadly about the questions of transitions in education in Turkey. As Turkey reinvents itself for tomorrow, I extend my appreciation to you for the invitation to be part of this dialogue. Preparing this presentation has humbled me and made me thinking more deeply about my own country and its practices.

For additional reading:

From: Cooperative Institutional Research Program Higher Education Research Institute • University of California, Los Angeles The American Freshman: Forty Year Trend, Sylvia Hurtado, Victor B. Saenz, José Luis Santos, William S. Korn. **Access Without Equity': Mixed Trends in Higher Ed Access.** (NCPPE, 2002). (<http://heri.ucla.edu/PDFs/40TrendsManuscript.pdf>)

This presentation is deeply indebted to the colleagues who so graciously shared their stories, lent their photos, and allowed me to alter their scenario to demonstrate the themes of this paper.

SALON I

IV. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Asuman S. SARACALOĞLU

**SEVİYE BELİRLEME SINAVINDA (SBS) TÜRKÇE
ALANINDA SORULAN SORULARIN KAPSAM GEÇERLİLİĞİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

İbrahim GÜLTEKİN*
Serdar ARHAN**



ÖZET

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze değin eğitim kademeleri arasında farklı geçiş yolları uygulanmıştır. İlköğretimden ortaöğretime geçiş sınavlarının birçok değişkene göre farklılık gösterdiği ve MEB'in ilköğretimden ortaöğretime geçişte yeni model arayışlarına gittiği bilinen bir gerçektir. MEB, 2004 yılından itibaren ilköğretim programlarını yeni bir yaklaşımla yenilemiş ve bu doğrultuda sadece 8. sınıflarda uygulanan OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) uygulamasından SBS (Seviye Belirleme Sınavı) uygulamasına geçmiştir. Kasım 2007 tarihli ve 2602 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi yayınlanmış ve bu Yönerge'de zaman zaman bazı değişiklikler yapılmıştır. Yönerge'de "*Sınav soruları, sınıflara göre farklı sayıda olabilir. Sorular, haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanır.*" ibaresi yer almaktadır. Bu bağlamda SBS'nin, öğretim programlarını yoklayıcı özelliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçişte belirleyici rol oynayan Seviye Belirleme Sınavlarında (SBS) ve birincisi 2013 Kasım ayında gerçekleştirilen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında Türkçe dersine yönelik sorulan soruları, kapsam geçerliliğine göre incelenmek amacıyla-

* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ibogultekin2000@yahoo.com.

** Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, arhanserdar@gmail.com.

la yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı araştırmada, 2008-2013 yıllarındaki SBS'de sorulan Türkçe soruları ile 2013 yılındaki TEOG sınavındaki Türkçe soruları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı ise araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listeleridir. Veriler, dört alan uzmanı tarafından Türkçe Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanları ile öğrenme alanlarında yer alan kazanımların sayısı ve bu kazanımların sınavlarda temsil oranları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe alanı sorularının yıllara göre öğretim programıyla kapsam geçerliliğini kısmen sağladığı; soruların ağırlıklı olarak okuma öğrenme alanından sorulduğu, bazı öğrenme alanlarından (dinleme, konuşma,) hiç soru sorulmadığı, yazma öğrenme alanının yazım ve noktalama bölümünden soru sorulduğu, dil bilgisi kazanımlarının çoktan seçmeli test tekniğine uygun olmasına rağmen her sınavda bu alandan bir veya iki soruyla yetinildiği belirlenmiştir.

Araştırma, Seviye Belirleme Sınavlarına yönelik olmakla birlikte Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş adı altında SBS yerine getirilen TEOG sınavı da araştırmanın kapsamı içine alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Seviye Belirleme Sınavı, Türkçe, Kapsam, Öğretim Programı, Kazanım.

GİRİŞ

Eğitim sistemi, ülkenin ekonomisi, siyaset vizyonu, sosyo-kültürel yapısı ve nüfus yoğunluğu kaynaklı zenginlik/imkân ve sınırlılıklarından ayrı düşünülemez. Bu sınırlılık ve imkânlar eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu - olumsuz etkileme gücüne sahiptir. Eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ve ülke vatandaşlarının her birinin yüksek düzeyde akademik eğitim sürecini tamamlamaları, devletin temel ve hayati önemi haiz görevleri arasında yer alır. Esas itibarıyla geleceğin inşasının eğitimi bireylerin elinde şekilleneceği gerçeği, devletin eğitim politikalarına proaktif ve vizyoner bakmasını gerekli kılar. Bu gereklilik, geçmişten günümüze eğitim sisteminde yeni arayışları ve modelleri de beraberinde getirmiştir.

Türk Millî Eğitim Sistemi, okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini takip eden, birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen kademelerden oluşmaktadır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 18. maddesine göre örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşan Türk Eğitim Sistemi içinde örgün eğitim kapsamında okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri yer almaktadır.” (MEB, 2012). Şüphesiz bu kademeler arasında doğrudan bir bağlantı vardır ve her kademe kendisinden sonra gelen eğitim kademesine hazırlık niteliğindedir (Kasapçopur vd., 2010:1; Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145). Mevcut eğitim sistemi içinde kademeler arası geçiş merkezî sınav sistemi ile gerçekleştirilmektedir.

“Cumhuriyetin ilk yıllarından beri var olan ilkokul ve ortaokullar, 1997 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikle birleştirilerek 8 yıllık zorunlu “İlköğretim Okulları”na dönüştürülmüştür. 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile de zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Bu Kanun'a göre zorunlu eğitim, 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. 1997 yılına kadar ilkokuldan sonra sınavla geçilen ortaokullara geçiş, ilkokul sonunda uygulanan merkezî seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmakta idi. 1997 yılındaki düzenlemelerle seçme ve yerleştirme sınavı ortaöğretim okullarına geçiş için yapılmaya başlanmıştır. Bu yıldan sonra ilköğretim okullarından ortaöğretime geçiş, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) adı altında her yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı liselere giriş sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. 2008 yılında OKS kaldırılmış ve Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES)

kapsamında Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlamıştır. OGES kapsamında ortaöğretime yerleşme puanı; SBS puanları ve okul başarı puanlarının ağırlıklı bileşkesinden oluşmaktadır. SBS 6, 7 ve 8. sınıf sonunda, o yılın öğretim programlarında yer alan kazanımlarla sınırlı olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak uygulanmıştır. SBS, 2010 yılından itibaren kademeli olarak kaldırılmış olup 2012 yılı ve sonrasında sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanmaya başlanmıştır.” (MEB 2012: 1-2). 8. sınıflara uygulanmaya devam edilen SBS ise son olarak 2013 Haziran’ında yapılmış, bu tarihten itibaren yerini kısa adı TEOG olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’na bırakmıştır. Bu sınavın birincisi 28-29 Kasım 2013 tarihlerinde yapılmıştır. Yılda bir kez ve bir oturumda yapılan SBS’den birçok yönden farklılık gösteren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), aynı zamanda sınav sisteminde birçok yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretime Geçiş Sistemi’ndeki bu yeni uygulamayı, “Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak, ülke çapında müfredatların eş zamanlı uygulanmasını sağlamak, öğretmenin meslekî performansını artırmak, öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, orta ve uzun vadede ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri değerlendirmek amaçlı olduğunu ifade eder.(MEB, 2013).

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı kapsamında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil dersleri belirlenmiştir. Ortaöğretime Geçiş Sistemi’nde yapılan yenilikler ise şu şekilde belirtilir: “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş’teki yeni uygulamalar, öğrencilerin okullarında girmekte oldukları yazılılardan bir tanesinin daha denetimli bir şekilde ortak yapılmasından ibarettir. Öğrenci başarısının anlık performansa dayalı olarak değil geniş bir zaman dilimine yayılarak belirlenmesini sağlayan bu uygulama, telafi imkânının sağlanması, ortak sınavların iki okul gününde yapılması, ortak sınavların, sınav gününe kadar işlenen konuları kapsayacak olması, ortak sınavların süresinin bir yazılı süresi kadar olması, yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesi, ortak sınavların ilerleyen zamanlarda açık uçlu sorularla da içerecek olması, her öğrencinin sınavlara kendi okullarında girebilmesi gibi yenilikleri içermektedir.”(MEB, 2013).Yeni sınav

sisteminin amaçları ve getirdiği yeniliklerin gerçekleşme seviyesini şüphesiz süreç ve uygulamalar belirleyecektir. Yeni sınav sistemindeki “ortak sınavların ilerleyen zamanlarda açık uçlu soruları da içerecek olması” özellikle bizim bu çalışmamızı doğrudan ilgilendiren bir öneme sahiptir.

Adı SBS ya da TEOG olsun bütün sınavlar, eğitimde kullanılan diğer ölçme araçları gibi öğrencinin öğretim programlarındaki kazanımları, kazanıp kazanmadığını ya da ne ölçüde kazandığını ölçer. Yapılan ölçümün isabetliliği, ölçme araç veya yönteminin niteliklerine bağlıdır. Bu özellikler ölçme aracının güvenilirliği, geçerliliği ve kullanılabilirliği (Özçelik, 1997:112; Tekin, 2004: 41; Yılmaz, 2004: 44; Doğan ve Sevindik, 2011: 311; Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145).

“Bilindiği gibi hazırlanan ölçme araçlarında olması gereken en önemli özellik aracın geçerliliğidir. Geçerliliği sağlamanın en temel koşullarından biri de aracın kapsam geçerliliğini sağlamış olmasıdır.” (Yiğittir ve Çalışkan 2013: 145). Kapsam geçerliliği diğer geçerlik türlerine göre (yordama geçerliliği, yapı geçerliliği, görünüş geçerliliği gibi) daha önemli bir geçerlik türüdür (Demircioğlu, 2007:54).

“Kapsam (içerik) geçerliliği, ölçme aracını oluşturan maddelerin (soruların) ölçülmek istenen kazanımlar evrenini ölçmede ne derece örneklediğini ifade etmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006:153; Büyüköztürk vd., 2008:106; akt. Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145). Kapsam geçerliliği ölçme aracında sorulan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir. Diğer bir ifade ile öğretim kazanımlarının tümünün ölçme aracında oranlı bir biçimde temsil edilmesidir (Yılmaz, 2004:50-51). Bir ölçme aracı, ölçülmesi hedeflenen kazanımlardan bazılarını ölçmüyorsa veya ölçülmek istenen kazanımların yanında başka kazanımları da ölçüyorsa ya da bir kazanıma ağırlığından daha fazla önem veriliyorsa bu aracın kapsam geçerliliği düşüktür, denilebilir. Kapsam geçerliliği çalışmasında öncelikle ölçme aracının kapsamı beklenen kazanımlarının saptanmış olması, yani belirtke tablosunun hazırlanmış olması gerekir. Kapsam geçerliliği yönünden önemli olan, ölçme aracında bulunan soruların, ölçtüğü kazanımlar yönünden belirtke tablosuna uygun olup olmadığıdır (Baykul, 2000:203). Herhangi bir derste başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciye kazandırmak istediği kazanımların tümü dikkate alınmalıdır. Bu kazanımların tümü, ölçülecek olan evreni temsil etmektedir. Bir derste başarıyı ölçmek için düzenlenen ölçme aracının, o dersin kazanımlarını ve içeriğini yeterlice kapsayıp kapsamadığı önemli bir sorundur. Bir testin kapsam geçerliliğini sağlamak çok zor ve zahmetli bir süreç olmakla birlikte (Demircioğlu,

2007:54) kapsam geçerliğini sağlamak, ölçülmek istenileni ölçecek nitelikte sorular sorarak ve ders konularının ve kazanımlarının ağırlığına göre ölçme aracında sorulara yer vererek mümkün olabilir (Tekin, 2004:47-48).” (Tekin, 2004:44). (akt. Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145).

SBS ya da TEOG’un, ortaöğretime geçişteki belirleyiciliği yanında öğrencilerin öğretim programlarındaki kazanımları ne ölçüde kazandıklarını da ölçtüğü ya da ölçmeyi amaçladığı bilinmektedir. Burada “ölçtüğü ya da ölçmeyi” kelimeleri özellikle kullanıldı çünkü yukarıda da ifade edildiği üzere SBS sınavı artık yürürlükten kaldırılmış ve yerine TEOG getirilmiştir. SBS’nin ya da TEOG’un öğretim programlarına göre kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8.Sınıflar)’ndaki kazanımların sayısına uygun şekilde dağılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışma da SBS ve TEOG’daki Türkçe alanı ile ilgili sorulan soruların, Öğretim Programı’ndaki kazanımların sayısal oranına göre kapsam geçerliliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretim Programı’nda belirtilen öğrenme alanlarının (dil becerilerinin) yapılan sınavlara ne ölçüde yansıtıldığı/yansıtıldığı tespit edilip konu hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

Çalışmanın ana gövdesini yıllara ve sınıflara göre SBS soruları oluştursa da mevcut sisteme yeni dâhil edilen TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) sorularının kapsam geçerliliği de dikkatlere sunulmuştur.

Yöntem

Yapılan araştırma nitel bir çalışma olup genel tarama modelindedir. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, önceden var olan materyallerin kullanılmasıdır. Doküman incelemesinde araştırmacı, önceden var olan materyalleri kullanarak içerik ya da resmin en geniş açıdan analiz ve değerlendirmesini yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Çalışma, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Seviye Belirleme Sınavlarında ve 2013’te ilki yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’nda sorulan soruların Öğretim Programı’nda yer alan kazanımları yansıtma oranlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla SBS ve TEOG’da sorulan sorular çalışmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. 2008 ve 2013 yılları arasında SBS’de Türkçe alanında sorulan; 6. sınıflarda 57 soru, 7. sınıflarda 84 soru ve 8. sınıflarda 115 soru ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’nda yer alan 20 soru tarafımızdan incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Çözümlemesi

Çalışmada, sınavlarda sorulan Türkçe sorularının kapsam geçerliliğini belirlemek için veri toplama aracı olarak “kontrol listesi” (belirtke tablosu) hazırlanmıştır. Kontrol listesinin hazırlanmasında Öğretim Programı’nda yer alan kazanım tabloları kullanılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıflar için kazanımlar ayrı ayrı yazılmış ve sınavda soru sorulan kazanımların ilgili sütundaki bölümü işaretlenmiş, sorusu olmayan kazanımların sütunu boş bırakılmıştır.

Belirtke tablosu hazırlanırken okuma, dil bilgisi ve yazma becerisinden yazım ve noktalama bölümlerinin kazanım tabloları kullanılmıştır. SBS sınavlarında ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’nda yazma (yazım ve noktalama hariç), dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili sorular olmadığından bu becerilere yönelik belirtke tabloları hazırlanmamıştır. Ayrıca tutum ve değer becerisi kazandırmaya yönelik kazanımlara belirtke tablosunda yer verilmemiştir. Üzerinde çalışılan alanlara yönelik kazanımlar ve belirtke tablosunda gösterilen çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlarla ilgili bilgiler aşağıda gösterilmiştir.

6. Sınıflar:

I. Genel Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Okuma alanı ve yazma alanına ait yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar 6, 7 ve 8. sınıflar için ortaktır. Dil bilgisi kazanımları sınıflara göre değişiklik göstermektedir.)

- 1.Okuma kurallarını uygulama: 5 kazanım
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme: 31 kazanım
3. Okuduğu metni değerlendirme: 2 kazanım
4. Söz varlığını zenginleştirme: 4 kazanım
5. Okuma alışkanlığı kazanma: 9 kazanım

Dil Bilgisi

1.Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 7 kazanım

2.Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 9 kazanım

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Genel kazanım sayısı toplamı: 69

II. Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülebilecek Kazanım Sayısı

1. Okuduğu metni anlama ve çözümleme: 25 kazanım
 2. Okuduğu metni değerlendirme: 1 kazanım
 3. Söz varlığını zenginleştirme: 2 kazanım
- Okuma alanı toplam kazanım: 28 kazanım

Dil Bilgisi

1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 6 kazanım

2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 8 kazanım

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek toplam kazanım sayısı: 44

7. Sınıflar

I. Genel Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

Dil Bilgisi

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:8

2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:2

3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:3

4. Ek fülle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:4

5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:3

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Genel kazanım sayısı toplamı: 73

II. Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülebilecek Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

Dil Bilgisi

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:7
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:1
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:2
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:3
5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama:2

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım
Çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek toplam kazanım sayısı: 45

8. Sınıflar:

I. Genel Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

- 1.Okuma kurallarını uygulama: 5 kazanım
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme: 31 kazanım
3. Okuduğu metni değerlendirme: 2 kazanım
4. Söz varlığını zenginleştirme: 4 kazanım
5. Okuma alışkanlığı kazanma: 9 kazanım

Dil Bilgisi

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 4 kazanım
2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 11 kazanım
3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme: 2 kazanım

Yazma- Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım
Genel kazanım sayısı toplamı: 69

II. Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülebilecek Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

Dil Bilgisi:

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 3 kazanım
2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 10 kazanım
3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme: 2 kazanım

Yazma- Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanım sayısı toplamı:45

Bu çalışma iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımların tespitinde iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artıran temel faktörlerdendir. Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra çalışmanın ikinci aşamasında araştırmacılar, sınavlarda çıkan soruların, kazanımları temsil etme durumlarını ayrı ayrı olmak üzere tespit etmişlerdir. Daha sonra bu tespitler karşılaştırılmış, ortak ve ortak olmayan tespitler belirlenmiştir. Fikir birliği sağlanmamış sorular, kazanımlara göre yeniden incelenmiş ve tartışılarak ortak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013 yıllarında ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar için uygulanan Seviye Belirleme Sınavları ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda Türkçe dersine yönelik sorulan soruların kazanımları temsil etme oranları analiz edilerek bulgulara yer verilmiştir.

1. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Kazanımlarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı ve Yüzdeler Oranları (6. Sınıf)

Öğrenme Alanı	2008 SBS		2009 SBS		2010 SBS	
	f	%	f	%	f	%
Okuma	16	%84.3	15	%79	15	%79
Dil Bilgisi	2	%10.5	3	%15.8	2	%10.5
Yazım ve Noktalama	1	%5.2	1	%5.2	2	%10.5
Toplam soru	19	%100	19	%100	19	%100

1. Tablo'daki 6. sınıf SBS Türkçe dersi sorularının öğrenme alanlarına (dil becerilerine) yansıtılma durumları incelendiğinde, “okuma” öğrenme alanının (dil becerisinin) tüm yıllarda en fazla sorulan (2008 SBS’de %84.3; 2009 SBS’ de %79 ve 2010 SBS’ de %79) öğrenme alanı (dil becerisi) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenme alanı, Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki %30’luk oranı ile tüm öğrenme alanları (dil becerileri) arasında birinci sırada yer almaktadır. Programdaki %15’lik oranı ile üçüncü sırada yer alan “dil bilgisi” ile ilgili 2008 SBS’de %10.5, 2009 SBS’de %15.8 ve 2010 SBS’de ise %10.5 oranında sorulara yer verilmiştir. Program’daki %20’lik oranı ile ikinci sırada yer alan “yazma” öğrenme alanı (yazım ve noktalama) ile ilgili 2008 SBS’de %5.2, 2009 SBS’de %5.2, 2009 SBS’de ise %10.5 oranında sorulara yer verilmiştir. 2008, 2009 ve 2010 SBS’lerde okuma öğrenme alanından, dil bilgisinden ve yazma öğrenme alanından sorulan soruların yıllara göre dengeli olarak dağılımına dikkat edilmiştir.

2. Tablo: Okuma Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (6. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010
Soru sorulan kazanım sayısı	16	15	15
%	%57.1	%53.5	%53.5
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	13	13
%	%42.9	%46.5	%46.5
Toplam kazanım*:	28	28	28

2. Tablo’da; 2008, 2009 ve 2010 6. sınıf SBS’lerde okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayısı ve oranları gösterilmiştir. Buna göre 2008 SBS’de soru sorulan kazanım sayısı oranının %51.7, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %42.9; 2009 SBS’de okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı oranının %53.5, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %46.5 olduğu tespit edilmiştir. 2010 SBS’de ise soru sorulan kazanım sayısı oranı %53.5, soru sorulmayan kazanım sayısı oranı %46.5 şeklindedir.

* 2011 SBS’de üç soru, birden fazla kazanımı temsil etmektedir. 2012 ve 2013 Seviye Belirleme Sınavlarında iki soru birden fazla kazanımı temsil etmektedir.

3. Tablo: Dil Bilgisi Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (6. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010
Soru sorulan kazanım sayısı	2	3	2
%	%14.3	%21.4	%14.3
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	11	12
%	%85.7	%78.6	%85.7
Toplam kazanım*:	14	14	14

3. Tablo'da; 2008, 2009 ve 2010 6. sınıf SBS'lerde dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısı ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayısı ve oranları gösterilmiştir. Buna göre 2008 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranının %14.3, soru sorulmayan kazanım sayısının yüzdeler oranının %85.7; 2009 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranının %21.4, soru sorulmayan kazanım sayısı yüzdeler oranının %78.6 tespit edilmiştir. 2010 SBS'de ise soru sorulan kazanım sayısı yüzdeler oranı %14.3, soru sorulmayan kazanım sayısı yüzdeler oranı %85.7 şeklindedir. Bütün yıllar incelendiğinde dil bilgisinden soru sorulan kazanım sayıları ile soru sorulmayan kazanım sayılarının yüzdelerleri karşılaştırıldığında çok büyük oranda bir farkın olduğu dikkat çekmektedir.

4. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Alanlarında Yıllara Göre Kazanımların Temsil Sayısı (6. Sınıf)

KAZANIMLAR	2008	2009	2010	Toplam Sayı
	f	f	f	f
OKUMA				
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme				
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		1	2	3
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		1		1
3. Metnin konusunu belirler.				0
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	1	2	3	6
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	2			2
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.			1	1
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	1	1	1	3

SEVİYE BELİRLEME SINAVINDA (SBS) TÜRKÇE
ALANINDA SORULAN SORULARIN KAPSAM GEÇERLİLİĞİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

533

8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.		1	1	2
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.				0
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	2			2
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1	1	1	3
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.				0
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.				0
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.			1	1
16. Metnin planını kavrar.		3	1	4
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	1		1	2
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.		1	1	2
19. Metinde yararlanılan düşüncüyü geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.				0
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	1	1	3
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	1			1
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.				0
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.		1		1
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.				0
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	3	1		4
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.				0
3. Okuduğu metni değerlendirme				
1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.				0
4.Söz varlığını zenginleştirme				
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	2	1	1	4
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.	1			1
DİL BİLGİSİ				
1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. Kök ve eki kavrar.				0
2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.	1			1
3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.				0
4. Gövdeyi kavrar.				0
5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.		1		1
6. Birleşik kelimeyi kavrar.			1	1
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.				0
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	1			1
2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.			1	1
3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.		1		1
4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.				0
5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.				0
6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.		1		1

7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.				0
8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.				0
YAZMA- YAZIM VE NOKTALAMA				
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama				
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	1		1	2
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.		1	1	2

4. Tablo'da; 2008, 2009 ve 2010 6.sınıf SBS Türkçe öğrenme alanlarına (dil becerileri) ait çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlardan (okuma: 28 kazanım, dil bilgisi: 14, yazma (yazım ve noktalama): 2 olmak üzere toplam 44 kazanım) yıllara göre sorulan soru adetleri ve bu soruların toplam sayıları görülmektedir. Soru sorulmayan kazanımların karşısındaki sütunlar boş bırakılmıştır. 2008, 2009 ve 2010 SBS sınavlarında 19'ar adet soru sorulmuştur.

Yıllara göre en fazla soru (6 soru), "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımına yönelik sorulmuştur. Bunu, 4 soruyla "Metnin planını kavrar.", "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." ve "Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir." kazanımları takip etmektedir. "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.", "Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.", "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder." ve "Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar." kazanımları için 3 soru sorulmuştur.

Bu kazanımlardan "Metnin konusunu belirler.", "Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.", "Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.", "Metne ilişkin sorular oluşturur.", "Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.", "Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.", "Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.", "Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.", "Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir." kazanımları hariç diğer kazanımlar SBS'lerin bütün yıllarında soru ile temsil edilmiştir. Özellikle "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı ile ilgili 2008 SBS sınavı hariç diğer yıllarda birden fazla soru sorulmuştur. "Metnin planını kavrar.", "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." kazanımları ile "Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir." kazanımı 4 soru ile en fazla temsil edilen kazanımlar arasında yer alır. Bu kazanımlardan birincisi (2009, 2010) ve ikincisi (2008, 2009) sadece iki yıl, üçüncüsü ise her yıl soru ile temsil edilmiştir. Bu sorularda yıllara göre dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

“Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” kazanımı hariç (Bu kazanıma yönelik iki SBS sınavında soru sorulmuştur.) “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.”, “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” ve “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.” kazanımları, 3 kez olmak üzere yıllara göre SBS sınavlarının tamamında temsil edilmiştir.

Bazı kazanımların bütün yıllarda sadece iki soru ile temsil edildiği görülmektedir. Okuma alanı ile ilgili bu kazanımlar şu şekildedir: “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler (Bu kazanıma yönelik 2008 SBS’de iki soru sorulmuştur).”, “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder (2009, 2010).”, “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur (2008).”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder (2008,2009).”, “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder (2009, 2010).”

Bazı kazanımların bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edildiği görülmektedir. Okuma alanı ile ilgili bu kazanımlar şunlardır: “Metindeki anahtar kelimeleri belirler (2009).”, “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler (2010).”, “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar (2010).”, “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir (2008).”, “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar (2009).”, “Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır (2008).” kazanımları ise bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edilmiştir.

“Metnin konusunu belirler.”, “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.”, “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.”, “Metne ilişkin sorular oluşturur.”, “. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.”, “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.”, “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.”, “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.”, “Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.” kazanımları ile ilgili ise SBS sınavlarının hiçbirinde soru sorulmamıştır.

Dil bilgisi kazanımları ile ilgili bulgular şu şekildedir. Dil bilgisi alanından “İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder (2008).”, “Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar (2009)”, “Birleşik kelimeyi kavrar (2010).”, “İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır (2008).”, “Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır (2010).”, “Hâl eklerinin işlevlerini kavrar (2009).”, “Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır (2009).” kazanımları sadece bir yıl sorularak temsil edilmiştir.

“Kök ve eki kavrar.”, “Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.”, “Gövdeyi kavrar.”, “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”, “İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.”, “İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.”, “Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.”, “Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.” Kazanımları ile ilgili ise bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama alanında ise “Yazım kurallarını kavrayarak uygular.” Kazanımı 2009, “Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.” Kazanımı 2008 yılı SBS sınavı haricinde diğer yıllarda birer soru ile temsil edilmiştir.

5. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Kazanımlarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı ve Yüzdeler Oranları (7. Sınıf)

Alan	2008 SBS		2009 SBS		2010 SBS		2011 SBS	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma	18	%85.8	17	%80.9	17	%80.9	17	%80.9
Dil Bilgisi	3	%14.2	3	%14.3	3	%14.3	3	%14.3
Yazım ve Noktalama	0	%0	1	%4.8	1	%4.8	1	%4.8
Toplam Soru*	21	%100	21	%100	21	%100	21	%100

5. Tablo'daki 7. sınıf SBS Türkçe dersi sorularının öğrenme alanlarına yansıtılma durumları incelendiğinde, “okuma” öğrenme alanının tüm yıllarda en fazla soru sorulan (2008 SBS’de %85.8; 2009 SBS’de %80.9; 2010 SBS’de %80.9; 2011 SBS’de ise %80.9) öğrenme alanı olduğu belirlenmiştir. Programdaki %15’lik oranı ile üçüncü sırada yer alan “dil bilgisi” ile ilgili 2008 SBS’de %14.2, 2009 SBS’de %14.3; 2010 SBS’de %14.3 ve 2011 SBS’de ise %14.3 oranında sorulara yer verilmiştir. Program’daki %20’lik oranı ile ikinci sırada yer alan “yazma” öğrenme alanı (yazım ve noktalama) ile ilgili 2008 SBS’de %0; 2009 SBS’de %4.8; 2009 SBS’de %4.8; 2011 SBS’de ise %4.8 oranında sorulara yer verilmiştir. 2008, 2009, 2010 ve 2011 SBS’lerde okuma öğrenme alanından, dil bilgisinden ve yazma öğrenme alanından sorulan soruların yıllara göre dengeli olarak dağılımına dikkat edilmiştir. Özellikle dil bilgisi alanından her SBS’de üç soru sorularak yıllara göre bir tutarlılık gösterilmiştir. Ayrıca yazma öğrenme ala-

nından (yazım ve noktalama) 2008 SBS'de hiç soru sorulmaması da dikkat çekici bir durumdur.

6. Tablo: Okuma Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (7. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010	2011
Soru sorulan kazanım sayısı	18	17	17	17
%	%64.2	%60.7	%60.7	%60.7
Soru sorulmayan kazanım sayısı	10	11	11	11
%	%35.8	%39.3	%39.3	%39.3
Toplam kazanım*:	28	28	28	28

6. Tablo'da; 2008, 2009, 2010 ve 2011 7. sınıf SBS'lerde okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı ve soru sorulmayan kazanım sayısı oranları gösterilmiştir. Okuma öğrenme alanından toplam 28 kazanımın çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek nitelikte olduğu göz önüne alındığında; 2008 SBS'de okuma alanından %64.2 oranında kazanım için soru sorulduğu, ölçülebilecek nitelikte olduğu hâlde %35.8 oranında kazanıma soru sorulmadığı tespit edilmiştir. 2009 SBS'de okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı oranının %60.7, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının ise %39.3 olduğu görülmektedir. 2010 SBS'de bu oranlar, soru sorulan kazanım sayısı için %60.7, soru sorulmayan kazanım sayısı için %39.3 şeklindedir.

7. Tablo: Dil Bilgisi Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (7. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010	2011
Soru sorulan kazanım sayısı	3	3	3	3
%	%20	%20	%20	%20
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	12	12	12
%	%80	%80	%80	%80
Toplam kazanım*:	15	15	15	15

7. Tablo'da; 2008, 2009, 2010 ve 2011 7. sınıf SBS'lerde dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısı ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayısı ve oranları gösterilmiştir. Buna göre 2008 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan

kazanım sayısı oranının %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %80; 2009 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısı oranının %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %80 olduğu tespit edilmiştir. 2010 SBS'de soru sorulan kazanım sayısı oranı %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranı %80; 2011 SBS'de ise soru sorulan kazanım sayısı oranı %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranı %80 şeklindedir. Bütün yıllar incelendiğinde dil bilgisinden soru sorulan kazanım sayıları ile soru sorulmayan kazanım sayılarının yüzdelliklerini karşılaştırdığımızda çok büyük oranda bir farkın olduğu dikkat çekmektedir. 7. sınıf SBS'lerde dil bilgisinden soru sorulan kazanımların ve soru sorulmayan kazanımların sayılarının oranları bütün yıllara eşit şekilde dağıtılarak bir tutarlılık sağlanmıştır.

8. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Alanlarında Yıllara Göre Kazanımların Temsil Sayısı (7. Sınıf)

KAZANIMLAR	2008	2009	2010	2011	Toplam Sayı
	f	f	f	f	f
OKUMA					
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme					
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	1		1		2
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		1			1
3. Metnin konusunu belirler.	1	1	1		3
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	2	1	1		4
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	1	2			3
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.				1	1
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	1	1		1	3
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	2	1	1	1	5
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.		1	1		2
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.		1	1		2
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1	1	1	1	4
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.					0
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.	1		1	1	3
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.				2	2
16. Metnin planını kavrar.	1	1	2	1	5
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.			1		1

SEVİYE BELİRLEME SINAVINDA (SBS) TÜRKÇE
ALANINDA SORULAN SORULARIN KAPSAM GEÇERLİLİĞİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

539

18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	2	1	1	1	5
19. Metinde yararlanılan düşüncüyü geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	1		1	1	3
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	1		1	3
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.				2	2
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.					0
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	1	1		3
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.					0
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	1		1	2	4
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.		1			1
3. Okuduğu metni değerlendirme					
1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.		2	1		3
4.Söz varlığını zenginleştirme					
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	1		1	1	3
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.				1	1
DİL BİLGİSİ					
1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama					
1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.	1			1	2
2. Kip ve çekimli fiili kavrar.					0
3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.					0
4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.			1		1
5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.		1			1
7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.			1		1
8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.				1	1
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama					
1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.					0
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama					
1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.	1				1
2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.		1	1		2
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama					
1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.					0
2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.	1				1
3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.					0
5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama					
1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.					0
2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.		1		1	2
YAZMA- YAZIM VE NOKTALAMA					
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama					
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.		1		1	2
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.			1		1

8. Tablo'da; 2008, 2009, 2010 ve 2011 7. sınıf SBS Türkçe öğrenme alanlarına ait çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlardan (okuma: 28 kazanım, dil bilgisi: 15, yazma (yazım ve noktalama): 2 olmak üzere toplam 45 kazanım) yıllara göre sorulan soru adetleri ve bu soruların toplam sayıları görülmektedir. Soru sorulamayan kazanımların karşısındaki sütunlar boş bırakılmıştır. 2008, 2009, 2010 ve 2011 SBS sınavlarında yirmi birer adet soru sorulmuştur.

Yıllara göre en fazla soru (5 soru), “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.”, “Metnin planını kavrar.” ve “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımlarına yönelik sorulmuştur. Bunu, 4 soruyla “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”, “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.”, “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.” kazanımları takip etmektedir.

“Metnin konusunu belirler.”, “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.”, “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.”, “Metne ilişkin sorular oluşturur.”, “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.”, “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.”, “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.”, “Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.” ve “Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.” kazanımları için 3 soru sorulmuştur.

Bu kazanımlardan “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.”, “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.”, “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımları hariç diğer kazanımlar SBS'lerin bütün yıllarında en az bir soru ile temsil edilmiştir. Özellikle “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.”, “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.”, “Metnin planını kavrar.” kazanımları ile “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımı 4 veya 5 soru ile en fazla temsil edilen kazanımlardır ve bu kazanımlar belirtilen yıllara ait bütün SBS sınavlarında en az bir kez sorularak temsil edilmiştir.

“Metnin konusunu belirler (2001 hariç).”, “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler (2011 hariç)”, “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler (2010 hariç)”, “Metne ilişkin sorular oluşturur (2009 hariç)”, “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar (2009 hariç)”, “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar (2010 hariç)”, “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar (2011 hariç)”, “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. (2009 hariç)”, “Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir (2009 hariç)” kazanımları diğer yıllarda 3 ya da 4 soru ile temsil edilmiştir. Bu sorularda “Okuduklarındaki öznel ve nesnel

yargıları ayırt eder.” kazanımı bütün yıllarda bir soru ile temsil edildiği hâlde diğer kazanımlarda yıllara göre dengeli bir dağılım ve temsil gözetilmemiştir.

“Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır (2008, 2010)”, “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder (2009,2010)”, “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur (2009,2010)”, “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar (Bu kazanıma yönelik 2011 SBS’de iki soru sorulmuştur)”, “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir (Bu kazanıma yönelik 2011 SBS’de iki soru sorulmuştur)” kazanımlarının bütün yıllarda sadece iki soru ile temsil edildiği görülmektedir. “Metindeki anahtar kelimeleri belirler (2009)”, “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler (2011)”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder (2010)”, “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (2009)”, “Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır (2011)” kazanımları ise bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edilmiştir.

“Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.”, “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.”, “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımları ile ilgili ise SBS sınavlarının hiçbirinde soru sorulmamıştır.

Dil bilgisi alanından, “Fiillerin anlam özelliklerini kavrar (2008, 2011)”, “Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar (2009, 2010)” kazanımları SBS sınavlarında iki yıl temsil edilmiştir.

“Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar (2010).”, “Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar (2009)”, “Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.”, “Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır (2011), (Bu kazanım çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek bir kazanım olmadığı hâlde bu kazanıma yönelik soru sorulmuştur.)”, “Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder (2008).”, “İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar (2008).” kazanımları SBS sınavlarında sadece bir yıl temsil edilmiştir. “Kip ve çekimli fiili kavrar.”, “Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.”, “Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.”, “İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.”, “İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.” ve “Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.” kazanımları ile ilgili bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama alanında ise “Yazım kurallarını kavrayarak uygular.” kazanımı 2009 ve 2011 SBS sınavlarında birer soru ile

“Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımı ise sadece 2010 yılı SBS sınavında bir soru ile temsil edilmiştir. Yazım ve noktalama dağılımında dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

9. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Kazanımlarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı ve Yüzdellik Oranları (8. Sınıf)

Alan	2009 SBS		2010 SBS		2011 SBS		2012 SBS		2013 SBS		2013 TEOG	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma	19	%82.6	17	%73.9	18	%69.2	20	%80	18	%72	13	65
Dil Bilgisi	3	%13	5	%21.7	7	%26.9	4	%16	6	%24	5	25
Yazım ve Noktalama	1	%4.3	1	%4.3	1	%4.3	1	%4.3	1	%4.3	2	%10
Toplam soru	23	%100	23	%100	23*	%100	23*	%100	23*	%100	20	%100

Yukarıdaki 9. Tablo’da yıllara göre SBS sınavlarında ve TEOG sınavında okuma, dil bilgisi, yazım ve noktalama alanlarında sorulan soruların yüzdellik oranları verilmiştir. Tablodaki veriler -biraz değişiklik göstermekle birlikte- sorulan soruların ağırlıklı olarak okuma alanı ile ilgili olduğunu göstermektedir. SBS’de okuma alanı soruları yıllara göre %69 ile %82 arasında değişmektedir. Dil bilgisi soruları %13 ile %24 arasında yer alır. Yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlara yönelik soru yüzdeliği ise %4.3 ile bütün yıllarda aynı orandadır.

2013 yılı Kasım ayında ilki yapılan TEOG sınavında ise bu yüzdelliklerin SBS’ye göre az da olsa farklılık gösterdiği görülmektedir. SBS sınavlarında bütün yıllarda yazım ve noktalama bölümünden bir soruya yer verilirken TEOG’da bu bölüme ait soru sayısının ikiye çıktığı tespit edilmiştir. SBS’ye göre TEOG’da soru sayısının üç adet daha az olması (TEOG’da soru sayısı 20 iken SBS’de 23’tür.) yüzdelliklerdeki ağırlıklarda görülen değişiklikleri dikkat çekici kılmaktadır.

10. Tablo: Okuma Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdellik Oranları (8. Sınıf)

Kazanımlar	2009	2010	2011	2012	2013	2013 TEOG
Soru sorulan kazanım sayısı	16	14	14	16	16	10
%	%57.1	%50	%50	%57.1	%57.1	%35.8
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	14	14	12	12	18
%	%42.9	%50	%50	%42.9	%42.9	%64.2
Toplam kazanım*:	28	28	28	28	28	28*

10. Tablo'da 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013'te yapılan SBS sınavları ile 2013 TEOG Sınavı'nda okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı ve soru sorulmayan kazanım sayısı yüzdeler oranları gösterilmiştir. 8. sınıflar okuma alanında soru sorulan ve soru sorulmayan kazanımlara baktığımızda soru sorulan kazanım sayısı ile soru sorulmayan kazanım sayılarında ve yüzdeler oranlarında bir yakınlığın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımların takribi %50'sinden SBS sınavlarında soru sorulmamıştır. TEOG'da ise okuma alanında soru sorulan kazanım sayısının soru sorulmayan kazanım sayısından SBS'ye göre daha düşük bir yüzdeliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

11. Tablo: Dil Bilgisi Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (8. Sınıf)

Kazanımlar	2009	2010	2011	2012	2013	2013 TEOG
Soru sorulan kazanım sayısı	3	5	7	4	6	5
%	%20	%33.4	%46.7	%26.7	%40	%33.4
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	10	8	11	9	10
%	%80	%66.6	%53.3	%73.3	%60	%66.6
Toplam kazanım	15	15	15	15	15	15

11. Tablo'da; 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013 8. sınıf SBS'lerde dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayıları ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayıları ve oranları gösterilmiştir. Buna göre soru sorulan kazanım sayılarının yıllara göre oranında biraz farklılık olduğu görülmektedir. Soru sorulan kazanımlara ait yüzdeler ağırlığın en az olduğu yıl %20 ile 2009, en fazla olduğu yıl %46.7 ile 2012 SBS'sidir. Bütün yıllarda soru sorulmayan kazanım sayısının, soru sorulan kazanım sayısından fazla olduğu tespit edilmektedir. Bu durumu SBS'de dil bilgisi alanına yönelik ağırlık oranı ile açıklamak mümkündür. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda ise yüzdeler oranları SBS'ye göre daha farklı okumak gerekir. Çünkü 8. sınıflarda SBS'de Türkçe alanı soru sayısı 23 iken TEOG'da bu sayı 20 olarak belirlenmiştir.

12. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Alanlarında Yıllara göre Kazanımların Temsil Sayısı (8. Sınıf)

KAZANIMLAR	2009	2010	2011	2012	2013	TEOG	TOPLAM SAYI
	f	f	f	f	f	f	f
OKUMA							
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme							
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	2		1	1	1	2	7
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.					1		1
3. Metnin konusunu belirler.		1	1	1	1		4
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	1	3	1	2	2	2	11
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	2			2	1	1	6
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	1						1
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.				1			1
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.		1	2	2			5
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.						1	1
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	1	1	1	1	1	2	7
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1				1	1	3
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.			1				1
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.		1	1	1		1	4
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	1	1	1	1			4
16. Metnin planını kavrar.	2	2	1	2	2		9
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	1	1	1	1			4
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	1	1	1	1	1	1	6
19. Metinde yararlanılan düşüncüyü geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	1	1	1		1		4
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	1	1	1	1		5
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	1			1	1		3
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	1	1					2
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	1	1	1	1		5
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.							0
28. Metninle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	1		1		1		3
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.							0
3. Okuduğu metni değerlendirme							
1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.			1	1	1	1	4
4.Söz varlığını zenginleştirme							
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.		1	1		1	1	4
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.							

SEVİYE BELİRLEME SINAVINDA (SBS) TÜRKÇE
ALANINDA SORULAN SORULARIN KAPSAM GEÇERLİLİĞİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

545

DİL BİLGİSİ							
1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama							
1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.			1		1		2
2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.						2	2
4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.			1		1	1	3
2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama							
1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.		1	1	1	1	1	4
2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.	1		1	1		1	3
3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.							0
4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.		1					1
6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.		1					1
7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.							0
8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.							0
9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.	1	1	1		1		4
10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.			1	1			2
11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.							0
3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme							
1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.	1	1	1	1	1		5
2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.					1		1
YAZMA- YAZIM VE NOKTALAMA							
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama							
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.				1		1	2
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	1	1	1		1	1	5

12. Tablo'da; 8.sınıf 2009, 2010, 2011, 20112, 2013 SBS sınavları ile 2013'te yapılan TEOG Sınavı Türkçe dersi öğrenme alanlarına ait çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlara (okuma: 28 kazanım, dil bilgisi: 15, yazma (yazım ve noktalama): 2 olmak üzere toplam 45 kazanım) yıllara göre sorulan soru adetleri ve bu soruların toplam sayıları görülmektedir. Soru sorulamayan kazanımların karşısındaki sütunlar boş bırakılmıştır. 2009, 2010, 2011, 20112, 2013 SBS sınavlarında yirmi üçer adet, 2013 TEOG sınavında ise Türkçe alanında 20 soru sorulmuştur.

Kendisi ile ilgili en fazla soru sorulan kazanımın (sıklık derecesi 11) "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımını olduğu görülmektedir. Bunu, soru sorulma sıklık derecesi 9 olan "Metnin planını kavrar." kazanımını takip etmektedir. "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır." kazanımını ile "Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur." kazanımını için 7 soru sorulmuştur. Bu kazanımlardan "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır." kazanımını hariç (2010 SBS'de sorulmadı.)

diğer kazanımlar, SBS ve TEOG olmak üzere bütün sınavlarda soru ile temsil edilmiştir. Özellikle “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımı ile ilgili 2009 ve 2011 SBS sınavları hariç diğer bütün yıllarda birden fazla soru sorulmuştur.

“Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” kazanımı ile “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımı da 6 soru ile en fazla temsil edilen kazanımlar arasında yer alır. Bu kazanımlardan ikincisi her yıl bir soru ile temsil edilmiştir. “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.” ile “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.” kazanımları ise 5 kez olmak üzere yıllara göre SBS sınavlarının tamamında temsil edilmiştir. TEOG’da ise bu kazanımlara yönelik soru sorulmamıştır. Bu durumu TEOG’un sistemi ile açıklamak mümkündür. 2013’ün birinci yarıyılın ortasında yapılan bu sınava kadar ilgili kazanımların henüz işlenmemiş olması olasıdır.

Bazı kazanımların bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edildiği görülmektedir. Bunlardan okuma alanı ile ilgili kazanımlar aşağıda gösterilmiştir.

“Metindeki anahtar kelimeleri belirler (2013.)”, “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler (2009).”, “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler (2012).”, “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler (2011).”

“Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımı ise SBS soruları arasında hiç yer almazken bu kazanım TEOG’da bir soru ile temsil edilmektedir.

“Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımı ile “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.” kazanımı için SBS sınavlarının hiçbirinde soru sorulmamıştır. Ayrıca TEOG sınavında da bu kazanımları temsil eden soru bulunmamaktadır.

Dil bilgisi kazanımları ile ilgili durum şu şekildedir. “Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.” kazanımı bütün SBS sınavlarında kendisi hakkında soru sorulan bir kazanım olarak belirmektedir. TEOG’da bu kazanım ile ilgili soru sorulmamıştır. Bunun sebebi yukarıda konu hakkında söylediklerimizle ilgili olabilir. Cümlenin temel öğeleri (4) ve yardımcı öğeleri (3) ile ilgili soru sayıları da belirgin bir görünürlüğe sahiptir. “Cümlenin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.” kazanımı yıllara göre 4 soru ile temsil edilmektedir. Fiilimsilerle ilgili üç kazanım olmasına rağmen bu kazanımlara SBS sınavlarında pek rağbet edilmediği bunun yanı sıra TEOG’da üç soru ile bu kazanımların ön plana çıktığı tespit edilmektedir.

“Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.” “Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.” kazanımlarının 2010 Seviye Belirleme Sınavı hariç diğer SBS’lerde ve TEOG Sınavı’nda temsil edilmediği görülmektedir.

“Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.”, “Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.”, “Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.”, “Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.” kazanımları ile ilgili ise bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama alanında ise “Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.” Kazanımı 2012 yılı SBS sınavı haricinde bütün yıllarda birer soru ile temsil edilmiştir. 2012 yılında ise yazım kuralları ile ilgili kazanımı temsil eden bir soruya yer verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

6, 7 ve 8. sınıflar olmak üzere SBS sınavlarında ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’nda (2013 Kasım), okuma, dil bilgisi ve yazma (yazım ve noktalama) olmak üzere üç öğrenme alanından soru sorulmuştur. Bu öğrenme alanlarından sorulan soruların yüzdelerinin sınıflara ve yıllara göre dağılımının birbirine yakınlık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre soru sorulma ağırlıkları okuma öğrenme alanında en az %69.2 (8. Sınıf 2011 SBS), en fazla %85.8 (7.Sınıf 2008 SBS), dil bilgisi öğrenme alanında en az %10.5 (6.Sınıf 2008 ve 2010 SBS), en fazla %26.9 (8.Sınıf 2011 SBS), yazma alanında (yazım ve noktalama) en az %0 (7.Sınıf 2008 SBS), en fazla %10.5 (6.Sınıf 2010 SBS) şeklinde gerçekleşmiştir. Diğer sınıfların yüzdeleri bu iki oran arasında yıllara göre değişmektedir. 2013 yılında birincisi yapılan TEOG sınavında ise özellikle okuma öğrenme alanı soru sayısı, SBS’lerdeki soru sayısına göre azaltılmıştır (okuma öğrenme alanı %65)

SBS’lerde ve TEOG Sınavı’nda 6,7 ve 8. sınıflar olmak üzere bütün sınıflarda soruların, ağırlıklı olarak okuma alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)’nda, “Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir.” (MEB, 2006:3) ifadesine yer verilir. Mevcut Program’da Türkçe dersinde öğrenciye, türünün seçkin metinlerinden

hareketle temel dil becerileri kazandırmanın yanında onların, “dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler (olarak) yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu da Türkçe dersinin farklı disiplinlere dayalı bilgilerin aktarıcısı değil ana dili ile ilgili beceriler ve hayat boyu kullanacakları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma gibi temel becerileri kazandırmak olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda SBS sınavlarında okuma alanına yönelik soru oranı yüzdelerinin dil bilgisi ile yazım ve noktalama alanlarından yüksek olması tabii bir sonuçtur. Bunun yanında 2013 Kasım ayında yapılan ve SBS yerine getirilen TEOG Sınavı’nda dil bilgisine %25, yazım ve noktalamaya da %10 yer verilmesinin dikkat çekici olduğunu söyleyebiliriz.

6 ve 8. sınıflarda okuma alanında kendisine soru sorulan ve soru sorulmayan kazanımların yüzdelerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kazanımların yaklaşık %50’sinden soru sorulmadığını gösterir. Bu sonucun sınavın kapsam geçerliliğini zayıflatıcı bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. 7. sınıflarda ise okuma alanında soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranı %60 ile %64 arasında değişmektedir. Bu oran diğer sınıf düzeylerine göre 7. sınıfların SBS’lerinde okuma alanında daha fazla kazanımın temsil edildiğini göstermektedir. Okuma alanında çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanım sayısı 28’dir. Bununla birlikte SBS’lerde sınıflara göre Türkçe soru sayısı 6.sınıf SBS’de 19, 7. sınıf SBS’de 21, 8. sınıf SBS’de 23 şeklindedir. Soru sayısındaki sınırlılık ile kazanım sayısındaki fazlalığın orantısızlığı kapsam geçerliliğine yönelik sorunun temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı TEOG’da ise okuma alanı ile ilgili kazanımlardan kendisine soru sorulan kazanım sayısının sayısal ve yüzdeler olarak (TEOG’da kendisine soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranı %35.8’dir.) SBS’ye göre çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu üç madde ile açıklamak mümkündür. Birincisi, soru sayısının SBS’ye göre TEOG’da daha az olması. (8. Sınıflarda SBS’de 23 soru sorulurken aynı sınıfta TEOG’da 20 soru sorulmuştur.) İkincisi, dil bilgisi ile yazım ve noktalamaya TEOG sınavında SBS’ye göre daha fazla yer verilmesi. Üçüncüsü ve en önemlisi, TEOG sınavının yılda iki kez yapılması ve her bir yarıyılın ortasında yapıldığı/yapılacağı

için sınavın gerçekleştirildiği tarihe kadar olan temalarda yer verilen kazanımları içermesi.

SBS yerine ihdas edilen ve kademeler arasındaki geçişte önemli bir yeri olan TEOG'un kapsam geçerliliğini artırmak şu şekilde mümkün olabilir. Kazanımların kapsam geçerliliğinin önemi dikkate alındığında sınavda sorulacak soru sayısı artırılarak kazanım sayısı ile soru sayısı arasında bir denge sağlanabilir. Nitekim her öğrencinin kendi okullarında gerçekleştirilen ve iki güne yayılan TEOG sınavı böyle bir çözümü olanaklı kılmaktadır.

Dil bilgisi alanında, 6, 7 ve 8. sınıflarda soru sorulan kazanım sayısı soru sorulmayan kazanım sayısına göre oldukça düşük bir orana sahiptir. Bunun temel sebebi bu sınavlarda ağırlığın okuma alanına verilmiş olmasıdır.

6, 7 ve 8. sınıfların SBS'lerinde soru yoluyla temsil edilen kazanımların sıklık sayısında farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre bazı kazanımlar bütün SBS'lerde temsil edilirken bir kısım kazanımların yıllara göre tamamında temsil edilmediği ve bazı kazanımlarla ilgili hiç soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Bu durum ise yapılan sınavların kapsam geçerliliği noktasında güvenilirliğini zayıflatmaktadır. Bu sonuç ayrıca "Soru yönünden acaba hangi kazanım daha değerli ya da hangi kazanım önemsiz?" gibi öğrencinin ve alan öğretmeninin zihnini karıştıracak soru işaretlerine sebep olabilir.

6. sınıflarda "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı toplam 6 soru ile kendisi ile ilgili en fazla soru sorulan kazanım olmuştur. Bu kazanımı 4 soruyla "Metnin planını kavrar." ve "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." ve "Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir." kazanımları takip etmektedir. Özellikle "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı ile ilgili 2008 SBS sınavı hariç diğer yıllarda birden fazla soru sorulmuştur.

6. sınıf SBS'lerinde, okuma alanında çoktan seçmeli soru yoluyla ölçülebilecek kazanımlardan dokuzuna yönelik hiçbir soru sorulmadığı görülmektedir.

Yine bu sınıfta dil bilgisi alanında "Kök ve eki kavrar.", "Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.", "Gövdeyi kavrar.", "Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.", "İyelik eklerinin işlevlerini kavrar." gibi kazanımlar olmak üzere toplam sekiz kazanım ile ilgili bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

7. sınıflarda "Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.", "Metnin planını kavrar." ve "Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder." kazanımları beşer soru ile sıklık derecesi en yüksek kazanımlar arasında yer alır.

Bu sınıf SBS'lerinde okuma alanını temsil eden üç kazanıma yönelik herhangi bir soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Dil bilgisinden ise 6 kazanımla ilgili soru sorulmadığı belirlenmiştir.

8. sınıflarda da 6. sınıflarda olduğu gibi en fazla soru yıllara göre 11 soru ile "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımından sorulmuştur. Bu kazanımı 9, 7, 6, 5... şeklinde diğer kazanımlar takip eder.

8. sınıflarda hem SBS sınavlarında hem de TEOG Sınavı'nda "Şiir dilinin farklılığını ayırt eder." kazanımı ile "Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar." kazanımı için soru sorulmadığı belirlenmiştir.

8. sınıf SBS'lerinde dil bilgisinden 4 kazanıma yönelik herhangi bir soru sorulmamıştır. Bütün sınıflarda dil bilgisi alanında kazanımların belirli bir kısmından herhangi bir soru sorulmamasını sınavda bu bölüme ayrılan ağırlıkla açıklamak mümkündür.

Ayrıca bütün sınıflarda bazı kazanımlardan her yıl soru sorulduğu, sayıları az da olsa bazı kazanımları temsilen ise birden fazla soru sorulduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan bazı kazanımlar için hiç soru sorulmaması da dikkate alındığında soru oluşturma sürecinde hangi bilimsel yöntemin tatbik edildiği tam olarak anlaşılammaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere sınavlarda Türkçe dersi için belirlenen soru sayısının sınırlılığının bu hususta önemli bir faktör olduğu kabul edilebilir. Ancak bazı kazanımların bir ya da birden fazla soru ile her yıl temsil edilmesi zihinlerde başka bir sorunun doğmasına sebep olmaktadır. Soru sayısı sınırlılığından hareketle kazanımların tamamının bir sınav ölçüğünde sorulma ihtimalinin olmadığı fiili bir durumdur. O hâlde sınavda temsil edilmek üzere kazanımlar arasında bir seçme yapılarak kritik kazanımlar mı belirlenmektedir? Eğer böyle bir uygulama söz konusu ise bu kritik kazanımlar neye göre ve nasıl tespit edilmektedir? Kritik kazanımlar belirleniyorsa bu kazanımların evreni temsil edip etmediği gözetilmekte midir? Tablolardaki veriler, yıllara göre bazı kazanımlarda soru sorulma istikrarını gösterirken bazı kazanımların farklı yıllara serpiştirildiğini göstermektedir. Bu serpiştirmenin amacı bilimsel bir temele mi dayanmaktadır yoksa "Hiçbir kazanımın hakkı kalmasın!" gibi duygusal bir yaklaşım mı sergilenmektedir? Elbette yukarıdaki soruların tamamen dışında olmak üzere üç ve üçten fazla soru sorulan kazanımlar için soru hazırlayan uzmanlarca çoktan seçmeli soru sormanın daha kolay olduğu üç ve üçten daha az ya da hiç soru sorulmayan kazanımlar için çoktan seçmeli soru sormanın daha zor olduğu da düşünülebilir.

Sonuç olarak 6, 7 ve 8. sınıf SBS Türkçe sorularının çoktan seçmeli soru sorulabilecek kazanım sayısına göre kapsam geçerliliğinin tam olarak sağlanamadığı belirlenmiştir. Bu durum Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı olan TEOG için de geçerlidir.¹ Bu sonuç öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sınav ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar)'na olan güvenini azaltabilir. Ancak kademeler arası geçişte adı değişse de yürürlükte olan bu sınavların önemi ve belirleyiciliği öğrenciyi, öğretmeni ve veliyi yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri ya da dersaneler gibi farklı seçenekleri düşünmeye sevk edecektir ve etmektedir. Bu da eğitim sisteminin özellikle ölçme ayağından kaynaklanan en önemli sorunlarından birini teşkil etmektedir. Sınavların kapsam geçerliliğinin sağlanması, yukarıda ifade edilen sorunların azaltılması için önem arz etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar) dört temel dil becerisi üzerine kuruludur. Okuma-okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma. 2006 Programı bu becerileri “öğrenme alanı” olarak kabul eder ve bunların yanında dil bilgisi alanını da gösterir. Ancak kademeler arası geçişte adı birtakım değişikliklere uğrasa da çoktan seçmeli sınav sistemi uygulaması temel dil becerilerine dayanan ve bu becerileri kazandırmaya yönelik programı öngören Türkçe dersinin genel amaçları ve temel yaklaşımı ile örtüşmemektedir. Meseleye dört temel dil becerisinin tamamı dikkate alınarak bakıldığında Seviye Belirleme Sınavlarında ya da TEOG'da sorulan soruların kapsam geçerliliği ve bunun güvenilirliği iyice ortadan kalkmaktadır. Bu durum en azından Türkçe dersi için bu şekilde tezahür etmektedir. Ayrıca, “2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 6. sınıflarda uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar), farklı bir anlayışla hazırlanmasının yanı sıra Program'ın tüm öğelerine yönelik yenilikler getirmiştir. Program'da geleneksel ölçme araç ve yöntemlerinden farklı olarak temel dil becerilerini değerlendirme ve gözlem formları, öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları, okuma gelişim dosyası, öğrenci ürün dosyası, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarları, projeler, gözlem, görüşme, tutum ölçekleri ve çalışma kâğıtlarının kullanılması önerilmiştir (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; akt., Çeçen, 2011: 203). Bununla birlikte “ifade ve becerileri geliştirmeyi ön planda tutması gereken Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirmelerde çoktan seçmeli test tekniği kullanmanın ortaya çı-

1 Bunla birlikte her iki yarıyılıda birer defa olmak üzere senede iki kez yapılacak olan TEOG'da -özellikle birinci yarıyıldakinde- kazanım sınırlılığı göz önünde tutulmalıdır. Hatta bu kazanım sınırlılığı sınavın kapsam geçerliliğini sağlaması bakımından bir avantaj olarak da görülebilir.

kardığı çeşitli olumsuz durumlar vardır. Çoktan seçmeli testler, daha çok olgusal bilgiyi ölçmeye yönelik olup iyi bir şekilde hazırlansa bile ifade yeteneğinin dışın- da kalan yargılama, yorumlama, değerlendirme ve çözümlenme gibi üst düzeydeki zihinsel becerileri tam anlamıyla ölçemez. Bu testler, öğrenciye, bilgisini ve dü- şündüklerini düzenleme ve dilediği şekilde ifade etme olanağı sağlamaz (Üstüner ve Şengül, 2004). Sonuç olarak kademeler arası geçişte yapılan sınavlar progra- mın felsefesine ve ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliğine uygun hâle geti- rilmelidir. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı olan TEOG'un getirdiği yeniliklerden birisi de “ortak sınavların ilerleyen zamanlarda açık uçlu soruları da içerecek olması” şeklinde açıklanmaktadır. Bu yeniliğin gerçekleşme umudu Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar)'nın da kapsam geçerliliği için önem ifade etmektedir.

TEOG sınavının uygulanış biçimi SBS sınavlarından farklılık göstermekte- dir, TEOG'da öğrenciler yılda iki sınava tabi olmaktadır. Sorular Türkçe Der- si Öğretim Programı'nın kazanımlarından sorulduğu için 1.yarıyılıda uygulanan TEOG'da sorular sınava kadar olan kazanımlardan sorulmaktadır. Ancak 8.sı- nıflarda Türkçe derslerinde TTKB'nin onayını almış farklı yayınevlerine ait ders kitapları okutulmaktadır. Böyle olunca, Program'ın kendine özgü yapısı gereği kazanımlar temalara göre kronolojik bir sırayla işlenmemekte, her ders kitabın- da kazanımlar farklı yerlerde işlenebilmektedir. Bu sorunun çözülmesi için ya MEB'in ilgili birimlerince (TTKB, TEGM ve YEĞİTEK) farklı yayınevlerine ait kitaplardaki ortak kazanımlar belirlenmeli ve sorular bu kazanımlardan sorulmalı ya da MEB'in alacağı bir kararla 8.sınıflarda tek bir yayınevine ait Türkçe ders kitabı okutulmalıdır.

2005 ve 2006 yıllarında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın getirmiş olduğu yeniliklerden biri de “görsel okuma” alanıdır. 6, 7 ve 8. sınıf SBS'lere bakıldığında “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.” kazanımına yöne- lik soruların yer aldığı görülür. Türkçe dersine yönelik “görsel okuma” sorularının merkezi sınavlarda sorulması, SBS ile gelen bir yenilik olarak düşünülebilir ancak TEOG'da görsel okumayla ilgili bir sorunun sorulmaması dikkat çekici bir eksik- lik olarak değerlendirilebilir.

İlköğretim 1.sınıftan 8.sınıfa kadar gerek Türkçe derslerinde gerek diğer derslerde, belirli gün ve haftalarda şiirle karşılaşan, şiir okuyan, dinleyen, işleyen öğrencilere SBS sınavlarında “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımı ile il- gili soru sorulmaması ayrıca incelenmesi ve üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

KAYNAKÇA

Aşıcı, M., Baysal Z.N. ve Şahenk Erkan, S.S. (2012). Türkiye’de Yapılan 2009 PISA ve Seviye Belirleme Sınavındaki (SBS) Okuma Becerileri Sorularının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, S.2, ss.2010-2017.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Çeçen, M.A. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı ve Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.15,ss.201-211.

Demircioğlu, G. (2007). *Geçerlik ve Güvenirlik*, (Ed: Emin Karip), *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, N. ve Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. Sınıflar İçin Uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'nın Uygunluk Geçerliği, *Eğitim ve Bilim*, S.160, ss.309-319.

Kasapçopur, A., Çakır, M., Norşenli,F. ve Halay, D. (2010). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model, *Araştırma Raporu*, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2012). İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi, Ankara.

Özcan, S. ve Açık, F. (2011). SBS Türkçe Sorularıyla Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Örtüşme Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.16, ss.355-370.

Özçelik, D. A. (1997). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Tabak, G. (2012). SBS Türkçe Testlerindeki Görselleri İçeren Soruların İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, S.4(1), ss.174-183.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). “Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.(14) 2, ss.197-208.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Yiğittir, S. ve Çalışkan, H. (2013).Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliliği Açısından İncelenmesi. Millî Eğitim Dergisi, S 197, ss.145-156.

http://oges.meb.gov.tr/sbs_gorur.htm, İnternet sitesinden 15.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

<http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/istatistik.html>, İnternet sitesinden 23.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

<http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/klavuz.html>, İnternet sitesinden 30.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

<http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/OlcmeHakkinda.html>, İnternet sitesinden 03.12.2013 tarihinde indirilmiştir.

<http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Yonerge/MerkeziSisSinYonergesi.pdf>. İnternet sitesinden 07.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

www.meb.gov.tr/duyurular/2013/bigb/tegitimdenortaogretimegecis/2013/bigb/te/sunum.pdf, İnternet sitesinden 08.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

SEVİYE BELİRLEME SINAVI (SBS) SOSYAL BİLGİLER TESTİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Deniz TONGA*



Özet

Sosyal bilgiler dersi ilk ve ortaokullarda etkin ve üretken vatandaş yetiştirmeyi doğrudan amaçlaması bakımından önemli bir derstir. İyi bir vatandaş, gerek yasalarda, gerekse yapılan bilimsel çalışmalarda ifade edildiği üzere sadece bilgi birikimine sahip bir birey değil; aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal özelliklere de sahiptir. Ancak günümüzde kademeler arası geçişte yapılan çoktan seçmeli test sınavları sosyal bilgiler açısından, öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal özelliklerini ölçmemekle birlikte, daha çok Bloom'un taksonomisinde yer alan bilişsel özelliklerden hatırlama, kavrama ve uygulama alanındaki özellikleri ölçecek biçimde hazırlandığı görülmekte; üst düzey bilişsel özellikler olan analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarında ise çoktan seçmeli soru hazırlanamamaktadır. Bu durum ve uygulama ortaokuldan liseye geçen öğrencilerin bu dönemde almaları gereken, üst düzey bilişsel basamakların, duyuşsal özelliklerin ve davranışların ölçülemesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna ne kadar hazır bir halde geçtikleri konusu da tartışmalı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada kongre konusu kapsamında, 8. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı'nda yer alan sosyal bilgiler testini çeşitli özellikler açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2011-2012 ve 2013 sınavlarında sosyal bilgiler testinde yer alan sorular doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular üzerinden betimsel analizlere yer verilmiştir. Elde

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, deniztonga@hotmail.com.

edilen bulgulara göre öncelikle 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ile ilgili özelliklerin ölçülmediği, sadece 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili konulara ilişkin sorulara yer verildiği görülmüştür. Ayrıca soruların bir kısmının okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olduğu ve dersin amaçlarına yeterince hizmet etme noktasında yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Bilişsel-Duyuşsal-Davranışsal Özellikler, Kademeler Arası Geçiş.

GİRİŞ

İlkokula başlayan öğrencilerin aldıkları derslerden biri de “Hayat Bilgisi” dersidir. Bu ders, 1. 2. ve 3. sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından yürütülür. Daha sonra dersin yerini sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleri alır. Sosyal bilgiler dersi ilkokul 4. sınıftan, 8. sınıfa kadar devam eden bir derstir. 8. sınıfta sosyal bilgiler dersinin yerini “İnkılap tarihi ve Atatürkçülük” dersi alır.

Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışı ile ilgili duruma ve şartlara bakıldığında ve böyle bir derse neden ihtiyaç duyulduğu düşünüldüğünde karşımıza iyi vatandaş yetiştirmek amacı çıkmaktadır. Yani sosyal bilgiler dersinin en temel amacı, iyi vatandaş yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Erden, Tarihsiz; Dönmez, 2003; Sunal ve Haas, 2010). Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim boyutunda sosyal bilimlerin toplu olarak verildiği bir derstir. Bunlara tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, felsefe, antropoloji, sosyoloji örnek gösterilebilir. Sunal ve Haas (2010) sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimlerden yararlanma amacını da iyi vatandaş yetiştirmeye katkı sağlaması açısından değerlendirmişlerdir.

İlk ve ortaokullarda sosyal bilgiler dersi her sınıf düzeyinde öğrencilere kazanmaları gereken, bilgi, beceri ve değerler kapsamında 2005 yılında, yeni bir yaklaşım ile okullarımızda yerini almıştır. Bu yeni yaklaşım, yani “Yapılandırıcılık” ile öğrenci merkeze alınmış ve süreç içerisinde yaparak, yaşayarak öğrenmek önemli kabul edilmiştir. Dolayısıyla ders içerisinde yapılan etkinlikler, etkinliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda da mevcut program eskisine göre yeni değişiklikler getirmiştir (MEB, 2005).

Bu anlamda ülkemizde 2000’li yılların başından itibaren eğitime bakış açısının değişmesine verilecek en güzel örnek olarak, müfredatlar üzerinde yapılan çalışmalar gösterilebilir. Lakin kademeler arası geçiş açısından durum değerlendirildiğinde, liselere giriş sınavı konusunda aynı iyimserlik ve bakış açısından bahsedilememektedir. Ülkemizde son 10 sene içerisinde ilköğretimden liselere geçişte yapılan sınavların ismi zaman zaman değişmiştir. Bunlara OGS, OKS ve SBS örnek verilebilir. Bu sınavların isimleri değişse de çoktan seçmeli test mantığı değişmemiştir. Bu bildirinin hazırlığı aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı aldığı karar ile SBS’yi kaldırıp yerine merkezi sınav uygulamasını başlattı, ancak bu sınavların da yine çoktan seçmeli olarak yapıldığı görülmektedir.

Aslında burada kısaca ölçme ve değerlendirme kavramlarından bahsetmek konunun anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Ölçme bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Bir kişinin cinsiyetinin, belirli bir gündeki sıcaklığın kaç derece olduğu, bir çocuğun kaç kilogram olduğunu belirtmek ölçmeye verilecek örneklerdendir (Tekin, 2003: 31).

Değerlendirme ise, gözlem sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak bir karar alma işidir. Günümüzde eğitim değerlendirmelerine, öğrencilerin gelecekteki eğitimlerini belirleme ve öğretimi iyileştirme amacıyla bilgi toplama ve kullanma olarak bakılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2011: 68).

Bu anlamda eğitim programlarının istenilen amaçlara ne derecede ulaşım ulaşımadığı konusunda yapılan ölçme ve değerlendirme işlemleri büyük önem taşımaktadır. Zira doğru kullanılan bir ölçme aracı ve buna uygun değerlendirmeler eğitim süreci sonunda doğru fikirler edinilmesine yardımcı olmaktadır.

Ülkemizde kademeler arası geçiş bağlamında ortaokuldan liseye geçişte bu seneye kadar Seviye Belirleme Sınavı yapılıyordu. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin bir üst aşamaya geçebilmeleri için yeterli donanıma sahip olup olmadıklarını değerlendirmek açısından ve öğrencilerin liselere yerleşmeleri bakımından bu sınav önemli bir konumda yer almaktadır. Öğrenciler aldıkları puanlara göre tercih yaptıklarından dolayı SBS'den alınan puanlar da büyük önem taşımaktadır. Bu kadar önemli kabul edilen sınavda soru dağılımı şöyledir:

- Türkçe testinde 23,
- Matematik testinde 20,
- Fen ve Teknoloji testinde 20,
- Sosyal Bilgiler testinde 20,
- İngilizce, testinde 17 soru bulunmaktadır.

Yıllar geçmesine ve yapılan sınav sistemleri değişmesine rağmen çoktan seçmeli testlerden vazgeçilmemesinin de çeşitli haklı gerekçeleri olduğu gerçeğini kabul etmek gerekiyor. Burada çoktan seçmeli test olarak ifade ettiğimiz sınav, cevapların cevaplayıcılar tarafından verilmediği, doğru cevabın testi hazırlayanlar tarafından seçenekler arasında verilerek cevaplayıcılardan doğru cevabın bulunmasının istendiği bir test türüdür (Güler, 2012: 89). Her ölçme aracında olduğu gibi çoktan seçmeli testlerde de sınırlılıklardan ve yararlılardan bahsedilebilir.

Çoktan seçmeli testler günümüzde en çok kullanılan ölçme araçlarındandır. Çok kullanılmasının bazı sebepleri vardır ki bunlar çoktan seçmeli testlerin avantajlarından kaynaklanmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Uygulaması kolaydır.
- Puanlanması objektiftir.
- Çok sayıda soru sorulabilir (Çakan, 2009: 95).

Bunlarla beraber çoktan seçmeli testlerin dezavantajları da vardır. Bunlar:

- Üst düzey davranışların ölçülmesinde yetersizdir.
- Şans başarısı vardır.
- Hazırlanma süresi uzun ve zahmetlidir, uzmanlık gerektirir (Güler, 2012: 82).
- Davranışlar ve duyuşsal öğeler ölçülemez.

Yöntem

Bu çalışma tarama türünde nitel bir araştırma olarak tasarlanmış, ölçme aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılan önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). 2011, 2012, 2013 yıllarında yapılan seviye belirleme sınavında çıkan sosyal bilgiler testinde yer alan sorular incelenmiş ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

8. SINIF

SOSYAL BİLGİLER TESTİ

A

1. Mustafa Kemal'in Anafartalar Savaşı'nda;

Size ben taarruzu emretmiyorum. Ölmeyi emrediyorum. Biz ölüncüye kadar geçecek zaman içinde yerimize başka kuvvetler ve komutanlar geçebilir.

3.

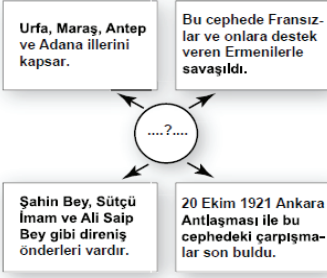
Erzurum ve Sivas Kongresi kararları benimsenmiştir.

Kapitülasyonların kaldırılması istenerek tam bağımsızlık vurgulanmıştır.

2011, 2012 ve 2013 yılında yapılan sınavlar sadece 8. sınıf konularını içermektedir. Dolayısıyla bu testlere Sosyal Bilgiler testi yerine İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi demek daha yerinde olur. Çünkü sorular sadece inkılap tarihi dersine göre hazırlanmıştır.

2011 SBS Sosyal Bilgiler Testi Sorularından Örnekler

6.



Yukarıdaki şemada özellikleri verilen cephe aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Batı Cephesi B) Suriye Cephesi
C) Doğu Cephesi D) Güney Cephesi

2.

Havza Genelgesi ile işgalci güçlere protesto telgrafları çekilmesini, işgallere karşı her yerde gösteriler ve mitingler yapılmasını istedim.



Bu konuşmaya göre Mustafa Kemal'in amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Saltanatı kaldırmak
B) Kalıcı barış sağlamak
C) Cumhuriyeti ilan etmek
D) Millî bilinci uyandırmak

8.



Şemaya verilebilecek uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tek Parti Yönetiminin Zararları
B) Öğretim Birliği Yasası'nın Önemi
C) Medeni Kanun'un Getirdiği Yenilikler
D) Çok Partili Hayata Geçilmesinin Gerekçeleri

15. Atatürk'ün;

"Hayatta en hakiki mürşit, ilimdir."

sözü, Atatürk ilkelerinin ortak özelliklerinden hangisiyle ilgili olabilir?

- A) Millî egemenlik
B) Bağımsızlık
C) Akılcılık ve bilimsellik
D) Evrensellik ve barışçılık

(SBS, 2011)

Yukarıda 2011 yılında Seviye Belirleme Sınavında çıkan sosyal bilgiler testi-ne ilişkin bazı örnek sorulara yer verilmiştir. 6. soruda şemada verilen bilgiler, 2. soruda Mustafa Kemal'in sözü ve yine 8. soruda şemada verilen bilgiler ile soru kolayca çözülebilecek bir durumdadır. 15. soruda ise Atatürk'ün bir sözü verilmiş ve Atatürk ilkelerinin ortak özelliklerinden hangisi ile ilgili olduğu sorulmuştur. Cevaplara bakıldığında rahatlıkla cevabın akılcılık ve bilimsellik olduğu anlaşıl-maktadır.

2012 SBS Sosyal Bilgiler Testi Sorularından Örnekler

9.



Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün bu sözünü destekleyen bir uygulamadır?

- A) Ankara Hukuk Fakültesinin açılması
- B) Türkiye İdman Cemiyetinin kurulması
- C) Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin açılması
- D) İstanbul'da Resim ve Heykel Müzesinin açılması

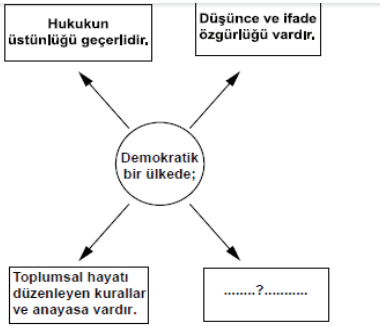
15.



Sözlü iletişimin önemini yansıtan bu görselle, aşağıdaki atasözlerinden hangisi alt yazı olarak verilebilir?

- A) Söz gümüşe sükût altındır.
- B) İnsanlar konuşa konuşa anlaşır.
- C) Söz söyle alana, kulağında kalana.
- D) İstediyini söyleyen, istemediyini işitir.

14.



Demokratik bir ülkenin özellikleri ile ilgili olarak şemada "?" ile boş bırakılan kutuya aşağıdakilerden hangisi yazılabilir?

- A) Vatandaşlar iktidarı eleştiremezler.
- B) Toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı yoktur.
- C) İnsanlar farklı hayat tarzlarına saygı duyarlar.
- D) Birey ile devlet arasında güven duygusu zayıftır.

(SBS, 2012)

Yukarıda 2012 yılında Seviye Belirleme Sınavında çıkan sosyal bilgiler testine ilişkin bazı örnek sorulara yer verilmiştir. 9. soruda yine Atatürk'ün bir sözü verilmiş ve bu sözü destekleyen uygulamaya örnek verilmesi istenmiştir. Cümlede verilen "güzel sanatlar" kavramından cevabın resim ve heykel müzesinin açılması rahatlıkla çıkarılabilmektedir. 14. soruda ise şemada demokratik bir ülkenin özelliklerine ilişkin 3 tane örnek verilmiş, öğrencilerden boş olanın

hangisi olduğunu bilmeleri istenmiştir. Şıklara bakıldığında 3 olumsuz örneğin yanında bir tane de olumlu madde verilmiştir. Yukarıda verilen maddeler de yine olumlu maddelerdir, yani demokrasi ile ilişkilidir. Bu sorunun cevabının da c şıkkı olduğu kolaylıkla çözülmektedir. 15. soru inkılap tarihi ile doğrudan ilgili olmayan ender sorulardan bir tanesidir. Bu soruda iletişimle ilgili bir resme yer verilmiş ve öğrencilerden resim ile eşleşen atasözünü bulmaları istenmiştir. Burada da resim ile atasözü arasındaki ilişkiyi anlatan daha güzel bir örnek verilebilirdi.

2013 SBS Sosyal Bilgiler Testi Sorularından Örnekler

1.

Doğduğum ve öğrenim hayatıma başladığım Selanik, Osmanlı Devleti'nin Rumeli'deki en gelişmiş şehriydi. İşlek bir limanı ve Avrupa ile demir yolu bağlantısı olan şehir, canlı bir ticaret ve sanayi kentiydi. Çeşitli din ve milliyetten oluşan nüfusuyla da renkli bir yapıya sahipti. Burada, Avrupa'da çeşitli dillerde basılan gazete ve kitapları anında okuma imkânı vardı.



Parçaya göre, Mustafa Kemal'in çocukluğunu Selanik'te geçirmesinin ona, hangi açıdan katkı sağladığı savunulamaz?

- A) Fikir yapısının oluşması
- B) İdari tecrübeler kazanması
- C) Farklı yaşam tarzlarına bakışı
- D) Avrupa'daki gelişmeleri öğrenmesi

2. Kurtuluş Savaşı sırasında, Büyük Millet Meclisine karşı çıkan isyanları bastırmak için Mecliste "Hıyanet-i Vatan Kanunu" kabul edildi. Bu Kanun'un uygulanması için kurulan İstiklal Mahkemelerinin üyeleri, milletvekillerinden oluşmaktaydı. Parçaya göre, İstiklal Mahkemelerinde milletvekillerinin görev alması, ilk TBMM'nin;
- I- Yargı
 - II- Yasama
 - III- Yürütme
- güçlerinden hangilerini kullandığını gösterir?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız III
- C) II ve III
- D) I, II ve III

8. "Toplu bir milleti istila etmek, darmadağın bir milleti istila etmek gibi kolay değildir."

Mustafa Kemal Atatürk

Atatürk bu sözü ile **daha çok** aşağıdakilerden hangisinin önemini vurgulamıştır?

- A) Millî kültürün
- B) Millî eğitimin
- C) Millî ekonominin
- D) Millî birlik ve beraberliğin

10. "Atatürkçülük, insanlığın ortak değerlerini kapsayan bir düşünce sistemidir." diyen bir kişi, Atatürkçü düşünce sisteminin hangi niteliğini vurgulamış olur?

- A) Evrensel
- B) Bilimsel
- C) Yenilikçi
- D) Akılcı

6. İngilizler tarafından desteklenen Şeyh Sait İsyanı'nın amacı cumhuriyet ve inkılapları ortadan kaldırmak, saltanat ve hilafeti geri getirmektir. İngilizlerin düşüncesi ise Türkiye'yi, çıkan isyanla uğraştırıp zengin petrol yataklarına sahip olan Musul'un Türkiye'nin eline geçmesine engel olmaktır. Türk ordusu, gücünün büyük bölümünü isyanın bastırılması için kullandı. Bu nedenle Musul sorunu Türkiye'nin aleyhine, İngilizlerin de istediği şekilde sonuçlandı. Ayaklanmada etkisi olduğu gerekçesiyle Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kapatıldı. Böylece Türkiye'nin çok partili siyasi yaşama hazır olmadığı anlaşıldı.

Şeyh Sait İsyanı ile ilgili olan aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı parçadan çıkarılamaz?

- A) İngilizler isyanı neden desteklemişlerdir?
- B) İsyanın iç ve dış politika açısından sonuçları nelerdir?
- C) İsyançıların Orta Doğu'ya yönelik amaçları nelerdir?
- D) İsyanın, Türk demokrasi tarihindeki etkisi nedir?

(SBS, 2013)

Yukarıda 2013 yılında Seviye Belirleme Sınavı'nda çıkan sosyal bilgiler testine ilişkin bazı örnek sorulara yer verilmiştir. 1. soru diğer yıllarda çıkan Atatürk'ün ağzından söylenen sözlere örnek teşkil etmektedir. Burada da parçada yer almayan bir durum sorulmuştur. Soru bu haliyle Türkçe testinde de öğrencilere sorulabilir. 8. ve 10. sorularda Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Ancak verilen cümleler okunduğunda kolaylıkla cevaplanabiliyor ve bunlar da yine Türkçe testinde sorulabilecek sorulardır. 6. soruda yine Türkçe testine kurulabilecek örnek sorulardan biridir. Parça verilmiş ve alttaki verilen sorulardan hangisinin parçadan çıkarılamayacağı sorulmuştur. 2. soru ise diğer sorulara göre daha çok inkılap tarihi ile ilgili ve bilgiyi kullanmaya yönelik bir soru ve güzel bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıda 2011, 2012, 2013 yıllarında yapılan Seviye Belirleme Sınavı sosyal bilgiler testine ilişkin bazı örnek sorulara yer verilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, soruların önemli bir bölümünün doğrudan inkılap tarihinde edinilen bilgileri kullanmaktan ziyade, okuduğunu anlama soruları şeklinde sorulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sınavlarda sadece 8. sınıfa ait soruların sorulduğu ve 6. ve 7. sınıfta verilen sosyal bilgiler dersine ilişkin soruların yer almadığı görülmektedir.

SONUÇ

Sadece uygulaması kolay, puanlaması objektif diye çoktan seçmeli testleri tercih etmek beraberinde çeşitli sıkıntıları da getirmektedir. Mesela öğrenciler ortaokuldan liselere geçerken sadece bilgi düzeylerine göre sınava tabii tutulduğu için değer ve beceri kavramları pek önem arz etmemektedir. Ayrıca çoktan seçmeli testlerin üst düzey bilişsel becerileri (analiz, sentez, değerlendirme) ölçmemesi de ayrı bir olumsuz durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise şu şekilde değerlendirilmektedir:

Ortaokuldan liseye geçişte sosyal bilgiler testi açısından öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin ve davranışlarının ölçülememesi büyük bir sorun olarak karşımıza çıkarken, öğrencilerin ezbere yönelmesi ve okuduğunu kavrayan öğrencinin soruları kolayca cevapladığı görülmektedir. Dolayısıyla soruların sağlıklı bir ölçme yapıp yapmadıkları konusunda tereddütler meydana gelmektedir. Bu durum ise kademeler arası geçişte ortaokuldan liselere geçerken öğrencilerin gerek bilişsel, gerekse duyuşsal ve davranışsal olarak yeterli düzeyde olup olmadıkları konusunda tereddütleri ortaya çıkarmaktadır.

Ayrıca çoktan seçmeli testlerin genel olarak bilgiye dayanmaması, sadece Türkçe testindeki gibi okuduğunu anlayıp anlamadığını ölçme şeklinde sorulması da sosyal bilgiler dersine verilen önemin azalacağı korkularını ortaya çıkarmaktadır.

6 ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersinden 8. sınıfta yapılan sınavda soru gelmemesinin de öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının olumsuz şekilde etkileneceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

- Liselere geçiş için mutlaka sınav yapılacaktır ve objektiflik açısından test düşünülüyorsa sorular daha özenli ve bizzat “Sosyal Bilgiler” ve “İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersi ile ilişkilendirilerek hazırlanmalıdır. Sosyal Bilgiler testindeki bir soruyu aynen alıp Türkçe testine koyduğumuzda soru o testle uyumsuzluk göstermiyorsa sorunun aslında geçerli ve güvenilir ölçüm yapıldığını tespit etmiş oluruz.

- Testlerde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamaklar ölçülemediğinden açık uçlu sorulara da yapılan sınavlarda yer verilmelidir.

- Testlerde duyuşsal ve davranışsal öğelerin ölçümü yapılamamaktadır. Bu, liselere geçişte öğrencilerin his ve davranış dünyalarının göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrencileri sadece sınava hazırlamak, günlük yaşamdan koparacağından liselere geçişte, öğrencilerin davranışlarının da ölçülmesi önem taşımaktadır. Bu konuda öğrenci karnelerinde yer alan davranış notları daha işler bir duruma getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Sunal, C.S. & Haas, M. A. (2010). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades*. The USA: Pearson Education.
- Dönmez, C. (2003). *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (Ed: C. Şahin). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- MEB. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Çakan, M. (2009). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed. S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turgut, F. Baykul, Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık,
- Seviye Belirleme Sınavı (SBS). (2011). http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/EGITEK/SBS2011/sbs2011_8a.pdf adresinden 21.10.2013 tarihinde alınmıştır.
- Seviye Belirleme Sınavı (SBS). (2012). <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=9529> adresinden 21.10.2013 tarihinde alınmıştır.
- Seviye Belirleme Sınavı (SBS). (2013). <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=10300> adresinden 21.10.2013 tarihinde alınmıştır.

SALON III

IV. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

FİNLANDİYA, ALMANYA, SİNGAPUR VE TÜRKİYE’NİN EĞİTİM SİSTEMLERİ AÇISINDAN KADEMELER ARASI GEÇİŞ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Belgin BAL*

Erdoğan BAŞAR**



ÖZET

Günümüz dünyasında hemen hemen tüm ülkelerin eğitimin insan ve toplum yaşamındaki önemini kavramalarına karşın, aynı işlevsellikte çağdaş bir eğitim sistemi kurarak çocuklarını yaşama daha etkili olarak hazırlayamadıkları da görünen bir gerçektir. Kuşkusuz bunun her ülke için farklı sosyo-ekonomik ve kültürel nedenleri vardır. Bu çalışmada Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye’nin eğitim sistemleri ve özellikle de bireylerin gizilgüçleri, ilgileri ve ülkelerinin insan gücü gereksinimleri doğrultusunda kademeler arasında geçişlerin nasıl sağladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda üzerinde araştırma gerçekleştirilen tüm ülkelerin okul öncesi eğitimlerinin zorunlu olmadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, Finlandiya’da okul öncesi eğitimi zorunlu olmamakla birlikte devletin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin giderlerinin önemli bir bölümüne doğrudan katkı sağladığı belirlenmiştir. İlköğretim kurumları Almanya, Singapur ve Türkiye’de 4 yıl, Finlandiya’da ise 6 yıl eğitim vermektedirler. Ortaöğretim kademesine bakıldığında ele alınan ülkelerde farklı uygulamaların olduğu gözlenmiştir. Almanya’da ortaöğretim iki kademe üzerine yapılandırılmıştır. Birinci kademenin ilk iki yılında öğrencilerin

* Araş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, belginbal@gmail.com.

** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ebasar52@gmail.com.

yoğun biçimde ilgi ve yetenekleri belirlenmeye çalışılmakta ve elde edilen sonuçlara göre diğer kademelere geçişler sağlanmaktadır. Singapur eğitim sistemine bakıldığında ortaöğretim kurumlarının üçe ayrıldığı ve her üçünün de toplam öğrenim süresinin 4 yıl olduğu görülmektedir. Finlandiya’da ise ortaöğretim önce genel ve mesleki teknik ortaöğretim olmak üzere 2’ye ayrılmaktadır. Hem genel, hem de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları da birbirini izleyen ve öğrenim süresi üçer yıl olan iki kademe halinde eğitim vermektedirler. Türkiye’de ise son yapılan değişikliklerle dört yıllık ilkokulları bitiren öğrencilerden isteyenler 4 yıllık İmam Hatip Ortaokulları ile 4 yıllık genel ortaokullara devam edebilirler. 4 yıllık ortaokul eğitimi sonrasında ortaöğretimin ikinci kademesi genel ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları olarak iki bölümde yapılandırılmıştır. Yükseköğrenim kurumlarına ve ortaöğretim kurumlarına geçiş ele alınan tüm ülkelerde merkezî sınavla sağlanmaktadır. Sonuç olarak, üzerinde araştırma yürütülen ülkelerin eğitim sistemlerine genel olarak bakıldığında birbirinden çok da farklı olmadıkları, Almanya’da mesleki ve teknik eğitime özel bir önem verildiği, Finlandiya ve Singapur’un da öğretmen eğitimini çok önemsedikleri ve bu iki ülkenin uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınavlarda başarılarının arkasında bu nitelikli öğretmen kadrosunun önemli rolü olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye Eğitim Sistemleri.

GİRİŞ

Tüm canlı varlıkların yaşamlarını sürdürebilmeleri, gereksinmelerini belirli bir zaman içinde ve belirli bir doygunluk düzeyinde karşılamalarına bağlıdır. İnsan dışındaki canlı varlıkların gereksinmelerini kalıtımla getirdikleri davranış kalıplarıyla (içgüdü-genetik program) karşılamalarına karşın, insanoğlu için böyle bir durum söz konusu değildir. İnsanoğlu gereksinmelerini içine doğup büyüdüğü toplumdan edindiği davranışlarla karşılar ve bu sürece de eğitim denilir. Dolayısıyla insanlar için eğitim var olmanın ve yarına kalabilmenin olmazsa olmaz önkoşuludur.

Çağdaş eğitim, çağın gereklerine bir başka söyleyişle zamanın değerlerine, ruhuna uygun olarak bir toplumu oluşturan tüm bireylerin gizilgüçlerinin, ilgilerinin ve de toplumun insangücü gereksinmelerinin önemsenerek gerçekleştirildiği eğitim demektir. Çağdaş eğitimle bireyler, daha üretken konuma gelerek, hem kendilerini mutlu edecek hem de toplumunun mutluluğuna katkıda bulunacak bir yetişkinlik düzeyine ulaşırlar.

Her an önemli bir değişim ve dönüşüm yaşamakta olduğumuz günümüz dünyasında hemen hemen her ülke için çocukların a) ne zaman okula başlayacakları, b) hangi nitelikteki öğretmenlerin rehberliği altında ve c) nasıl bir eğitim ortamı içinde, d) ne kadarlık bir süre içinde eğitim alacakları çözüm bekleyen eğitim sorunlarının başında yer almaktadır.

Bireyin yeteneklerinin ilgisi ve toplumun insan gücü gereksinmesini karşılayacak biçimde geliştirilmesi zorunluluğu, eğitimin tüm dünyada okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere eğitimin birbirini izleyen kademeler halinde verilmesine yol açmıştır. Okul öncesi ve ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kademesinde, çocuklar arasında herhangi bir seçim yapılmadan ortak bir programla eğitim verilmesine karşın ortaöğretim ve yükseköğretimde ise hem insanın doğası, hem de toplumsal gerçek göz önünde bulundurularak farklı eğitim programları uygulanmak zorunda kalınmıştır. Böylece de ilköğretimden hem ortaöğretime, hem de ortaöğretimden yükseköğretime geçişin nasıl olması gerektiğine ilişkin her ülke kendine özgü eğitim sistemleri geliştirmişlerdir.

Türk toplumu Cumhuriyet dönemiyle birlikte, tüm yurttaşlarının çağdaş bir eğitim alarak hayata hazırlanmalarına yönelik olarak 1919-1922 yılları arasında yaşanan “Kurtuluş Savaşı”nın geride bıraktığı ağır toplumsal yıkımlara karşın oluşturduğu yeni bir eğitim sistemiyle önemli başarılar elde etmiştir. Bu kapsamda eğitim kurumları sayıca artırılarak okullaşma oranlarında iyileşmeler sağlanmış, öğretmen yetiştirilmesine önem verilmiş, dünyadaki örnekler göz önünde

bulundurularak yeni öğretim programları geliştirilip uygulamaya konulmuş, eğitim sisteminin merkez ve taşra örgütü daha işlevsel konuma getirilmiş, sistemin kurumsallaşmasına yönelik olarak da birçok hukuksal düzenleme gerçekleştirilmiştir.

Türk eğitim sisteminin hem nicelik olarak büyümesi, hem de nitelik olarak gelişmesiyle birlikte 1960'lı yıllardan sonra ortaöğretimden yükseköğretime, 1980'li yıllardan sonra da ilköğretimden ortaöğretime geçişte ciddi sorunlar yaşanılmaya başlanmıştır. Özellikle 1960'lı yıllardan sonra yükseköğretime geçişte yaşanan sorunlar ilk ve ortaöğretim kurumlarının yapılarını ve işlevlerini önemli ölçüde olumsuz yönde etkilemiştir.

Türkiye'nin kademeler arasındaki geçişle ilgili olarak yaşadığı sorunu, dünyanın gelişmiş ülkelerinin eğitim sistemlerini de göz önünde bulundurarak en kısa zamanda sağlıklı bir çözüme kavuşturması gerekmektedir. Kuşkusuz her ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin tarihsel birikimleriyle, mevcut sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarının etkisiyle ortaya çıkar. Bu nedenle eğitim sistemlerinde reform yapmak isteyen ülkeler başarılı gibi görünen ülkelerin eğitim sistemlerini aynen örnek alarak kendi ülkelerine uygulayamazlar. Gerçek bu olmakla birlikte uygarlıkta ilerlemiş olan ülkelerin eğitim sistemlerinden yine örnek alınacak birçok yön vardır. Bu bağlamda Türkiye'nin de kademelerarası geçiş sistemini daha işlevsel konuma getirmeye yönelik çalışmalarında dünyanın gelişmiş ülkelerinin eğitim sistemlerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu çalışmanın bu anlamda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Amaç:

Bu çalışma süresince aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Uluslararası öğrenci başarısını ölçmeyi amaçlayan sınavlarda önemli başarı sağlayan ülkeler arasında yer alan Finlandiya, Singapur ile Avrupa'nın en güçlü ekonomisine sahip ülkeleri arasında ilk sırada yer alan Almanya nasıl bir eğitim sistemi oluşturmuşlardır?

2. Belirtilen ülkeler çocuklarının yetenekleri, ilgileri ve ülkelerinin insan gücü ihtiyaçları doğrultusunda kademeler arasındaki geçişi nasıl sağlamaktadırlar?

3. Türkiye'nin mevcut kademeler arasındaki geçiş sistemi nasıldır ve bu sistem belirtilen ülkelerin kademeler arasındaki geçiş sistemleriyle karşılaştırıldığında benzer ya da ayrılan yönleri nelerdir?

4. Türk eğitim sistemindeki kademeler arasındaki geçiş sistemi gerçek anlamda çocuklarımızın yetenekleri ilgileri ve toplumun insan gücü gereksinmeleriyle, belirtilen toplumların sistemleri de dikkate alınarak, daha işlevsel duruma nasıl getirilebilir?

Yöntem:

Bu çalışma, yukarıdaki sorular kapsamında ele alınan ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili kaynak ve belgelerin taranmasıyla “dokümantasyon araştırması yöntemi” gerçekleştirilmiştir.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Eğitim, toplumu yenileştirme ve değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alma, şekillendirme gücüne sahiptir. Sosyal bilimler tarihinde bu görüşün savunucularından biri J. G. Fichte idi. Ona göre eğitim sisteminde ve bilhassa ilkokul düzeyindeki eğitim öğretim yürüten öğretmenlerin çalışmalarıyla toplum yapısında büyük değişiklikler olacağını söylemiştir. J. Dewey’de 1899’da yayınladığı Eğitim ve Toplum adlı eserinde, eğitim sistemini, toplumsal değişimin doğrudan doğruya bir aracı olarak görüyor; toplumsal reformların yapılmasını okullardan bekliyordu (Ergün, 1997, 18).

Öğretmen eğitiminin sistemli hale getirilmesi süreci Türkiye için henüz yeni kabul edilmektedir. Örgün bir eğitim sistemi olarak öğretmen eğitiminin başlangıcını Osmanlı Devleti olarak kabul edebiliriz. Bu dönemin ilk “örgün eğitim yapan yerleri sıbyan mektepleri ve medreselerdir” (Ergün, 1987, 10). Akyüz (2008) çalışmasında Sıbyan mekteplerinde 4-5 yaşlarından itibaren erkek ve kız çocukların beraberce okuyabildiğini ve öğrenimin de 4-5 yıl sürdüğünü belirtmiştir (19). Buralarda, günümüz eğitim sistemine benzer bir sistemle yürütülmekteydi. Bu sistem çok uzun yıllar uygulanmaya devam etmiştir. “1839’da II. Mahmut Rüşdiye adında sivil okullar açmıştır” (Akyüz, 2008, 24). Rüştüyeler günümüz ortaokullarına denk gelen sıbyan mekteplerinden sonra devam edilen bir üst kademeydi. Daha sonra devamında “1848’de kurulan ilk erkek öğretmen okulu Darülmualimin, 1869’da açılan ilk kız öğretmen okulu Darülmualimat” (YÖK, 2007, 28) ve “1877’de ise çeşitli kurumlara nitelikli muallimler yetiştirmek üzere İstanbul’da kurulan Büyük Darülmualimin öğretmenlik mesleğinde sistemleşmeye gidilen en önemli adımlardan kabul edilmektedir” (Akyüz, 2008, 28-42). “1870’de Sultani yani liselere öğretmen yetiştirmek için kurulan

Dar'ülmualimin-i Aliye ise ortaokul öğretmeni yetiştirmede yeni bir uygulamaydı” (Üstüner, 2004; aktaran, Aras & Sözen, 2012, 1).

“1923-1924 öğretim yılı başında Türkiye’de toplam 20 İbtidâ-i Darülmualimin ve Darülmualimat, yani ilk öğretmen okulu bulunmaktaydı. Öğretim süreleri beş yıl olan bu okulların 1931-1932 öğretim yılından itibaren altı yıllık okullar haline getirilmiştir. 1926’da üç yıllık Köy Öğretmen okulları, 1936’da açılan askerliğini tamamlayan er, onbaşı ve çavuşun küçük köylere öğretmen olduğu 8 aylık eğitim kursları, 1937’de büyük köylere Köy Eğitim Yurtları açılmıştır” (YÖK, 2007, 28; Ergün, 2008, 69). Bu tarihten başlayarak ortaokul düzeyindeki birinci devreler aşamalı bir biçimde kaldırılmıştır. “1932-1933 öğretim yılından itibaren ilk devreye öğrenci alınmamış, üç yıl sonra ortaokul mezunları doğrudan mesleki devreye alınmış ve bu sistem uzun bir dönem boyunca uygulanmıştır” (YÖK, 2007, 28; Ergün, 2008, 70). 1950’li yıllardan itibaren ilk ve ortaöğretimde Amerikan modelinin etkileri görülmeye başlanmıştır. 1960’lı yıllarda bu etki devam ederken planlı kalkınmaya geçilmesi dolayısıyla, eğitimde nitelikli işgücüne duyulan ihtiyaç doğrultusunda planlamalar yapılmaya başlanmıştır. “1961 yılında “İlköğretim Kanunu” değiştirilerek köy okullarında üç yıl olan ilkokul öğrenim süresi, beş yıla çıkarılmıştır” (Şen, 2013, 488). Bu sistem uzun yıllar uygulanmıştır. Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 1973’te çıkartılmasıyla ilköğretimin 8 yıla çıkarılması fikri gündeme gelmiştir, “1974-1975 öğretim yılında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olan ilk öğretmen okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek üç yıllık öğretmen lisesi haline gelmiştir” (YÖK, 2007, 28-29).

Ergün (1987) günümüzde bu okulların Anadolu Öğretmen Lisesi adıyla faaliyet göstermekte olduğunu ve üzerine eklenen 2 yıllık eğitim enstitüleri ile sınıf öğretmeni olabilme imkânı sunduğunu belirtmiştir. Türkiye’de cumhuriyetten sonra öğretmen yetiştirmeyi etkileyen bir diğer yenilik ise “1981’de çıkarılmış 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’dur. Bu kanunname ile tüm yükseköğrenim kurumları üniversitelere, sonuç olarak öğretmen yetiştiren kurumlardan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık eğitim enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına ve dört yıllık Yükseköğretim Okulları eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür” (YÖK, 2007, 37-38). 1982 yılında yapılan yasal düzenlemelerle, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verildikten sonra, ilkokul öğretmenleri eğitim yüksekokulları tarafından, ortaöğretim kurumları öğretmenleri de, eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilmeye başlanmıştır (Aydın & Baskan, 2006, 37). 1989-1990 öğretim yılında, iki yıllık eğitim yüksekokullarının süresi önce dört yıla çıka-

rılmış, 1992-1993 öğretim yılından itibaren de, ilköğretim öğretmeni yetiştirmeye, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bünyesinde devam edilmiştir (Aydın & Baskan, 2005, 192).

Okul Öncesi

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre okulöncesi eğitim 0-6 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. İsteğe bağlı olan bu eğitim bağımsız anaokullarında, ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıflarında verilmektedir. Türkiye'de okulöncesi eğitim kurumları resmî veya özel kuruluşlar tarafından açılır. Okulöncesi eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili birimleri tarafından denetlenir.

Türkiye'de okulöncesi eğitimin verildiği kurumlar şunlardır: (Akçay, 2006; aktaran, Yıldırım, 2008, 92)

1. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumları
 - a. Bağımsız anaokulları (37-72 aylık çocuklara yönelik)
 - b. İlköğretim bünyesindeki anasınıfları (61-72 aylık çocuklara yönelik)
 - c. Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları
 2. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı okulöncesi eğitim kurumları
 - a. Çocuk yuvaları
 - b. Çocuk bakımevleri
 - c. Çocuk kulüpleri
 - d. Çocuk evleri
 3. Üniversitelerin bünyelerindeki okulöncesi eğitim kurumları
 4. Çalışma Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları
 5. Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okulöncesi eğitim kurumları
- Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri şöyledir: a) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, b) onları ilköğretime hazırlamak, c) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, d) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Başaran, 1996, 74).

Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilkokula bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir (Erdem, 2011, 11). Okul öncesi eğitim kuruluşları çocuk yuvası ve anaokulu olarak iki kısma ayrılmaktadır. Çocuk yuvası ve kreş, özel ve kamu kesimi tarafından kurulmaktadır.

Temel Eğitim (İlkokul)

Mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (MEB, 2013). İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur (Erdem, 2011, 11). İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur (MEB, 2013).

Ortaöğretim

Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretimin amaç ve görevleri; Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; 1) Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, 2) Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır (MEB, 2013, Erdem, 2011, 12).

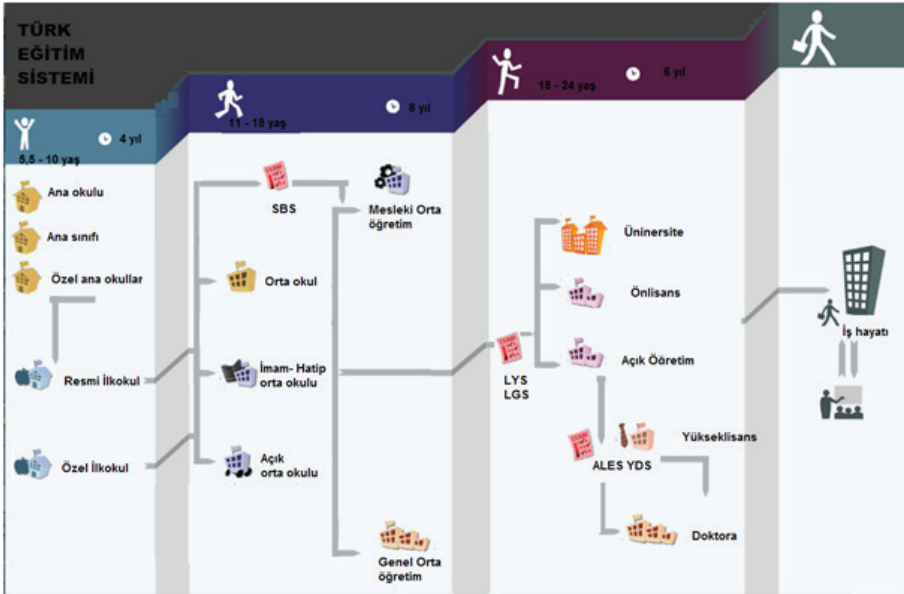
Yükseköğretim

Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; 1) Öğrencileri ilgi,

istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek, 2) Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak, 3) Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak, 4) Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükûmet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükûmetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, 5) Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak, 6) Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözlü, yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır (MEB, 2013, Erdem, 2011, 13).

Yükseköğretim kurumları;

- * Üniversiteler,
- * Fakülteler,
- * Enstitüler,
- * Yüksekokullar,
- * Konservatuvarlar,
- * Meslek yüksekokulları,
- * Uygulama ve araştırma merkezleridir,



Türkiye		Kızlar	Erkekler
Okullaşma, Okul öncesi > brüt	%8,24	%8,04	%8,44
Eğitim süresi > İlköğretim kademesi> İlköğretim tamamlama oranı	%4		
Eğitim süresi > Ortaöğretim	%8		
İlköğretim seviyesine göre okullaşma	%89,33	%87	%92
İlköğretim, öğrenci sayısı			
Yükseköğretim düzeyine göre okullaşma		%42,25	
Eğitim okullaşma oranı, ilköğretim düzeyinde	%93,31		
GSMH yüzdesi olarak hükümet eğitim harcamaları	%3,8 %		
Toplam hükümetin yüzdesi olarak hükümet eğitim harcamaları	%3,7		
Eğitim harcamaları (% İlköğretim)	%37,7		
Eğitim harcamaları (%Ortaokul)	%30,1		
Eğitim harcamaları (%Ortaöğretim)	%32,2		
Eğitim, ilköğretim tamamlama oranı	%87	%83	%91
Ortaöğretim	%79,23		
Ortaöğretim düzeyine göre okullaşma		%42,04	%52,23
Özel okullaşma > İlköğretim kademesi	%1,7		
Özel okullaşma > Ortaöğretim	%46,6		
Ortaöğretim düzeyinde ilerleyiş	%91,09		
Ortaöğretimde 15 yaşındakilerin oranı	%42		
Ortaöğretimde 16 yaşındakilerin oranı	%39		
Ortaöğretimde 17 yaşındakilerin oranı	%20		
Yükseköğretimde 17 yaşındakilerin oranı	%3		
Ortaöğretimde 18 yaşındakilerin oranı	%6		
Yükseköğretimde 18 yaşındakilerin oranı	%9		
Ortaöğretimde 19 yaşındakilerin oranı	%4		
Yükseköğretimde 19 yaşındakilerin oranı	%13		
Ortaöğretimde 20 yaşındakilerin oranı	%0		
Yükseköğretimde 20 yaşındakilerin oranı	%13		
Öğrenciler - öğretmen oranı > ilköğretim düzeyinde	%27,1		
Öğrenciler - öğretmen oranı > orta seviye	%22,6		
Okullaşma, Ortaöğretim	%79,23		
Toplam işsizlik> ilköğretim	%10,2		
Toplam işsizlik > ortaöğretim	%11,3		

13.11.2013 tarihinde <http://www.nationmaster.com/red/country/tu-turkey/edu-education&all=1> adresinden indirilmiştir.

FİNLANDIYA'DA EĞİTİM SİSTEMİ

Finlandiya'nın idare şekli cumhuriyettir (Kasapçopur, A. 2007, 76). 5.3 Milyon nüfusa sahiptir ve 338.000 km² alanı vardır. Resmi dili Fince ve İsveççedir. Nüfusu Fin (%92), İsveç (%6), Sami (%2) grupları oluşturuyor. Başkenti Helsinki, dinî yapıları Protestan (%85), Ortodoks (%2), diğer (%13) şeklinde 3'e ayrılmıştır. Kişi başına düşen Gayri Safi Millî Hâsıla 31 723 Euro'dur. Kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan oran %11,9, işsizlik oranı %7.7 ve ortalama okul yaşam süresi 16.7 yıldır (Ekinci & Öter, 2010, 6; Tuğrul, 2012, 2). Finlandiya'da eğitim, Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altındadır. Ulusal Eğitim Kurulu, Bakanlıkla birlikte eğitim hedeflerini, içeriklerini ve metotlarını geliştirir. Bunun yanı sıra, Finlandiya'daki 6 Eyaletin her birinde Eğitim ve Kültür Bakanlığı bulunmaktadır. Yerel yönetim, eğitim verme hususunda çok önemli roller üstlenen yerel yetkililerin (belediyeler) sorumluluğu altındadır. Okullara ne kadar özerklik verileceğine yerel yetkililer karar vermektedirler. İlköğretim ve ortaöğretim, ikinci devrede öğretim sunan kurumların birçoğu yerel yetkililer ya da ortak belediye kurulları tarafından idare edilmektedir (Özmen & Yasan, 2007, 209; Niemi, & Sihvonen, 2011, 33). Benzer olarak, kreş, okul öncesi eğitim kurumlarının kontrolü, Belediyelerin Sosyal Yardım Kurulundadır. İlköğretimde eğitim öğretim için yasal olarak genel toplantılar düzenlenmektedir. Ulusal Eğitim Kurulu eğitimin değerlendirmesini geliştirmek ve sık sık dış değerlendirmenin koordinesini sağlamaktan sorumludur. Vilayet Kamu Ofisinin görevlerinden birisi de temsil ettikleri alanlarda eğitim denetimi ve rehberlik yapmaktır. Bu ofis, Eğitim Bakanlığının bilgileri dâhilinde eğitim denetimi ve değerlendirmesi için bilgi toplama hakkına da sahiptir. Vilayetler ve belediyeler eğitimden sorumlu ana yerel birimlerdir. Belediye meclisleri tarafından atanan okul kurulları, o vilayet veya yöredeki bütün eğitim kurumlarından sorumludur (Kasapçopur, A. 2007, 76).

İlköğretim ve ortaöğretim için kullanılan fonlarda devlet masraflarının %57'sini karşılarken belediyelerin sağladığı katkı ortalama olarak %43 civarında seyretmektedir. Teknik okulların çoğu belediyeye bağlı ya da özel okullardır. Tüm üniversiteler Devlet tarafından idare edilmektedirler ve büyük oranda özerkliğe sahiptirler. Teknik Ortaöğretim ikinci devreler ve üniversiteler kendi etkinliklerinin ve çıktılarının değerlendirilmesinden kendileri sorumludurlar. Bu bağlamda, bunlar Yüksek Öğretim Değerlendirme Konseyinden destek almaktadırlar (Özmen & Yasan, 2007, 209). Fin eğitim sisteminin genel amaçları

ise öğrencilerin hayat boyu gelişimlerini destekleme, onlara hayatta gerekli bilgi ve becerileri kazandırma, ülke çapında eğitimde eşitliği yeterli düzeyde sağlama ve bunu koruma şeklinde belirlenmiştir (Basic Education Act of Finland, 1998; aktaran, Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010, 123). Finlandiya'nın Fince ve İsveççe olmak üzere iki ana dili vardır ve her iki dilde de İngilizce olarak eğitim veren yükseköğretim kurumları bulunmaktadır (Kasapoğlu, 2010, 123).

Fin öğrencilerinin başarılarının temel nedenlerinden biri olarak gösterilen eğitimde fırsat eşitliği, okul ve program çeşitliliğine gidilmeksizin tüm bireylere aynı eğitim olanaklarını sunmayı ifade etmektedir (MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2008; aktaran, Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010, 123). Fin eğitim sistemi, dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum, ikametgâh ayrımı gözetmeksizin her bireye eşit fırsatlar sunmayı hedeflemektedir. Bu nedenle olmalı ki Finlandiya'da okul ağı, çok geniş bir bölgeyi kapsamakta, cinsiyete özgü okul hizmetleri değil, karma eğitim verilmekte ve temel eğitim; öğretim, materyaller, yemek, sağlık, dış bakımı, ulaşım, özel eğitim, yetiştirici eğitim dâhil olmak üzere parasız karşılanmaktadır (FNBE, 2009; aktaran, Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010, 123).

Okul Öncesi Eğitim

Finlandiya'da okulöncesi eğitim 0-6 yaş grubundaki çocukları kapsar. (EURYDICE/EURYBASE, 2005; Niemi, & Sihvonen, 2011, 33). Kreş ve özel yuvalarda eğitim imkânı sunmaktadır. "Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği, herkes için ve her yerde eğitim, eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel bakımdan eşit imkânlar sağlamak, iyi eğitimli ebeveynler ve yaşam boyu eğitim, Finlandiya'da eğitim politikalarına yön veren unsurlar olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretim tamamen ücretsiz olup, okul servisi, yemek ve kırtasiye giderleri eğitim bütçesinden karşılanmaktadır" (Aras & Sözen, 2012, 3). Gönüllülük esasına dayanır. Bu yaş grubundaki çocukların okul öncesine devam etme oranı %98 gibi bir oranla oldukça yüksektir.

Temel Eğitim (İlkokul)

6-7 yaş grubundaki eğitim devletin sorumluluğundadır. (EURYDICE/EURYBASE, 2005, aktaran, Aras & Sözen, 2012, 2). 6 yaş anaokullarının amacı, çocuğun kişilik gelişimini desteklemek ve girişimci bireyler yetiştirmektir (Türkoğlu, 1998, 204). Ayrıca Temel Eğitim zorunludur. Öğretim yılı Ağustos ortasında başlar ve Haziran başına kadar devam eder. İki dönem halinde 190 iş gününden oluşur.

Ortaöğretim 1. Devre

13-16 yaş gurubundaki ergenleri kapsamaktadır. Giriş koşulu yoktur. Her türlü lise eğitimi için yeterlilik sağlar (Kocaarslan, 2010, 12).

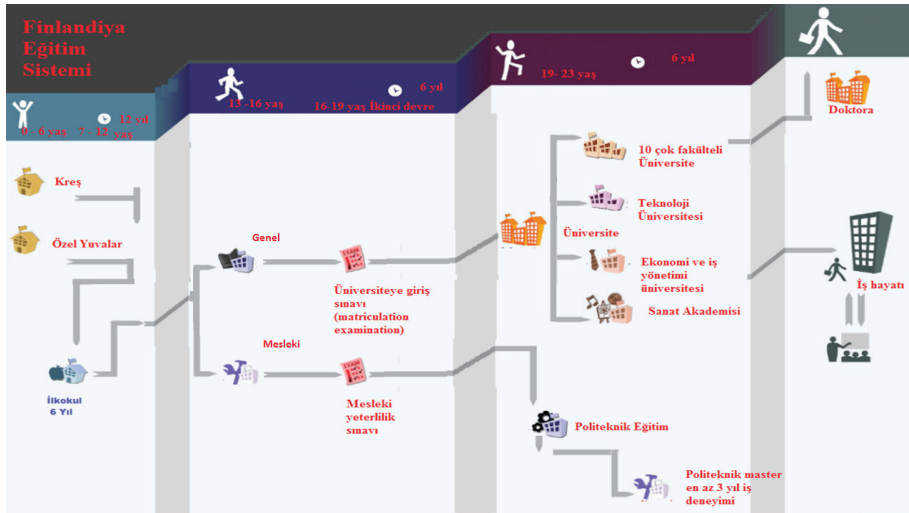
Ortaöğretim 2. Devre Lise

Finlandiya'da genel ortaöğretim okulları, mesleki ortaöğretim okulları (normal olarak öğrenim süresi üç yıl olmakla birlikte) iki ya da dört yılda tamamlanabilir. Zorunlu eğitimi tamamlamış öğrenciler genel ve mesleki ortaöğretime yerleştirme için ulusal bir sistem üzerinden başvuru yapabilirler. Yerleştirmede öğrencilerin akademik başarıları ve mesleki okullar için iş deneyimi ile eşdeğer diğer faktörler dikkate alınabilir. Genel ortaöğretim olgunluk sınavı ile tamamlanır. Olgunluk sınavı ana dilde sınava ek olarak; bir yabancı dil, sosyal bilimler ve fen bilimlerinden birer alan olmak üzere üç alandan oluşmak zorundadır. Mesleki eğitim öğrencileri de belirli koşullara bağlı olarak olgunluk sınavını alabilirler. Mesleki eğitim öğrencileri her modülün sonunda bir sınava ve programı tamamladıklarında bir yeterlik sınavına girerler (Türk Eğitim Derneği, 2010, 80).

Yükseköğretim

Genel ortaöğretimde olgunluk sınavını (matriculation examination) geçen ve mesleki ortaöğretime tamamlayan tüm öğrenciler yükseköğretime giriş hakkı elde ederler. Mesleki yükseköğretimde öğrencilerin iş deneyimleri de dikkate alınır. Üniversiteye girişte öğrencinin ortaöğretimde aldığı dersler, başarıları ve çoğu üniversitenin kendi düzenlediği giriş sınavlarındaki başarı birlikte değerlendirilir (Türk Eğitim Derneği, 2010, 83). Üniversiteye giriş sınavı (Matriculation examination), Bahar ve Güz döneminde olmak üzere tüm liselerde aynı anda olmak üzere yılda iki kez düzenlenir. 4 zorunlu test yer almaktadır: Ana Dil, Diğer Ulusal Dil, Yabancı Dil ve diğer Matematik ve Genel Bilimler Testi. Öğrenciler sınavda seçmeli testler de alabilmektedirler. Üniversite giriş sınavının ve tüm ortaöğretim ikinci devre eğitimi öğretim programının başarılı bir şekilde geçilmesinin ardından öğrenciler geçilen testlerin ayrıntılarını, elde edilen derece ve notları gösteren ayrı bir sertifika almaktadırlar. Üniversiteler ayrıca yapılan sınavlara ek olarak başvurulara esas farklı yeterlik alanları belirleyebilir. Açılan programların alabileceği sayıdan daha fazla başvuru olması durumunda, üniversiteler farklı öğrenci seçme kriterlerine başvurabilmektedirler. Üniversiteye yerleşmede, üni-

versite giriş sınavı notu; enstitü, fakülte veya bölüm tarafından düzenlenen giriş sınav sonucu ve ortaöğretim ikinci devre bitirme belgeleri dikkate alınarak yerleştirmeler yapılmaktadır (Kocaarslan, 2010, 12). Politeknikler daha çok uygulamaya yönelik mesleki bir eğitimi esas almaktadırlar. Fin Politeknik Sistemi 1990 yılında yükseköğretimde bir üniversite dışı sektör yaratmak için oluşturuldu. Lise dönemindeki mesleki eğitim kurumlarından alınan eğitime dayandırılmıştır. Ülke çapında bir yükseköğretim ağı şeklinde geliştirilmiştir. Ülke genelinde 29 tane Politeknik vardır. Politeknikler; doğal kaynaklar, teknoloji, iletişim, iş ve yönetim, turizm, yemek hizmeti, kurumsal yönetim, sağlık ve sosyal hizmetler, kültür ve insan bilimleri, eğitim gibi sektörlerde uzmanlık fonksiyonunda eğitim sağlar. Politeknik derecesi almak için 3,5-4 yıl eğitim almak gerekir. Millî Eğitim Bakanlığı lisans programlarını onaylar fakat program bağımsız bir şekilde Politeknikler tarafından hazırlanır. (Kocaarslan, 2010, 13).



Finlandiya		Kızlar	Erkekler
Okullaşma, Okul öncesi > brüt	%98,69	%98,48	%98,90
Eğitim süresi > İlköğretim kademesi> İlköğretim tamamlama oranı	%6	%99,8	%99,35
Eğitim süresi > Ortaöğretim	%6		
İlköğretim seviyesine göre okullaşma	%99,32	%48,83	%50,49
İlköğretim, öğrenci sayısı	387934		
Yükseköğretim düzeyine göre okullaşma	291664	%53,49	

FİNLANDİYA, ALMANYA, SİNGAPUR VE TÜRKİYE'NİN
EĞİTİM SİSTEMLERİ AÇISINDAN KADEMELER ARASI GEÇİŞ
SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

583

Eğitim okullaşma oranı, ilköğretim düzeyinde	%98	%98	%98
GSMH yüzdesi olarak hükümet Eğitim harcamaları	%6,6		
Toplam hükümetin yüzdesi olarak hükümet Eğitim harcamaları	%12,8		
Eğitim harcamaları (%) İlköğretim	%27		
Eğitim harcamaları (%Ortaokul)	%40,6		
Eğitim harcamaları (%Ortaöğretim)	%32,5		
Eğitim, ilköğretim tamamlama oranı	%100		
Eğitim, ilköğretim tamamlama oranı		%99	%100
Ortaöğretim	%94,6		
Ortaöğretim düzeyine göre okullaşma	%93,98	%51,43	
Özel okullaşma > İlköğretim kademesi	%1,2		
Özel okullaşma > Ortaöğretim	%5,8		
Ortaöğretim düzeyinde ilerleyiş	%100		
Ortaöğretimde 15 yaşındakilerin oranı	%99		
Ortaöğretimde 16 yaşındakilerin oranı	%95		
Ortaöğretimde 17 yaşındakilerin oranı	%94		
Yükseköğrenimde 17 yaşındakilerin oranı	%0		
Ortaöğretimde 18 yaşındakilerin oranı	%87		
Yükseköğrenimde 18 yaşındakilerin oranı	%1		
Ortaöğretimde 19 yaşındakilerin oranı	%30		
Yükseköğrenimde 19 yaşındakilerin oranı	%17		
Ortaöğretimde 20 yaşındakilerin oranı	%17		
Yükseköğrenimde 20 yaşındakilerin oranı	%31		
Öğrenciler - öğretmen oranı > ilköğretim düzeyinde	%16		
Öğrenciler - öğretmen oranı > orta seviye	%12		
Okullaşma, Ortaöğretim	%89,5		
Toplam işsizlik ilköğretim >	%35,8		
Toplam işsizlik ortaöğretim >	%46,3		

Veriler <http://www.nationmaster.com/red/country/fi-finland/edu-education> &call=1 adresinden, 11.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

ALMANYA EĞİTİM SİSTEMİ

Almanya'nın idare şekli federal parlamenter cumhuriyettir. 16 eyalete ayrılmıştır. Nüfusu 81.799.600'dur ve 357,021 km² alanı vardır. Resmî dili Almancadır. Nüfus; Alman (%87,5), Türk (%6,5), Avrupalı (%2), Afrikalı (%2), Asyalı (%1), Diğer (%1) unsurlardan oluşmaktadır. Başkenti Berlin'dir. Kişi başına düşen Gayri Safi Millî Hasıla 37,896 \$'dır. Kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan oran %9,8, işsizlik oranı %5,2 ortalama okul yaşam süresi 18 yıldır. Federal Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim politikasının ve eğitim planlamasının sorumluluğu devletin federal yapısına uygun olarak belirlenmiştir (Kasapçopur, A. 2007, 70; Özmen & Yasan, 2007, 206). Federal Anayasa ve eyalet yasaları uyarınca genel eğitim sistemi devletin gözetimi altındadır. Federal Alman Anayasası, devletin yükümlülüklerini eyaletlere devretmiştir (Kantos, 2013, 53). Bu yüzden eğitim sisteminin yönetimi ve düzenlemesi eyaletlerin sorumluluğundadır. Esas itibarıyla ilköğretim ve ortaöğretim okulları yerel yönetimlere, yüksekokullar ise eyalet yönetimine bağlıdır. Almanya'da federal düzeyde ve eyaletlerde "Teftiş Kurulu" yapısına ilişkin bir yapılanma yoktur. Müfettiş veya bu sıfatı alan kişiler de yoktur (Özmen, 2007, 206).

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimde ve ilköğretim okulların gözetim ve gözetmelerinden bahsedilmektedir. Anaokulu, 3-6 yaş arası çocukları kapsayan okul öncesi eğitimin geleneksel yapısıdır. Anaokullarına devam zorunlu değildir. Anaokullarının denetlenmesi veya gözetilmesi ise gençlik dairesi veya sosyal daireler tarafından yapılmaktadır (Kasapçopur, A. 2007, 70).

Temel Eğitim (İlkokul)

6-15 yaş arası öğrencilerin devam ettiği okul dönemidir. Temel eğitim zorunlu ve parasızdır. "15 yaşına kadar okula devam zorunludur. Yabancı çocuklar da dâhil olmak üzere, Almanya'da yaşayan her çocuk en az 9 yıl genel öğretim yapan bir okula devam etmek zorundadır" (Kantos, 2013, 54). Okulları başarı düzeylerine göre gruplanmışlardır ve verdikleri eğitim de birbirinden farklıdır.

Ortaöğretim

İlk olarak Hauptschule adlı okul vardır bu okulda, "temel eğitimde, başka okullara yönlendirilecek derecede başarılı olmamış öğrencilerin devam ettiği, ge-

nel kültür ve mesleklere hazırlama eğitiminin verildiği okuldur” (Kantos, 2013, 56). İkinci olarak Realschule adlı okulda ise, “ilkokulda başarı düzeyi orta olan öğrencilerin yönlendirildiği ve mezunlarının mesleki eğitim veren bir üst öğretim kurumuna gönderildiği okuldur” (Kantos, 2013, 56). Üçüncü olarak Gymnasium adlı okul ise, “ilköğretimde; yüksek öğrenim yapabilecek seviyede bulunan öğrencilerin yönlendirildiği okuldur. Bu okul “Abitur (Olgunluk)” sınavının başarı ile verilmesi ile sona ermektedir” (Kantos, 2013, 56). Ortaöğretim ikinci kademe Gymnasium Oberstufe ve üniversitelerden oluşmaktadır. Gymnasium’da 10. sınıfı başarı ile tamamlayan, “Realschule”yi ikinci yabancı dil okuyarak başarı ile bitiren ve “Hauptschule” 10-B diploması alanlar ortaöğretimin ikinci kademesine devam hakkı kazanmaktadır. Bu eğitimin sonunda öğrenciler; “Abitur” ya da “Allgemeine Hochschulreife” denilen ve yükseköğretime devamı sağlayan belgeyi almaya hak kazanmaktadır (Mainz Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2001, 5, aktaran; Kantos, 2013, 54).

Yükseköğrenim

Tüm eyaletlerde öğrenciler, üniversitede geçirdikleri süre boyunca, seçtikleri ana dallar ve eğitim bilimleri ve sosyal bilimler ile ilgili konularda eğitim alırlar. Eğitimin süresi, öğrencinin öğretmenlik yapmak istediği okulun seviyesine göre değişiklik gösterir. İlk ve orta kademede öğretmenlik yapmak isteyen bir öğrenci, en az 3.5 yıl eğitim alır. Öğrencilerin, lisans programları süresince, aldıkları derslerin ¼’ü öğretmenlik meslek bilgisi derslerini kapsamaktadır (Sağlam, 1989, 30). Genellikle okulların yönetiminden sorumlu üç kademeli bir yapı gözlenmektedir. Eyalet yönetimleri üst kademeyi, okulun bulunduğu bölgenin eğitim ve kültürel işlerini düzenleyen bağımsız ofisler orta kademeyi, yerel okul ofisleri alt kademeyi oluştururlar. Mesleki eğitim okullarının sorumluluğu eyaletlerdedir (Kasapçopur, A. 2007, 70). Almanya’da öğretmen olmayı seçen öğrenciler, ortaöğretimin 12. veya 13. sınıfları sonunda yapılan bitirme sınavına girmek zorundadır. Bu sınav dışında, üniversitelere başvurmak için herhangi başka bir sınava girmek zorunda değildirler. Öğrenciler, istedikleri üniversitelere başvurabilirler. Bununla birlikte bazı eyaletler, yüksek sayıda başvuru nedeniyle, üniversitelere alınacak öğrenci sayılarına çeşitli yollarla sınırlama koyma girişiminde bulunmuşlardır. Bu sınavı geçen öğrenciler, lisans derecesi almaya hak kazanır. Bu sınavın içeriği şu öğelerden oluşur (Milotich, 1999):

- Genel olarak eğitimle ya da öğrencinin iki ana alandan biriyle ilgili, 4-6 aylık sürede tamamladığı tez çalışması,

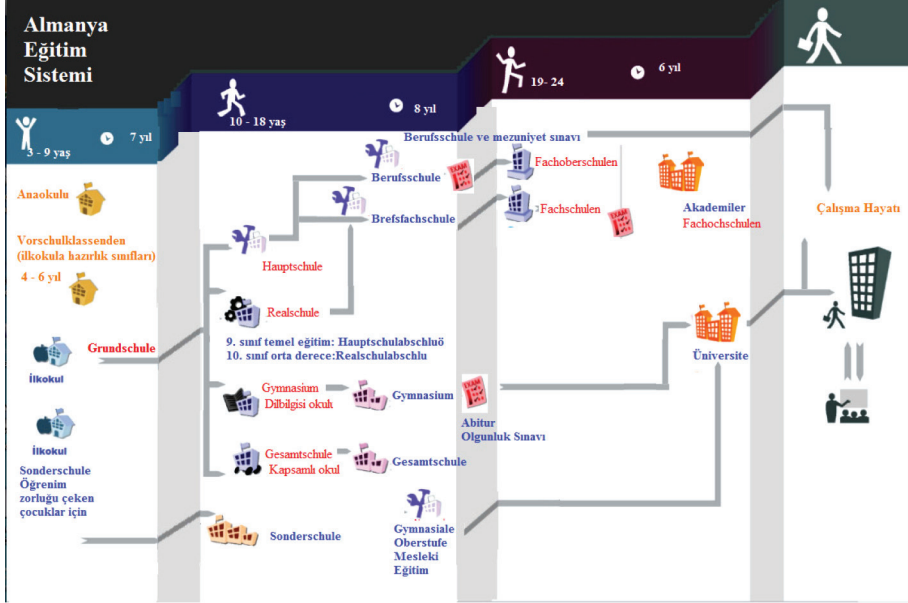
- Öğrencinin seçtiği ana dalların tümünü ve bunun yanında, pedagoji ve genel eğitim konularını kapsayan yazılı ve sözlü sınav,
- Genel yetenek konuları ile ilgili sözlü sınav,
- Öğrencinin resim, müzik, beden eğitimi ve diğer teknik alanlarda performans sergileyebileceği bir uygulamalı sınav (aktaran; Baskan & Aydın, 2006, 39).

Öğrenciler, lisans derecelerini tamamladıktan sonra öğretmen olarak çalışmaya başlayabilmek için, önce stajyer öğretmenlik (student teaching) aşamasına geçerler. Bu aşama iki yıl sürer. Öğretmen adayı bu süreyi, bir rehber öğretmen gözetiminde öğretimi gözlemleyerek ve bizzat öğretimi gerçekleştirerek geçirir. Aynı zamanda bu süreç boyunca, alan uzmanlarının eğitim ile ilgili verdikleri seminerlere katılırlar (Baskan & Aydın, 2006, 40).

Ortaöğretime (upper secondary education) geçişte; Almanya’da yönlendirme dördüncü sınıfın sonunda yapılır ve okuldaki başarı durumlarına göre akademik ortaöğretime ya da tam zamanlı mesleki okullara yerleştirilirler. Ancak, ilköğretim mezunu tüm öğrenciler, başarı durumuna bakılmaksızın, “dual sistem” olarak adlandırılan ve sadece mesleğe hazırlayan meslek okullarına kabul edilirler (Türk Eğitim Derneği, 2010, 74) Almanya Gymnasiale Oberstufe’ye giriş için ilköğretimi bitirmiş olmak ve belirli bir başarı kriteri gerekir. Tam zamanlı mesleki ortaöğretime giriş için kriterler okul türüne göre değişmektedir. Dual sistem mesleki okullara tüm ilköğretim mezunları başvurabilir. “Genel ortaöğretimde abitur, mesleki ortaöğretimde bitirme sınavı uygulanır. Dual sistemdeki öğrenciler mesleki yeterlik sınavına girerler. Okuldaki öğretmenlerin değerlendirmelerine göre tüm derslerden başarılı olanlar, bu sınavları geçemediğinde sadece ortaöğretimi bitirme belgesi alırlar; abitur diploması ya da mesleki yeterlik belgesi alamazlar” (Türk Eğitim Derneği, 2010, 80). Abitur sınavını geçenler bütün üniversitelere ve tüm yükseköğretim programlarına girebilirler. Mesleki ortaöğretimi bitirme sınavını geçmiş olanlar üniversitelerin meslekleri ile ilgili belirli bölümlerine girebilirler. Sanat ve müzik ile ilgili bölümler için yetenek kanıtı aranır. Bazı üniversiteler belirli bölümler için yetenek kriterleri belirleyebilir. Bazı eyaletlerde yükseköğretime giriş kriterlerini karşılamayan adaylar da mesleki yeterliklerine bağlı olarak yükseköğretime kabul edilebilirler. Talebin fazla olduğu, tıp eğitimi gibi alanlarda ulusal, bölgesel ya da üniversite bazında kriterler uygulanmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2010, 83).

FİNLANDİYA, ALMANYA, SİNGAPUR VE TÜRKİYE'NİN
EĞİTİM SİSTEMLERİ AÇISINDAN KADEMELER ARASI GEÇİŞ
SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

587



Almanya		Kızlar	Erkekler
Okullaşma, Okul öncesi > brüt	%100,18		
Eğitim süresi > İlköğretim kademesi> İlköğretim tamamlama oranı	%4		
Eğitim süresi > Ortaöğretim	%9		
İlköğretim seviyesine göre okullaşma	%84.19	% 96	% 96
İlköğretim, öğrenci sayısı		% 48.6	
Yükseköğretim düzeyine göre okullaşma	2334569	% 49	
Eğitim okullaşma oranı, ilköğretim düzeyinde	% 96		
GSMH yüzdesi olarak hükümet eğitim harcamaları	% 4.6		
Toplam hükümetin yüzdesi olarak hükümet Eğitim harcamaları	%9.8		
Eğitim harcamaları (% İlköğretim)	%22.8		
Eğitim harcamaları (% Ortaokul)	% 49		
Eğitim harcamaları (% Ortaöğretim)	% 24.5		
Eğitim, ilköğretim tamamlama oranı	%99.2	%99.7	%98.7
Eğitim, ilköğretim tamamlama oranı	%94	%94	%94
Ortaöğretim	%87.7		
Ortaöğretim düzeyine göre okullaşma	%99.43	%48.25	

Özel okullaşma > İlköğretim kademesi	%2,4		
Özel okullaşma > Ortaöğretim	%7,2		
Ortaöğretim düzeyinde ilerleyiş	%99,6		
Ortaöğretimde 15 yaşındakilerin oranı	%98		
Ortaöğretimde 16 yaşındakilerin oranı	%97		
Ortaöğretimde 17 yaşındakilerin oranı	%92		
Yükseköğretimde 17 yaşındakilerin oranı	%1		
Ortaöğretimde 18 yaşındakilerin oranı	%83		
Yükseköğretimde 18 yaşındakilerin oranı	%30		
Ortaöğretimde 19 yaşındakilerin oranı	%41		
Yükseköğretimde 19 yaşındakilerin oranı	%8		
Ortaöğretimde 20 yaşındakilerin oranı	%20		
Yükseköğretimde 20 yaşındakilerin oranı	%15		
Öğrenciler - öğretmen oranı > ilköğretim düzeyinde	%14,19		
Öğrenciler - öğretmen oranı > orta seviye	%15,40		
Okullaşma, Ortaöğretim	%99,43		
Toplam işsizlik ilköğretim >	%27,1		
Toplam işsizlik ortaöğretim >	%60,5		

Veriler <http://www.nationmaster.com/red/country/gm-germany/edu-edu-ca-tion&all=1> adresinden 11.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

SİNGAPUR EĞİTİM SİSTEMİ

Singapur, Güneydoğu Asya'da ekvatorun yaklaşık 137 km kuzeyinde yer alan ve kendisine bağlı 63 küçük adayla birlikte 699 km² yüzölçümü bulunan bir şehir devlettir. Bu ada, kıta Malezya'sından Johor Boğazı, Endonezya adalarından ise Singapur Boğazı ile ayrılmaktadır. (Özkan, 2006, 45). Nüfusu 4.300.419'dur. Nüfusun etnik dağılımı Çinli (%76,7), Malay (%14), Hintli (%7,9), diğer (%1,4) şeklinde gruplanmıştır. Dini açıdan Budist, Müslüman, Hristiyan, Hindu, Taoist, Konfüçyanistler bulunmaktadır. Çince, Malay, Tamil ve İngilizce olmak üzere 4 resmî dili bulunmaktadır. Ülkenin tam adı Singapur Cumhuriyeti'dir.

Singapur eğitim sistemi öğrencilere bütüncül ve geniş tabanlı bir eğitim sunmayı amaçlar. Çok kültürlü eğitimin yanı sıra, çift dilli eğitim Singapur eğitiminin temel özelliğidir. Çift dilli eğitim sayesinde tüm öğrenciler, dünyada kabul

gören dil olan İngilizceyi öğrenir. Öğrenciler ayrıca kendi kültürlerini, kimliklerini, geleneklerini, değerlerini koruma adına anadillerini de (Çince, Malay, Tamil) öğrenebilirler. Singapur eğitim sistemi öğrencilerde bütünsel gelişimi ön planda tutar. Eğitimin beklenen çıktıları, öğrencilerin çok yönlü gelişimi için, onları Sekiz Temel Beceri ve Değer üzerinden, bütüncül olarak yetiştirmenin önemini açıkça ortaya koyar (Birbiri & Ayer, 2013, 23-24; Özkan, 2006, 43).

Sekiz Temel Beceri ve Değer

a) Karakter Gelişimi, b) Kişisel Yönetim Becerisi, c) Sosyal ve İşbirlikçi Becerisi, d) Okuryazarlık ve Matematik Becerisi, e) İletişim Becerisi, f) Bilgi Edinme Becerisi, g) Düşünme Becerisi ve Yaratıcılık, h) Bilgiyi Uygulama Becerisi.

Singapur Millî Eğitim Bakanlığının amacı, öğrencilerinin kendi yeteneklerini ortaya çıkarması ve bunları en iyi hale getirmesine ve tüm potansiyellerinin farkında olmasına yardımcı olmaktır. Ayrıca öğrencilerin hayatları boyu sürecek bir öğrenme tutkusunu geliştirmelerini sağlamaktır (Kaytan, 2007, 35). Singapur Eğitim Bakanlığı, iletişim yeteneklerinin ve bağımsız öğretimin geliştirilmesinde bilgi teknolojisinin kullanımını teşvik amacıyla "IT2000" adlı beş yıllık bir Bilgi Teknoloji Planı (Five-Year Masterplan for Information Technology) uygulamaktadır (Özkan, 2006, 45). Eğitim Bakanlığı son yıllarda daha esnek ve çeşitli eğitim sistemine doğru ilerlemektedir. Amacı, öğrencilerin farklı ilgi ve öğrenme yollarını karşılayacak daha fazla seçenek sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilere daha geniş tabanlı eğitim vererek, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bütünsel gelişimlerini sağlamaktır.

Okul Öncesi Eğitim

"Kindergarden" olarak adlandırılan anaokulları, 3 ile 6 yaş arası çocuklara 3 yıllık okul öncesi eğitim programı uygulayan kurumlardır. Bu üç yıllık program "Nurse", "Kindergarden 1" ve "Kindergarden 2" olarak bilinen üç kısımdan oluşur. (Kaytan, 2007, 35; Birbiri & Ayer, 2013, 45; Özkan, 2006, 48). Her seviye için olan günlük programlar, dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini, temel sayı kavramlarını, basit fen kavramlarını, sosyal becerileri, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini, müzik ve hareketi değerlendirebilme ile açık hava oyunlarını içerir (Kaytan, 2007, 35; Özkan, 2006, 48). Ayrıca öğrenciler birinci dil olarak İngilizce ve ana dil olarak Malayca, Tamilce veya Çince olmak üzere iki dil öğrenirler.

Yabancı sistemi uygulayan anaokulları dışında kalan anaokulları, formal eği-

tim sistemini takip ederler. a) Neyin doğru, neyin yanlış olduğunu bilme, b) paylaşmaya istekli olma, c) başka kişilerle ilişki kurabilme, d) meraklı olma ve araştırma yapabilme, e) anlayarak dinleyebilme ve konuşabilme, f) kendiyile mutlu ve huzurlu olma, g) gelişmiş fiziksel koordinasyona ve sağlıklı alışkanlıklara sahip olma, h) ailesini, arkadaşlarını, öğretmenlerini ve okulunu sevme davranış ve kazanımlarını kazandırmayı hedeflerler (Kaytan, 2007, 35; Özkan, 2006, 48).

Anaokulları, bir dahaki seneye programlarını uygulayabilmeleri için en geç Mart ayında başlamalıdır. Aileler kayıt için okullara kendileri başvuracaklardır. (<http://www.moe.gov.sg/education/preschool/>).

Temel Eğitim (İlkokul)

İlköğretim; 1. ve 4. sınıflar arasındaki 4 yıllık “Temel Evre” (Foundation Stage) ve İlköğretim 5. ve 6. sınıfları kapsayan 2 yıllık “Yönlendirme Evresi”nden (Orientation Stage) oluşmaktadır. İlköğretimin genel amacı öğrencilere iyi bir İngilizce, anadil ve matematik eğitimi vermektir. İlköğretimde okul ücreti olmamakla birlikte, 5.50 dolarlık çeşitli ücretler ödenmektedir (Kaytan, 2007, 35; Birbiri & Ayer, 2013, 55). Temel evrede (İlköğretim 1.-4. sınıflar, 6/7-10 yaş) İngilizce, ana dil (Çince, Malayca, Tamilce) ve matematiği içeren çekirdek program üzerinde durulur. Fen dersi ilköğretim 3. sınıfta (öğrenciler 8-9 yaşındayken) sunulmaya başlanır. İngilizce öğrenme aynı zamanda sağlık eğitimi ve okur yazarlık bilgisi gibi genel başlıkları da içerir (Kaytan, 2007, 36). Anadil ile ilgili çalışmalar da “Yurttaşlık ve Ahlak Eğitimi”ni (Civics and Moral Education-*CME*), içerir. Çünkü temel Asya değerlerinin en etkili ve uygun şekilde anadil merkezinde çevrileceği düşünülmektedir. Yönlendirme evresinin 5. ve 6. sınıflarında öğrenciler yetenekleri doğrultusunda EM1, EM2 ve EM3 adındaki üç dil stream grubundan birine yerleştirilirler. İlköğretim 5. ve 6. sınıflarda çalışılan konular: İngilizce; anadil (Çince, Malayca veya Tamilce), matematik, fen, sosyal bilimler, sanat, müzik, fiziksel (beden) eğitim, vatandaşlık ve ahlak eğitimidir (Kaytan, 2007, 36; Özkan, 2006, 48). Tüm seviye gruplarındaki (streams) (EM1, EM2, EM3) öğrencilere aynı eğitim programı farklı zorluk derecelerinde verilir. EM1 grubundaki öğrenciler anadili birinci (en yüksek) dil düzeyinde, EM2 grubundaki öğrenciler ikinci dil düzeyinde ve EM3 grubundaki öğrencilerde temel düzeyde öğrenirler. EM3 düzeyinde İngilizce, matematik ve fen alanlarında temel içerik ve becerilere odaklı değiştirilmiş 37 eğitim programı kullanılmaktadır. Üzerinde durulan nokta İngilizce ve matematikte gerekli yeterliliğe ulaşmaktır. 6. sınıfın sonunda tüm öğrenciler kendi öğrenme hızlarına ve yeteneklerine uygun

ortaöğretim programlarına yerleştirilebilmek için “İlköğretimi Bitirme Sınavı”na (Primary School Leaving Examination-PSLE) girmektedirler. PSLE’de İngilizce, Anadil, Matematik ve Fen Derslerine yönelik sorular bulunmaktadır. İsteğe bağlı olarak da ileri anadil soruları yapılabilmektedir. EM3 grubundaki öğrenciler için de Temel İngilizce, Temel Anadil ve Temel Matematik soruları bulunmaktadır.

Ortaöğretim

Ortaöğretim’de öğrenciler PSLE’deki performanslarına göre, Özel (Special), Açık (Express), Normal Akademik (Normal Academic) veya Normal Teknik (Normal Technical) programlarından birine yerleştirilmektedirler. Öğrencilerin farklı yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitim programlarında farklı vurgular yapılmaktadır (Kaytan, 2007, 37; Birbiri & Ayer, 2013, 52). Normal programda öğrenciler, “Normal (Akademik) [NA]” veya “Normal (Teknik) [NT]” programını seçme hakkına sahiptir. Normal programdaki öğrenciler 4 yıl sonunda GCE “N” adı verilen düzey belirleme sınavına girerler. Sınavda başarılı olan öğrenciler bir yıl daha ortaöğretime devam eder ve GCE “O” düzeyi sınavına girmeye hak kazanır (Kaytan, 2007, 37; Birbiri & Ayer, 2013, 53; Özkan, 2006, 48). Diğer yandan “Açık (Express)” programındaki öğrenciler 4 yılın sonunda “O” düzeyi sınavına girerler. “O” düzeyi sınavından iyi sonuç alan öğrenciler Genç Kolejlere (Junior Colleges), “Politeknikler”e (Polytechnics) veya Teknik Enstitülere (Technical Institutes) devam edebilirler. “N” düzeyi sınavında yeterli olamayan öğrenciler Teknik Eğitim Enstitülerinde (ITE -Institute of Technical Education) teknik ve mesleki eğitim alırlar (Kaytan, 2007, 37; Özkan, 2006, 48). “NT” programındaki öğrenciler, Teknik Eğitim Enstitüsünde (Institute of Technical Education) teknik-mesleki eğitim almak için hazırlanmaktadırlar. “Özel ve Açık Program”da (Special/Express Course) öğrenciler 4 yıl eğitim sonunda GCE “O” olarak adlandırılan düzey belirleme sınavına girerler. Özel programda öğrencilere anadil ileri düzeyde verilir (ileri Çince/ileri Tamilce/ileri Malayca) (Özkan, 2006, 49). “Özel ve Açık Programın 1. ve 2. sınıflarında ortak bir eğitim programı uygulanmaktadır. Bu düzeylerdeki dersler: İngilizce, Anadil/İleri Düzeyde Anadil, Matematik, Fen, Tarih, Coğrafya, İngilizce, Edebiyat, Görsel Sanatlar, Tasarım ve Teknoloji, Ev Ekonomisi, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, Müzik ve Beden Eğitimidir. İsteğe bağlı olarak da üçüncü bir yabancı dil (Fransızca, Almanca veya Japonca), Malayca (özel program) ve Çince (özel program) dersleri alınabilir. Ortaöğretim 3. ve 4. sınıfta verilen dersler: İngilizce, Anadil/ileri düzeyde Anadil, Matematik, Birleştirilmiş İnsani Bilimler, bir Fen Konusu, Vatandaşlık ve Ahlak

Eğitimi, Müzik ve Beden Eğitimi ile 2-4 seçmeli derstir. Bu seçmeli dersler: Ek Matematik, Biyoloji, Kimya, Fizik, Birleştirilmiş Fen Bilimleri, Coğrafya, Tarih, İngilizce Edebiyat, Çin Edebiyatı, Malay Edebiyatı, Tamil Edebiyatı, ek dil, [Fransızca/Japonca/Almanca/Malayca (özel program), Çince (özel program)], sanat ve Tasarım, Müzik, Besinler ve Beslenme, Saymanın Prensipleri, Tasarım ve Teknoloji, Din Bilgisidir (Özkan, 2006, 49). Ayrıca “Özel ve Açık Program” 1.-4. sınıf öğrencileri Sanat Seçmeli Programı (Art Elective Programme) veya Müzik Seçmeli Programını (Music Elective Programme) seçebilmektedirler. Öğrenciler performanslarına ve öğretmenlerinin ve okul yönetiminin değerlendirmesine göre bir programdan diğerine geçebilirler. CCA’lar iyi bir eğitim için önemli parçalardan biridir. Onlar öğrencilerin sağlamlık, esneklik, kendine güven ve azim gibi niteliklerini geliştirir ve hızla değişen dünyaya uyum sağlayıp başarılı olmalarını sağlar (Özkan, 2006, 49).

Her ortaöğretim öğrencisinin bir CCA etkinliğinde yer alması gerekir. Bunlar: a) Spor ve oyunlar, b) Üniformalı gruplar, c) Sanat gruplarında performans, d) Kulüpler ve topluluklardır. (Özkan, 2006, 49). Aynı zamanda öğrenciler ikinci bir CCA etkinliğinde de yer alabilirler. Rekabetli spor etkinliklerine katılmış öğrencilerin, ikinci etkinlik olarak spor ve oyunlara katılımı desteklenir.

Ortaöğretim Sonrası Eğitim

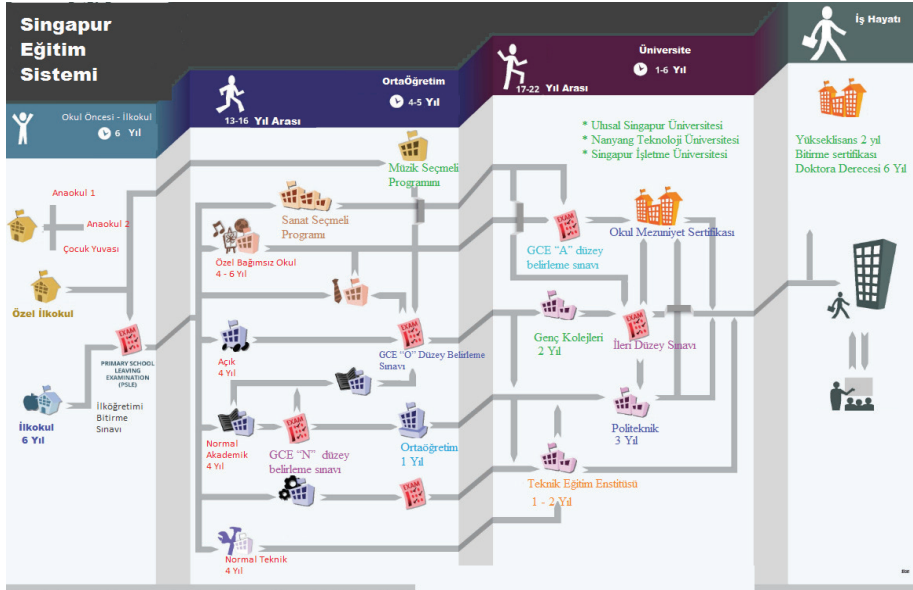
GCE “O” düzey belirleme sınavına göre öğrenciler “Kolejler/Merkezeleştirilmiş Enstitüler”, “Politeknik” veya “Teknik Eğitim Enstitüsü” adlı programlara başvurabilirler. “Kolejler/Merkezeleştirilmiş Enstitüler” bittikten sonra, Genel Eğitim Sertifikası “İleri Düzey Sınavı”ndan alınan puanlara göre üniversitelere gidilebilmektedir. “Kolejler”de 2 yıl, “Merkezeleştirilmiş Enstitüler”de ise 3 yıl eğitim verilmektedir. “Politeknik” programında üç yıl eğitim verilmektedir. Bu programdan iyi puanla mezun olan öğrenciler üniversiteye gitme şansını elde ederler. “Teknik Eğitim Enstitüsü” 1-2 yıllık mesleki ve teknik eğitim programı sunar. Enstitüde başarılı olan öğrenciler, diploma programları için “Politeknik” okullarına başvurabilir (Kaytan, 2007, 39).

Üniversite Öncesi Eğitim

Üniversite öncesi eğitim 2 yıllık “Kolej” ya da 3 yıllık “Merkezeleştirilmiş Enstitü” programlarının sonunda öğrencileri GCE “A” adlı düzey belirleme sınavına hazırlamaktadır. Üniversite öncesi eğitimi tamamlayan öğrenciler, “Okul

Mezuniyet Sertifikası” (School Graduation Certificate) adlı okul mezuniyet belgesini almaya hak kazanırlar (Özkan, 2006, 50). Singapur’da 3 tane üniversite bulunmaktadır: “Ulusal Singapur Üniversitesi” (National University of Singapore), “Nanyang Teknoloji Üniversitesi” (Nanyang Technology University) ve “Singapur İşletme Üniversitesi” (Singapore Management University). Singapur İşletme Üniversitesi özel üniversitedir. Öğrenciler GCE “A” sınavından aldıkları sonuçlara ve “Politeknik” ya da diğer programlardaki onaylanmış yetkinliklerine göre üniversitelere başvurabilmektedirler (Kaytan, 2007, 39). Üniversitelerde eğitim 2-3 yıllık eğitimdir. Okula destek harcı 6.00 dolardır. Hüm öğrenciler ulusal sınavlar: GCE”A” Düzeyi ve en az bir CCA ya katılırlar. CCA performansı için üniversite kabulünde göz önüne alınır (Özkan, 2006, 50).

Üniversite öncesinden üniversite eğitimine, “A” düzeyi ile başvuranlar, GCE “A” düzeyi sonucu, proje çalışması, CCA performansı, mülakat ya da yetenek testi gibi fakültelerin ek kabul kriterleri gerekmektedir. Politeknik mezunları; Politeknik sonucu, GCE “O” düzeyi sonucu, CCA performansı, mülakat ya da yetenek testi gibi fakültelerin ek kabul kriterleri (MOE,2006; aktaran; (Özkan, 2006, 50).



Singapur		Kızlar	Erkekler
Okullaşma, Okul öncesi > brüt	%103,37	%101,81	%104,82
Eğitim süresi > İlköğretim kademesi> İlköğretim tamamlama oranı	6		
Eğitim süresi > Ortaöğretim	7		
İlköğretim seviyesine göre okullaşma	%96	%47,58	%47,94
İlköğretim, öğrenci sayısı			
Yükseköğretim düzeyine göre okullaşma	%44,28		
Eğitim okullaşma oranı, ilköğretim düzeyinde	%96		
GSMH yüzdesi olarak hükümet eğitim harcamaları	%2,7		
Toplam hükümetin yüzdesi olarak hükümet Eğitim harcamaları	%2,7		
Eğitim harcamaları (%) İlköğretim	%11,49		
Eğitim harcamaları (%) Ortaokul	%13,3		
Eğitim harcamaları (%) Ortaöğretim	%34,1		
Eğitim, ilköğretim tamamlama oranı	%99,4		
Ortaöğretim			
Ortaöğretim düzeyine göre okullaşma			
Özel okullaşma > İlköğretim kademesi	%26,2		
Özel okullaşma > Ortaöğretim	%32,8		
Öğrenciler - öğretmen oranı > ilköğretim düzeyinde	%25,3		
Öğrenciler - öğretmen oranı > orta seviye	%22,2		
Okullaşma, Ortaöğretim	%96		
Toplam işsizlik ilköğretim	%22,4		
Toplam işsizlik ortaöğretim	%25		

Veriler <http://www.nationmaster.com/red/country/sn-singapore/edu-edu-cation&all=1> adresinden, 13.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

SONUÇ

Eğitim tarihinde, kendi ülkelerinden başka ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen, kendi ülkesinde tasviri mahiyette tanıtan ve buradan kendi ülkesi için sonuçlar çıkaran, reform önerileri getiren düşünürler olmuştur (Ergün, 1985, 5). Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin kalitesini arttırmak için çeşitli çalışmalar, araştırmalar yürütülmektedir. Yukarıda incelediğimiz dört devletin eğitim sistemi benzerlikler olsa bile genel hatlarıyla birbirinden çok farklıdır. Eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme politikaları, istihdam sorunu, ortaöğretime geçiş sistemleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve PISA sınavlarındaki başarıları açısından karşılaştırıldığında çok fazla farklılıklar olduğu aşikârdır.

Zorunlu eğitimin yaş gruplarına göre ya da öğretim kademelerine göre yapılandırılması, ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Türkiye’de 12 yıl kesintisiz eğitim uygulanırken, Almanya’da 9, Finlandiya’da 12 ve Singapur’da 12 yıl eğitim zorunludur.

Ortaöğretime geçiş sadece bizim ülkemizde değil birçok ülkede sorun olmaktadır. Kademeler arası geçiş sistemleri incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarına göre liselere ayrıştırılması yerine, öğrencilere okul içinde ilgi ve yeteneklerine göre ders seçenekleri sunulmaktadır. “Almanya ortaöğretimde branşlara göre yapılanma oldukça katıdır. Mesleki ve teknik eğitimin, tanımlanmış yeterlilikler ve meslek standartları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir ayrıca meslek eğitiminin önemli bir kısmı da işbaşında ya da işletmelerde gerçekleşmektedir” (Türk Eğitim Derneği, 2010, 6). Bu sebepten dolayı Almanya eğitim sisteminde sanayi toplumu olmasının açıkça yansımaları ortaya çıkmaktadır. İş başında istihdama göre eğitim sistemlerini düzenlediklerinden öğrenciler gelecek kaygısı duymadan yapacakları işe odaklanmaktadır.

İsveç’te eğitim sistemi “yaşam boyu öğrenme” ilkesi üzerine kuruludur. Finlandiya’da ise eğitim politikası tüm nüfusa olabildiğince yüksek düzeyde eğitim verilmesi üzerine kurulmuştur (Tuzcu, 2006, 153). Eğitimin genel hedeflerine bakıldığında, Türkiye’nin millîyetçiliği ön plana çıkaran bir yaklaşım benimsediği söylenebilir. Buna karşılık Singapur’un daha bireysel hedeflere dönük hedefleri olduğu görülmektedir (Birbiri & Ayer, 2013, 61). Finlandiya müfredatları ise “yaparak öğrenme” prensibine göre düzenlenmiş. Öğrenciler sınıf içinde serbest bir şekilde gezebiliyorlar. Öğrenciler öğretmen baskısı altında kalmadan ders işleyebiliyorlar. Her çocuğa kendi öğrenme yöntemine göre ödev veriliyor. Burada öğrencilerin bireysel başarısı göz önüne alınmış oluyor. Aynı sistem Sin-

gapur eğitim sisteminde de geçerlidir. Singapur'da da öğrencilerin başarılarına göre EM1, EM2, EM3 şeklinde eğitim programı hazırlanıyor. Bu şekilde her öğrenci başarılı olacağı eğitim sistemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bireysel öğretim programları ile karşı karşıya kalan öğrencilerin özgüvenleri yüksek oluyor ve rakip olarak görecekları kişi de kendi seviyesinde olduğu için rakip olmaktan ziyade yardımlaşacağı bir arkadaşı haline gelmektedir. Finlandiya'da NLP teknikleri öğretmenler tarafından derslerde uygulanmaktadır. Bazı dersleri farklı yaş grubundaki öğrenciler bir arada dersleri işlemekteler. Bu şekilde öğrencilere ekranlar arası öğrenme ortamlarında daha iyi öğrenecekleri eğitim ortamları sağlarlar. Öğrencilere okulda yapabilecekleri işlerde görev verilmektedir. Bitkilerin bakımı, kütüphanedeki işlerde, atık kâğıtların toplanması, bahçe ve akvaryum işleri, mutfak yardımı gibi gündelik işlerde öğrenciler sırayla görev almaktadırlar. Almanya'da da durum farklı değildir. Burada öğrenciler gene başarı durumlarına göre ortaöğretime yönlendirilmektedir. İlkokul seviyesinde az başarılı olan öğrenciler Hauptschule, orta düzeyde başarılı olanlar Realschule, başarılı olanları ise Gymnasium adlı okullara yönlendirilmektedir. Bu şekilde diğer ülkelerde olduğu gibi her öğrenci başarabileceği bir eğitim programı ile karşı karşıya kalmaktadır. Türkiye'de de ortaokul, genel ya da mesleki eğitim olarak ayrılmakta ama başarı durumuna göre bir ayırım yapılmamaktadır. Bu ayırım, ortaöğretime geçerken sağlamaktadır.

Öğretmen yetiştirme programı açısından ülkelerin durumlarına bakıldığında Finlandiya'da öğretmen olmak için, liseden mezun olup üç aşamalı kabul testinde başarılı olmak gerekmektedir. Birinci aşamada, kitap sınavıyla, bilgiyi araştırma, sentez yapabilme, eleştirel açıdan bilgiyi yorumlama, analiz etme yeteneği test ediliyor. İkinci aşamada, mülakat aşamasında, kişilik ve karakter yapısı bakımından öğretmenlik mesleğine uygun olup olunmadığı analiz ediliyor. Son aşamada ise adaylardan örnek bir ders anlatması veya grup tartışmasını yönetmesi istenerek sosyal yönü, konuşma, sunum ve yönetim yetenekleri ölçülüyor. Bu aşamaların sonunda öğretmenlik için müracaat edenlerin ancak %10'u öğretmen yetiştirme programına kabul ediliyor. Finlandiya'da öğretmenlik lisans programı boyunca, öğrencilerin her yıl birer ay uygulama okullarında ders anlatarak staj yapma zorunlulukları vardır. Stajları hem üniversitedeki öğretmenleri, hem de öğrenciler tarafından değerlendirmeye alınmaktadır. Staj değerlendirmesi mezuniyet yeterliliğinde çok önemlidir.

Singapur'da öğretmen yetiştirme politikası açısından bakıldığında, Finlandiya'da olduğu gibi, en başarılı üçte birlik kesimden öğretmenler seçilmek-

tedir. Türkiye’de ise öğretmenler orta seviyede hatta bazı öğretmenlik mesleklerinde daha düşük seviyede öğrenci grubundan seçilmektedir. Pedagojik açıdan bakıldığında Singapur’un ve Finlandiya’nın ders içerikleri daha yoğun bir biçimde oluşturulmuştur (Erbilgin & Boz, 2013, 164). Öğretmenlerin Singapur’da ayrıca iki uzmanlık alanı vardır. Türkiye’de öğretmenlik stajı sadece 3. sınıftan ikinci dönemi ve 4. sınıfta yapılabilir, o da ne yazık ki KPSS sınavının hazırlıkları nedeniyle hedeflere ulaşamaz ve atanırken mezuniyet ortalamasının da bir önemi yoktur.

Tüm ülkelerde mezuniyet şartlarından birisi, öğretmen adaylarının aldıkları derslerden başarılı olmalarıdır. Mezun olabilmek için, öğretmen adaylarının ortalama başarı düzeyi, en az Türkiye’de 4’lük sistemde 2, Singapur’da 5’lik sistemde 2 olmalıdır. Finlandiya’da programı tamamladıklarında aldıkları belgede “the studies completed acceptably” yani “çalışmalar kabul edilebilir derecede tamamlanmıştır” şeklinde bir yazı olmalıdır. “Kabul edilebilir” demek ise ortalamanın 5 üzerinden 3 olması demektir. Ayrıca, diğer ülkelerden farklı olarak, Finlandiya’da öğretmen adayları yüksek lisans eğitimlerini tamamlarlar (Erbilgin & Boz, 2013, 164). Almanya’da her üniversite not sistemini kendisi belirler ancak genel uygulama bir dersten başarılı olmak için 4 üzerinden 2 alınmasıdır.

Türkiye’de öğrenciler sadece sınav puanlarına göre öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirilmektedirler. Singapur, Finlandiya ve Japonya’da ek sınavlar ve mülakatlar uygulanmaktadır. Bu durum, Finlandiya ve Singapur’da bilişsel veya duyuşsal yönden öğretmenlik mesleğine daha uygun kişilerin programlara seçilme şansını arttırmaktadır. Eraslan (2009), Türkiye’de üniversite sınavına çok sayıda öğrencinin girmesinden dolayı, mülakat gibi sınav yöntemlerinin ülkemizde uygulanmasının pratik olmadığını belirtmiştir.

PISA gibi uluslararası sınavlar, ülkemizdeki eğitim çıktılarının ve dolayısıyla eğitim sistemimizin performansının saptanması için kritik önemdedir (Eğitim Reformu Girişimi ERG, 2013). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerin eğitim seviyelerini takip etmek için üyeleri ve katılımcı ülkeler arasında eğitim düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmalar yapmak için Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, Programme for International Student Assessment) sınavı yapmaktadır. PISA sınavı OECD genel sekreterliği sorumluluğunda 1997’den bu yana her üç yılda bir 15 yaş öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri kapsamında başarılarını karşılaştırmaktadır (Acar, 2012, 2562).

Singapur’un PISA 2012 ve daha önceki yıllarda ilk sıralarda yer aldığı bilinmektedir. Başarisinin ardında birçok sebep gösterilmektedir. Bunlardan biri de Singapur Matematiği’dir. Singapur Matematiği’nin temelleri Jerome Bruner’in

eğitim anlayışına dayanmaktadır. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren, bilginin ezberlenmesini değil öğrenilmesini sağlayan bir eğitim türüdür. Konuları Millî Eğitim müfredatından çok büyük farklılıklar göstermeyen Singapur Matematiği, öğrencileri problem çözmeye ve temel matematik kavramlarını öğrenmeye yönlendirir. Az konu ve derinlemesine uzmanlık ilkesi ile öğrencilerin çalıştığı konuları tam olarak öğrenmesini sağlar. Problem çözme yoluyla öğrencilerin düşünme, akıl yürütme, iletişim, uygulama ve kullanma becerilerini geliştirir. Buradan yola çıkarak Singapur Matematiği; somuttan görsele, görselden soyuta doğru bir yol izlemektedir. Öğretim süreçleri sırasında tüm aşamalara yeterince zaman ayrılarak öğrencilerin uzmanlaşması sağlanmaktadır. Bu eğitim istemi ile özellikle matematik alanında çok başarılı olduğu gözlemlenmektedir.

PISA 2012 sonuçlarına göre, İngiltere, Amerika gibi eğitime yüksek bütçeler ayıran ülkelerin yerinde saydıklarını, hatta Almanya gibi ülkelerin gerileme yolunda olduğu ortaya çıktı. Finlandiya gibi eğitim kalitesinin çok farklı değişkenler ve mütevazi bütçelerle de sağlanabileceğini gösteren örneklerle karşılaştık. 2012 PISA sonuçlarına göre Türkiye 65 ülke arasında; Matematik puanında 448 puanla 43. Sırada (OECD ortalaması 494), Okuma becerilerinde 475 puanla 42. sırada (OECD ortalaması 496), Bilim becerilerinde 463 puanla 46. sıradadır (OECD ortalaması 501). Türkiye’de rekabet ortamının olması, iş bulmak için sınavlardan başarılı olmak zorunda olunması, gelecek kaygısı, aile ve toplum baskısı gibi sebeplerden dolayı öğrenciler okulu çok sevmemekte ve genel başarı oranının düşük olduğu gözlemlenmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kurum ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2561-2572.

Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (MÖ 1000-MS 2008)*. Ankara: Pegem Yayınevi

Akyüz, Y. (2008). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış, *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 17-56.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2012* (Genişletilmiş sekizinci basım). Ankara: Pegem Yayınevi.

Aras, S. & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi, http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Aydın, A. & Sarıer, Y. & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 20-30.

Baskan, A. G. & Aydın, A. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.

Birbiri, D. & Ayer, G. (2013). Türkiye Eğitim Felsefesi ile Singapur Eğitim Felsefesinin Karşılaştırılması. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Dönem Tezi, Kocaeli.

Çobanoğlu, R. & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131.

Ekinci, A. & Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi, http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf adresinden 12 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.

Erbilgin, E. & Boz, B. (2013). Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur Programları ile Karşılaştırması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1). 156-170.

Erdoğan, İ., Giorgetti, M. F. & Çifçili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.

Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: Mustafa Ergün Sanal Kütüphane.

Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yay.

Ergün, M. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları*, Ankara: Öğretmen Okullarının 160.Yılı. 66-77

EURYDICE/EURYBASE. (2005c). The Education System in Finland. <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> adresinden 6 Kasım 2006 tarihinde indirilmiştir.

Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülke-rarası bir karşılaştırma, *Celal Bayar Üniversitesi, Yönetim ve Ekonomi*, 20 (1), 59-72

Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*. MEB: Teftiş Kurulu Başkanlığı.

Kavak, Y., Aydın, A. & Altun, A. S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını. 2007-5.

Kaytan, E. (2007). Türkiye, Singapur ve İngiltere matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the Republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. <http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations-1> adresinden 11 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Kocaarslan, M. (2010). Eğitimde İnovasyon ve Başarı, <http://egitim.bartın.edu.tr/files/sunular/egitimdeinovasyonvebasari.pdf> adresinden 11 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Korkmaz, C. & Şahin, M. (2013). 2009 PISA Başarılarına göre ülkelerin genel ve insani gelişmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 225-247.

Mainz Başkonsolosluğu Eğitim Ateşeliği. (2001). *Sorularla Alman Eğitim Sistemi*. Mainz: Mainz Başkonsolosluğu Eğitim Ateşeliği Yayını.

Milotich, E. Ute. (1999). Teachers and the Teaching Profession in Germany, The Educational System in Germany: Case Study Finding. <http://www.ed.gov/pubs/GermanCaseStudy/chapter5.html> adresinden 17 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). European Dimensions of Teacher Education, Similarities and Differences. Teacher Education in Finland (Ed. Milena Valenčič Zuljan & Janez Vogrinc). Ljubljana: Dravska tiskarna

Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı. (b.t.). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/143/1.htm adresinden 12.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

Özkan, E. A. (2006). Türkiye, Belçika (flaman) ve Singapur Matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Özmen, F., & Yasan, T. (2007). Türk Eğitim sisteminde denetim ve Avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 204-210.

Sağlam, M. (1989). Federal Almanya'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 25-43.

Sorensen, C. W. (1994). Success and education in South Korea. *Comparative Education Review*, 10- 35.

Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (57). 477-492.

Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sisteminde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 75- 82.

Tuğrul, N. (2012). *Finlandiya Ülke Raporu*. http://www.slideshare.net/UlkeRaporlari2013/finlandiya-ulke-raporu2013?from_search=3 adresinden 15 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Tuzcu, G. (2006). Eğitimde vizyon 2023 ve Avrupa Birliğine giriş süreci. https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.ted.org.tr%2Fgenel%2Ffyayinlar%2FEgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF&ei=GQGWUpfMNCvv4gSJ5YGACw&usg=AFQjCNGHN_JNb7wCyxH11zfEPTFJlQ11vQ&sig2=q7jdlb64kcAE3L_YdrExOQ adresinden 16 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Türk Eğitim Derneği (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türkel, S. (b.t.). Güney Kore Cumhuriyeti Mesleki ve Hizmet-İçi Eğitim İstemi, https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fyayin.todaie.gov.tr%2Fgoster.php%3FDosya%3DMDQ5MDQ4MDU0MDQ4MDU0&ei=3JmVUpL_FOGwyAOzroC4Bg&usg=AFQjCNEgJmqFjLJBY613SOC7NcG7KhdEw&sig2=aX4K2QeMIKC7YoCU4pPg6A adresinden 25 Kasım 2013 tarihinde indirilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün eğitim 2013-2013, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Yıldırım, C. (2008). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 91-110.

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİNİN ALMANYA VE RUSYA ÖRNEKLERİYLE KARŞILAŞTIRILMASI VE YAŞANAN SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dinçer BİÇER*



GİRİŞ

Ortaöğretime geçiş, Türk Millî Eğitim Sisteminin yıllardır süregelen önemli sorunlarından birisidir. Mevcut ortaöğretime geçiş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun okullara erişimlerini sağlamaktan çok, büyük öğrenci kitlelerini programları birbirine benzeyen, adları ve verdikleri eğitimin niteliği farklı lise türlerine yerleştirmekte, aldığı puanla bu programlara giremeyen gençleri de tercih edilmeyen bir meslek lisesi alanına ya da açık liseye yönlendirmektedir. Türkiye’de, öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim kurumlarının, gelecekte yerleşeceği yükseköğretim kurumunun belirleyicisi olduğu düşüncesi yaygındır. Fen liseleri gibi yükseköğretime giriş sınavında başarı ortalaması yüksek okullara talep artarken, yükseköğretime giriş şansının az olduğu ve başarı ortalaması düşük olan meslek liselerine talep giderek azalmaktadır. Rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin yetersiz olması, mesleki ve teknik liselere akademik başarısı düşük öğrencilerin yöneltmesi ve istihdam problemleri nedeniyle mesleki eğitim mezunlarının iş bulmakta zorlanması gibi sorunlar mesleki ortaöğretimin tercih edilmemesine neden olmaktadır. Toplumda yükseköğretimin meslek sahibi olmanın ön şartı gibi algılanması nedeniyle yükseköğretime hazırlık süreci ortaöğretime geçiş aşamasında başlamaktadır. Ortaöğretime geçiş sınavının okullarda verilen eğitimle paralellik göstermemesi, problem çözme, yorumlama,

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Programları Bölümü Doktora Öğrencisi, dincer.bicer@gmail.com.

eleştirel düşünme ve analiz gibi üst düzey becerileri gerektirmeyen test sorularından oluşması öğrencileri dersanelere yönlendirmektedir. Dersanelerde yalnızca sınavda başarılı olmak için test çözme tekniği geliştirilerek yapılan çalışmalar, bilginin araç haline gelmesine neden olmaktadır. Ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan değişikliklerin araştırma bulgularına dayandırılmaması, bu soruna bir proje kapsamında yaklaşılmasının yanı sıra mesleki eğitime ve kariyer danışmanlığı çerçevesinde mesleki yönlendirmeye önem verilmemesi, yükseköğrenim görmeyi talep eden öğrenci sayısının artmasına, dolayısıyla yükseköğretime geçiş aşamasında da sorunların büyümesine neden olmaktadır. Bu çalışmada, Avrupa'nın kalkınma açısından önde gelen ülkelerinden Almanya ile, uzun yıllar dünya liderliğine aday olmuş bir ülke olan Rusya'nın ortaöğretime geçiş sistemleri, Türkiye'deki ortaöğretime geçiş sistemi ile karşılaştırılmıştır. Bugün Türkiye'de ortaöğretime geçiş sürecinde yaşanmakta olan sorunlara çözüm yolları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretime Geçiş, Ortaöğretim, Mesleki Eğitim, Yönlendirme, Kariyer Danışmanlığı.

I. PROBLEM

Ortaöğretime geçiş, Türk eğitim sisteminin yıllardır gündemdeki yerini koruyan önemli bir sorunudur. Sınav sisteminde sürekli değişiklikler yapılmasına karşın istikrar sağlanamamış, her sınav sistemi kısa sürede görülen aksaklıklar ve eleştiriler nedeniyle yenisiyle değiştirilmiştir. Ortaöğretime geçiş sınavı, 1998-2004 yılları arasında Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2005-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ve 2009-2013 yılları arasında ise Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak adlandırılmaktaydı. Bu sınavlar, ilköğretimin son sınıfında çoktan seçmeli bir test olarak uygulanmaktaydı. Öğrenci başarısının ölçülmesinin yalnızca birkaç saat süren bir sınavla sınırlandırılması, öğrenme süreçlerinin göz ardı edilmesi ve özellikle sekizinci sınıfta öğrencilerin tamamen sınavda başarılı olmaya odaklanması, tek sınavlı sisteme yöneltilen eleştirilerin yoğunlaştığı konulardır. 2013 yılının Eylül ayında bu sistem de değiştirilmiştir.

Yeni sistemde ortaöğretime geçiş, tek bir merkezî sınava bağlı olmaktan çıkarılıp, öğrencilerin 6., 7., 8. sınıflar boyunca alacakları notlar ve altı dersten merkezî olarak düzenlenecek sınavlarda alacakları puanlarla belirlenecektir. Sınav yapılacak dersler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Matematik, Türkçe ve Yabancı Dil olarak belirlenmiştir (ERG, 2013). Her öğrencinin yerleştirme puanı 6., 7., ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının ortalamasının %30'u ile merkezî sınav puanlarının %70'inin toplamından oluşacaktır (ERG, 2013).

Yeni sınav sisteminin de pek çok olumsuz yanının mevcut olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bir öğretim dönemi içinde, yukarıda belirtilen altı dersin birer yazılı sınavının merkezî sistemle yapılması planlanmıştır. Ancak sınav yapılacak derslerin söz konusu altı ders ile sınırlı olması, diğer derslere gerektiği kadar önem verilmemesine ve öğrencilerin diğer dersleri önemsiz kabul ederek bu derslere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Sınav yapılacak derslerin haftalık ders saatlerinin eşit olmamasına karşın sorulacak soru sayısının eşit olması adaletsizliğe neden olacak ve ölçme geçerliliğini düşürecektir. Ayrıca bu derslerin ülke genelinde aynı verimlilikte ve belirli standartlarda işlenmeyebileceği gerçeği, fırsat eşitliğini ortadan kaldıracaktır. Bazı öğretmenler, zamanlarının önemli bir kısmını öğrencileri merkezî yazılı sınava hazırlamaya ayırabilir. Sınav başarı notunun %30'unu oluşturan yılsonu başarı ortalamaları ise tüm okullarda aynı ölçütlere göre objektif olarak belirlenmemektedir. Öğrencilerin ve dolayısıyla okullarının

başarısını artırmak isteyen öğretmenler, kolay yazılı sınavlar uygulamakta, yüksek kanaat notları vererek aslında öğretim programının öngördüğü yeterliklere sahip olmayan öğrencilerinin notlarını suni olarak yükseltmektedirler.

Türkiye’de okullaşma oranları okul öncesi eğitimde %26, ilkökul seviyesinde %98, ortaokul seviyesinde %93, ortaöğretim seviyesinde ise %70’tir. Bu rakamlar yüksek gibi görünse de, Türkiye’nin özellikle doğusunda ve kırsal kesimlerinde yaşanan öğretmen eksikliği sorunu ve öğretmen hareketliliği, sonucu daha da adaletsiz hale getirmektedir. Ayrıca öğretmen niteliği sorunu, ücretli öğretmenler ve farklı alan mezunlarının öğretmenlik yapması öğretim programlarının aynı özenle uygulanmamasına ve verilen eğitim hizmetlerinin kalitesinde farklılaşmalara neden olmaktadır. Nitelikli ve deneyimli öğretmenleri kadrosuna dâhil edebilen özel okullarda eğitimin niteliği yükselirken, öğretmen eksikliği nedeniyle derslerin düzenli işlenmesinde dahi problem yaşanan varoşlarda ve kırsal bölge okullarında öğretim programı gerektiği gibi uygulanmamaktadır. Kırsal kesimde öğrencilerin tarım sektöründe çalışmak üzere eğitim yılına geç başlayıp erken ayrılmaları da bu eşitsizliği artırmaktadır.

Ortaöğretime geçiş sistemindeki sorunların geniş bir kitleyi ilgilendirmesinin temel nedeni, öğrencilerin yerleşeceği ortaöğretim kurumlarının yükseköğretime geçiş (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavlarındaki (LYS) başarının belirleyicisi olduğu inancıdır. Türkiye’de, meslek sahibi olmanın ve statü kazanmanın, eğitilmiş bir birey haline gelerek mümkün olduğu inancı hakimdir. Mezun olduğunda zorlanmadan iş bulabileceği dört yıllık bir yükseköğretim lisans programına yerleşmek neredeyse her öğrencinin temel hedefi haline gelmiştir. Popüler üniversitelerin iş bulma imkânı fazla olan yükseköğretim programlarına yerleşebilmenin ilk koşulunun da başarı ortalaması yüksek bir ortaöğretim kurumuna yerleşmekle mümkün olacağı görüşü yaygındır. Türkiye’de 13’ü Teknik Lise, 16’sı Endüstri Meslek Lisesi, 76’sı Meslek Lisesi olmak üzere toplam 122 tür ortaöğretim programı bulunmaktadır. Çeşitliliğin fazla olması liselerin başarı sıralamalarına önem verilmesine neden olmaktadır.

Sayısal veriler de bazı lise türlerinin daha başarılı ve popüler olduğunu desteklemektedir. 2003 ÖSS’de Anadolu Lisesi mezunlarının %95,6’sı, genel lise mezunlarının %64,2’si ve endüstri meslek lisesi mezunlarının %22,7’si baraj puan olan 185’in üzerinde puan alabilmişken (ÖSYM, 2003), 2012 YGS’de Anadolu Lisesi mezunlarının %99,8’si, genel lise mezunlarının %76,6’sı ve en-

düstri meslek lisesi mezunlarının %33,2'si 180 puanı aşabilmişlerdir (ÖSYM, 2013).

Öğrencilerin erken yaşta kendilerini içinde buldukları geleceklerini garanti altına alma yarışı, veliler tarafından da desteklenmektedir. OKS'nin aileye ek mali yük getirdiği ve öğrencileri okul dışı kaynaklara (dershane, özel ders vs.) yönlendirdiği bir gerçektir (Gür, 2013). Dershaneye gitmeden ortaöğretime geçiş sınavında başarılı olunamayacağı inancı ve sınav içeriğinin ortaokul programlarıyla tam olarak örtüşmemesi, dershanecilik sektörünün gelişmesine ve yüzbinlerce öğrencinin dershanelere devam etmesine neden olmaktadır. Ortaöğretime geçiş sisteminin sürekli olarak değiştirildiği son 15 yıllık dönemde, dershanelere kayıtlı öğrenci sayısının ikiye katlandığı görülmektedir (MEB, 2013). Dershanecilik giderek büyüyen bir sektör haline gelmiş ve bütçesi neredeyse MEB'in bütçesine yaklaşmıştır. Özellikle yoksul ailelerin başarılı çocuklarını yatılı olarak alan vakıf dershaneleri ülkenin her yanına yayılmıştır. Dershanecilik sektörü, dünyada Japonya, Yunanistan ve İsrail gibi ülkelerde mevcut olsa da, Türkiye'deki kadar yaygın değildir. Almanya ve Rusya'da ise derslane yoktur.

Türkiye'de, sınavda başarılı olmaya odaklanan öğrenciler, okuldaki derslerini önemsememekte, bunun yerine dershanede öğrendikleri test tekniği ağırlıklı çalışmalara yönelmektedirler. Özellikle ortaokul son sınıf öğrencileri okuldaki derslerinden giderek uzaklaşırken, zamanlarının önemli bir bölümünü test çözmeye ve dershanelerde ders çalışmaya ayırmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri tamamen göz ardı edilmekte ve öğrenciler başarılı ortaöğretim kurumlarına girmeleri için şartlandırılmaktadırlar. Mesleki eğitime yönlendirme yapılmamakta ve bu nedenle Türkiye'deki ara eleman ihtiyacı giderek artmaktadır. İstihdam olanakları olan birkaç alan dışında meslek liseleri, başarısız öğrencilerin gittiği, tercih edilmeyen düşük statülü okullar olarak kabul edilmektedir.

Bilimsel araştırmalar yapılmaksızın uygulamaya konan 4+4+4 eğitim sisteminin büyük aksaklıklarından biri de, ortaokulu tamamlayanlara veya liseye devam edenlere, isterlerse zorunlu eğitimlerini açık lisede tamamlayabilme imkânının verilmesidir (MEB, 2012). Açık ortaokula ve açık liseye giriş imkânı, devam zorunluluğunu ortadan kaldırdığından öğrencileri örgün eğitimden yoksun bırakmakta ve zorunlu eğitim süresini 4 yıla sınırlandırmaktadır. Bu durum, Millî Eğitim Bakanlığının 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim hedefi ile çelişmektedir. Türkiye'deki eğitim sisteminin şeması Şekil 1.1'de verilmiştir.

Şekil 1.2. Almanya’da Eğitim Aşamaları

YAŞ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
SINIF						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13				
	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM				İLKOKUL					HAUPTSCHULE					BERUFSSCHULE (MESLEKİ EĞİTİM)			FACHBER SCHULE (MESLEKİ EĞİTİM)	YÜKSEKÖĞRETİM			
										REALSCHULE								FACHSCHULE (MESLEKİ EĞİTİM)				
										GYMNASIUM					GYMNASIUM İKİNCİ KADEME							
										GESAMTSCHULE					GESAMTSCHULE İKİNCİ KADEME							
	ZORUNLU EĞİTİM																					

Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu olmasa da katılım oranı çok yüksektir. Okul öncesi eğitim, 3-6 yaşlarını kapsar ve katılım oranı %89’dur. Altı yaşını tamamlayan her öğrenci, zorunlu eğitim sürecinin ilk aşaması olan ilkokula başlamak zorundadır.

Zorunlu eğitimin süresi 12 yıldır. Bu sürenin ilk dört yılını kapsayan ilkokula (Grundschule) 6-10 yaşlar arasındaki çocuklar devam eder. İlkokul düzeyindeki eğitimin amacı, çocukları toplum hayatı için eğitmek, onların her türlü bedensel, zihinsel ve duygusal güçlerini artırmak ve gelişim kademelerine uygun düşünme temel bilgi ve beceriler kazandırmaktır (Demirel, 2000).

İlkokul düzeyinde okullaşma oranı %100’dür. İlkokulun ilk iki yılında öğrencilerin başarıları gözlemlenir, ancak not verilmez. Sınıf tekrarı yoktur. İlkokulun 3. ve 4. yıllarında ise gözlemin yanında dersler kapsamında yapılan çalışmalara da not verilir. İlkokulda başarının değerlendirmesi sınavlardan alınan puanlarla sınırlı değildir. Değerlendirmede, sınav ve ders içi çalışmalardaki başarı durumu, öğretmenlerin yaptığı gözlemlerle desteklenir.

İlkokulu bitiren her çocuk dört farklı okul türünden birine devam etmek zorundadır. Öğrencilerin devam edebilecekleri okullar, Temel Eğitim Okulu (Hauptschule), Ortaokul (Realschule), Genel Lise (Gymnasium) ve Çok Amaçlı Lise (Gesamtschule)’dir. Almanya’da ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranı %99’dur. Liselerde okutulan dersler Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Almanca, Fransızca, Din Bilgisi, Resim-iş ve Beden Eğitimi’dir.

İlkokulu bitiren 10-11 yaşındaki çocukların okul türlerine yönlendirilmesinde genel başarı durumlarının yanı sıra Almanca, Matematik ve Türkiye’deki Hayat Bilgisi dersine eşdeğer kabul edilebilecek, Tarih, Coğrafya ve Biyoloji alanlarını kapsayan “*Heimat und Sachunterricht*” adlı derste performansları göz önüne alınır. Ayrıca yönlendirmede ilkokul öğretmenlerinin ve okul yöneticile-

rinin öğrenciler hakkındaki görüş ve kanaatleri de önemli rol oynar. Öğrencilere ve velilerine okul yönetimi tarafından öğrencinin geleceği ile ilgili önerilerde bulunulur. Öğrencinin hangi okula gideceği, ailesi ve kayıt yaptıracacağı okuldaki yöneticiler tarafından belirlenir.

Öğrencilerin ilkokul sonrasında devam edebilecekleri okullardan ilki Temel Eğitim Okulu (Hauptschule)'dur. Eğitim süresi beş yıldır. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin yönlendirildiği okul türüdür. Eğitim programları diğer orta-öğretim kurumlarınınkine benzer, ancak konular ve kazandırılması hedeflenen beceriler temel düzeydedir. Almanya'da öğrencilerin yaklaşık %25'i bu tür okullarda eğitim alır.

Ortaokul (Realschule) altı yıl sürelidir. Alt ve üst düzey olarak iki kademeleli eğitim verilir. 5.-7. sınıflar alt düzeyi, 8.-10. sınıflar ise üst düzeyi oluşturur. Öğretim programları beşeri bilimler ağırlıklıdır. Almanya'da öğrencilerin %24'ü Ortaokula devam eder. Çok Amaçlı Lise (Gesamtschule) ise Genel Lise (Gymnasium), Ortaokul (Realschule) ve Temel Eğitim Okulunun (Hauptschule) farklı sınıflarda bulunduğu karma eğitim kurumudur. Öğrenciler 9. sınıfın sonunda Temel Eğitim Okulu (Hauptschule) diploması alabilecekleri gibi, başarı durumlarına göre 10. Sınıfa devam edip Ortaokul (Realschule) diploması da alabilirler.

Başarı durumu en iyi öğrencilerin yönlendirildiği Genel Lisenin (Gynasium) eğitim süresi dokuz yıldır. Altı yıl süren lise eğitimi ve üç yıl süren üst kısım eğitimini kapsar. Öğrenciler beşinci sınıf başında bu tür okullara devam edebileceği gibi, Ortaokulların (Realschule) 11. sınıfından da transfer olabilirler. Öğretim programları, Beşeri Bilimler, Klasik Diller, Modern Diller, Matematik ve Doğa Bilimleri alanlarını kapsar. Öğrencilerin %30'u bu tür okullara devam etmektedir.

Genel Liseyi (Gymnasium) bitiren öğrenciler Abitür Sınavı'na girerek yükseköğretime devam edebilirken, Temel Eğitim Okulu (Hauptschule) ve Ortaokul (Realschule) mezunları, mesleki eğitime devam edebilirler. Mesleki eğitim 2 yıllık teknik eğitim, tam gün süreli mesleki eğitim ya da uygulamalı mesleki eğitim veren okulları kapsar. Bu eğitimleri tamamlayan gençler yüksek teknik okullara ve üniversitelere, 3 yıl süreli Meslek Okullarını (Berufschule) tamamlayanlar ise kısa süreli bir yüksek teknik öğretim kurumu olan ve temel mesleki eğitimi bitirenler süreli mesleki eğitim veren Teknik Liseye (Fachschule) devam edebilmektedir (Aykaç, 2002).

Alman eğitim sistemindeki dört farklı tür ortaöğretim kurumu, başarı durumları birbirinden farklı öğrencilerin katılımına açıktır. Eğitim programları birbirinden farklıdır ve amaçları öğrencileri bir üst öğretim düzeyine hazır hale

getirmektedir. (Busshoff ve Heller, 1987). Bu ortaöğretim kurumlarında 3 farklı öğretim programı uygulanmaktadır. Çok Amaçlı Lisede birden çok program uygulanır. Ortaöğretim kurumlarının uluslararası düzeyde başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Almanya, PISA 2012 sonuçlarına göre 65 ülke arasında 16. sıradadır.

Almanya'daki ortaöğretime geçiş sisteminin en belirgin özellikleri, merkezi çoktan seçmeli bir sınav bulunmaması, öğrencilerin okul tercihlerinin ilköğretim öğretmenlerinin yönlendirmeleri doğrultusunda veliler ve kayıt yaptırılacak okul tarafından sorumluluklar paylaşılarak yapılmasıdır. Öğrenci başarısının ilköğretim düzeyinde değerlendirilmesi, sınavlar ve aldığı notlarla sınırlı değildir. Öğretmenlerce yapılan gözlemler ve öğrencilerle ilgili görüşleri, karar verme sürecinde büyük rol oynar.

Öğrencilerin 10 yaşında yaptıkları okul tercihi, gelecekteki eğitim süreçlerini ve ileride sahip olacakları mesleklerin de büyük ölçüde belirleyicisidir. Yönlendirmenin erken yapılması ve öğrencinin bu erken yaşta karar veremeyecek durumda olabileceği Almanya'daki ortaöğretime geçiş sistemine yapılan eleştirilerin odak noktasıdır. Ancak, başarılı öğrencilere Temel Eğitim Okulundan (Hauptschule) Ortaokula (Realschule) geçiş imkânı tanınması erken yapılan yönlendirmenin neden olabileceği olumsuzlukları telafi etmeyi amaçlar. Sistemin olumlu yönü ise, değerlendirilmenin birkaç saatlik çoktan seçmeli sınavlar veya bazı derslerin notları ile değil, tüm öğrenme süreçlerinin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinden oluşmasıdır.

1.2. Rusya Eğitim Sisteminde Ortaöğretime Geçiş

Rusya'daki ortaöğretime geçiş sürecinden bahsetmeden önce eğitim sistemiyle ilgili bilgi vermek yerinde olacaktır. Dünyanın yüzölçümü en büyük ülkesi Rusya, yaklaşık 142 milyon nüfusa sahiptir. Rusya, anayasaya göre eşit haklara sahip 21 Cumhuriyet, 6 mega bölge, 49 vilayet, 2 federal kent, bir özerk bölge ve 10 özerk yöreden oluşmaktadır (Balcı, 2013). Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin 1991 yılında dağılmaya başlamasıyla ülkede siyasi, sosyal ve eğitim alanlarında büyük değişiklikler yaşanmıştır.

1990'lı yılların başında ülkenin önde gelen eğitimcilerinin yanı sıra politikacılar, Rusya'nın geleceğinin belirlenmesinde eğitime daha büyük önem vermeye başlamışlardır (Vaillant, 2005). Eğitim reformları, öğretmen merkezli anlayıştan eleştirel düşünme becerisini geliştiren öğrenci merkezli anlayışa yönelme başta olmak üzere eğitimde önemli gelişmeleri beraberinde getirmiştir (WES, 2013).

Eğitim alanında son zamanlardaki gelişmeler ise, 2001 yılında hükümetçe kabul edilen, 2010 yılına kadar yapılması gereken çalışmaları içeren Rusya Millî Eğitimi Modernleştirme Konsepti ışığında şekillendirilmiştir. Rusya Millî Eğitimi Modernleştirme Konsepti, Rusya millî eğitimini erişilebilirlik, kalite ve etkinlik açılarından geliştirmeyi hedefler (Filippov, 2005). Rusya'daki eğitim sisteminin şeması Şekil 1.3'te verilmiştir.

Şekil 1.3. Rusya'da Eğitim Aşamaları

YAŞ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
SINIF							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM						İLKOKUL				ORTAOKUL					GENEL LİSE		YÜKSEKÖĞRETİM		
																MESLEKİ EĞİTİM				
	ZORUNLU EĞİTİM																			

Rusya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim, 2 aylık ila 3 yaş arası çocuklara hitap eden anaokulları ve 3 ila 6 yaş arası öğrencilere hitap eden okul öncesi eğitim kurumları olarak ikiye ayrılır. Bu kurumlarda eğitimden çok, çocuk bakımı ön plandadır. Sabah 7 ile akşam 7 arası hizmet veren okul öncesi eğitim kurumları çalışan annelere büyük kolaylık sağlamaktadır (Balci, 2013). Rusya'da okul öncesi eğitime katılma oranı %70'tir.

Rusya eğitim sisteminde zorunlu eğitim süresi 9 yıldır. Zorunlu eğitim dönemi "İlköğretim" olarak adlandırılmaktadır. İlköğretime 6 ile 15 yaşları arasındaki öğrenciler katılmaktadır. Ülkede zorunlu eğitim çağında 21,2 milyon öğrenci bulunmaktadır ve eğitim kurumlarının sayısı 67.200 civarındadır (OECD, 2012). İlköğretim düzeyinde okullaşma oranı ise %92,5'tir. Rusya Eğitim Bakanlığı program geliştirme sorumluluğunu eyaletlerle paylaşmaktadır. Bakanlık tarafından eyaletlere gönderilen çerçeve programa bağlı kalınarak eyaletlerin ve eğitim kurumlarının program üzerinde %25 oranında serbestlikleri mevcuttur (NORRIC, 2005).

Rusya'da öğrenciler, altı yaşında ilkokula başlar. Ancak velilerin uygun görmesi durumunda yedi yaşında da ilkokula başlanabilmektedir. İlkokulun süresi dört yıldır. İlkokul eğitim programındaki dersler Rus Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Matematik, Rusya ve Sovyet Tarihi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Resim, Bilgisayar, Müzik ve Beden Eğitimi'dir. İkinci sınıftan başlayan Yabancı Dil dışındaki tüm dersler sınıf öğretmeni tarafından okutulur (Bucak 2002, Erdoğan 2000).

İlkokulu bitiren öğrenciler, 5 yıl süre ile ortaokula devam etmek zorundadır. 10 yaşında ortaokula başlayan öğrenciler, 15 yaşında zorunlu eğitim süreçlerini tamamlar. Ortaokul eğitim programındaki dersler Rus Dili, Rus Edebiyatı, Yabancı Dil, Fizik, Kimya, Biyoloji, Rus Tarihi, Genel Tarih, Coğrafya, İş Eğitimi, Resim, Müzik, Dünya Sanat Kültürü, Bilgisayar ve Beden Eğitimidir. Dersler branş öğretmenleri tarafından okutulur, ancak öğrencilerin okul içi ve okul dışı çalışmalarını yönlendirecek sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır (Bucak 2002, Erdoğan 2000).

Öğrenciler, ilköğretimi tamamladıklarında eyalet genelinde yapılan Ulusal Final Sınavları'na (EGE) girerler. Sınavlarda başarılı olan öğrenciler Temel Genel Eğitim Sertifikası almaya hak kazanırlar. Bu sertifika, öğrencilerin aldıkları tüm derslerin notlarını ve Ulusal Final Sınavlarından (EGE) aldıkları puanları içerir (NORRIC, 2005). Son yıllarda Ulusal Final Sınavları'nın (EGE) içeriğiyle ilgili bazı tartışmalar ortaya çıkmış, eyaletlere program geliştirme alanında verilen serbestliğin sınav başarılarını etkileyebileceği iddia edilmiştir. Ayrıca sınavda kopya çekildiği ve hile yapıldığı iddiaları nedeniyle internet üzerinden çevrimiçi sınav yapılması fikri gündeme gelmiştir.

Ulusal Final Sınavları (EGE) sonuçları öğrencilerin hangi tür bir ortaöğretim kurumunda eğitimlerine devam edeceklerini belirler. Yüksek puan alan öğrenciler, genel ortaöğretime yönlendirilir. Başarı puanları daha düşük olan öğrenciler ise yükseköğretime eşdeğer olmayan bir programda mesleki eğitim görmeye teşvik edilir. Ortaokuldaki sınıf öğretmenleri, öğrencileri sınav sonuçlarına göre devam edebilecekleri okullar konusunda yönlendirir. Başarı durumu çok iyi olmayan öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesi ve bazı öğrencilerin kendi isteğiyle mesleki eğitime devam etmesi yükseköğretimde yığılmayı önler. Rusya'nın ortaöğretimde uluslararası başarı durumu incelendiğinde, beklenen başarıyı gösteremediği görülmektedir. Rusya PISA 2012 sonuçlarına göre 65 ülke arasında 34. sıradadır.

Ortaöğretime devam zorunlu değildir. Ortaöğretimde okullaşma oranı %67'dir. Genel liselerde verilen eğitim kişinin entelektüel, ahlaki, duygusal ve fiziksel gelişiminin yanı sıra, genel kültür düzeyini şekillendirme ve sosyal hayata uyum sağlama kabiliyetini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Genel liselerin bir diğer amacı da öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır. Genel liselerin eğitim programındaki dersler Rus Dili, Rus Edebiyatı, Yabancı Dil, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Astroloji, Rus Tarihi, Genel Tarih, Coğrafya, Toplum Bilim, Sivil Savunma, İş Eğitimi, Resim, Müzik, Dünya Sanat Kültürü, Bilgisayar ve Beden

Eğitimidir.

Mesleki eğitime, Genel Eğitim Sertifikası başarı puanları düşük öğrencilerin katılımı teşvik edilir. Dokuz yıllık zorunlu eğitim sürecinin ardından öğrencilere farklı alanlarda uzmanlaşmış iki yıl süreli mesleki eğitim okullarına devam etme seçeneği sunulur. Bu meslek okulları, sağlık, eğitim ve tarım başta olmak üzere farklı alanlarda eleman yetiştirirler (Rusya Federasyonu Eğitim ve Bilim Bakanlığı, 2013).

II. TARTIŞMA

Çalışmada ortaöğretime geçiş sistemleri incelenen ülkelerdeki ortaöğretime geçiş süreci ele alındığında, Türkiye’de 2013 yılında uygulamaya başlanan ortaöğretime geçiş sisteminin, öğrencileri ortaokuldaki başarı ortalamalarının %30’u ve merkezî yılsonu sınav puanlarının %70’i ile elde edilen puanlara göre yerleştirdiği görülmektedir. Söz konusu merkezî sınavlarda ölçülenler ve öğretim programı içeriklerinin farklı olması öğrencileri dersanelere yönlendirmekte ve haftalık ders saatleri eşit olmayan altı dersten eşit sayıda soru sorulması adaletsizliğe neden olmaktadır.

Almanya’daki ortaöğretime geçiş sisteminde benzer olumsuzluklar görülmektedir. Almanya’da ortaöğretime geçişte sınav yapılmamaktadır. Öğrencilerin devam edeceği okullar ilkokulda aldıkları notlar ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmektedir. Değerlendirmenin sadece sınavlarla sınırlı olmayıp eğitim sürecinin izlenmesini kapsamaması olumlu bir durumdur.

Rusya’da ise, ortaöğretime geçiş eyalet genelinde yapılan final sınavları ve öğrencilerin ortaokul notlarına göre gerçekleştirilmektedir. Türkiye’deki durumun aksine, ortaokulda tüm derslerde alınan notlar başarı durumunu belirlemede etkilidir. Benzer şekilde merkezî final sınavları da tüm derslerden yapılmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretime yönlendirilmesi, sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde gerçekleşmektedir.

İncelenen ülkelerde ortaöğretimde devam edilebilecek programlar ele alındığında, Türkiye’de Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve İmam Hatip Lisesi gibi toplam 122 lise türü bulunduğu görülmektedir. Öğrenciler lise tercihlerini okulların Yükseköğretime Geçiş Sınavındaki (YGS) başarı durumuna göre yapmaktadır. Ortaöğretim programlarında verilen eğitimin niteliğinin farklı olması, Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi gibi bazı lise türle-

rini popüler hale getirmektedir. Rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin yetersiz olması nedeniyle okul tercihleri, öğrencilerin ilgi alanları ve özel yetenekleri göz ardı edilerek yalnızca sınav başarı puanlarına göre yapılmaktadır.

Almanya'da öğrencilerin devam edebileceği okul türü sayısı dörttür. Kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri öğrencileri ve velileri okul tercihleri konusunda bilgilendirir. Devam edilecek okulun tercihi, rehber öğretmen ve okul yönetiminin tavsiyeleri doğrultusunda, öğrenci, velisi ve kayıt yaptırılacak okulun rehberlik servisi tarafından ortak karar alınarak yapılır.

Rusya'da ise ortaöğretim programları genel ve mesleki olmak üzere ikiye ayrılır. Bu programları uygulayan ortaöğretim kurumları birbiriyle eşdeğerdir ve aralarında başarı düzeyi ve prestij açısından belirgin farklar yoktur. Merkezî final sınavı sonuçları ve ortaokul başarı ortalamaları dikkate alınarak öğrencilerin devam edecekleri ortaöğretim kurumu, rehber öğretmenlerin yardımıyla belirlenir.

Türkiye'de mesleki eğitime gereken önemin verilmemesi bir diğer sorundur. Meslek lisesi mezunlarının istihdam problemleri yaşaması nedeniyle lise mezunlarının büyük çoğunluğu yükseköğretime devam etmeyi talep etmektedir. Rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması da mesleki eğitime olan talebi azaltmaktadır.

Almanya ve Rusya'da ise mesleki eğitime sadece başarısız öğrencilerin devam ettiği gibi bir ön yargı söz konusu değildir. Rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin yeterli olması ve mesleki eğitim mezunlarının kolay istihdam edilmesi, yükseköğretime devam etmeyi talep eden öğrenci sayısının aşırı artmasının önüne geçmekte ve önemli sayıda öğrencinin mesleki eğitime yönlendirilmesini sağlamaktadır.

III. SONUÇ

Türkiye'de ortaöğretime geçiş sisteminde 2013 yılında yapılan son değişiklik, önceki değişikliklere benzer şekilde, bilimsel araştırma sonuçlarıyla desteklenmeden uygulamaya konmuştur. Bu değişiklik, ortaöğretime geçiş sürecindeki sorunları çözemeyeceği gibi bu sorunların daha da derinleşmesine neden olabilir.

Almanya ve Rusya eğitim sistemlerinde ortaöğretime geçiş süreçlerinin Türkiye'deki sisteme göre olumlu yanları bulunmaktadır. Almanya'daki geçiş sisteminde öğrenci başarısı tek bir sınavla değil, öğrencilerin dört yıl boyunca aldığı notlar ve en önemlisi öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşleriyle değerlendirilir. Benzer şekilde, Rusya'da da öğrencilerin ortaokulda aldıkları notlar ve ge-

nel final sınavlarından aldıkları puanlar birlikte değerlendirilir ve yönlendirme rehber öğretmenlerin görüşleri ile yapılır.

Almanya ve Rusya'da kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin yeterli olması ve ortaöğretime yönlendirme sürecinde etkin rol oynaması, yükseköğretim talebinde yığılmayı önlemekte ve öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitime de yönlendirmektedir. Türkiye'de ise mesleki eğitim, rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler ve istihdam sorunları nedeniyle tercih edilmemektedir.

IV. ÖNERİLER

Türkiye'deki ortaöğretime geçiş sisteminde önemli değişiklikler yapılması gerektiği söylenebilir. Ortaöğretime geçiş süreci, bir veya birkaç sınav sonucuna bağlı olmak yerine, öğrencilerin ortaokuldaki tüm derslerdeki başarı notları ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.

Rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri yaygınlaştırılmalı, ortaöğretim kurumu tercihi sadece başarı puanı değil, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri de dikkate alınarak yapılmalıdır. Okullardaki rehber öğretmen sayısı artırılarak, rehber öğretmenlerin branş öğretmenleri ile öğrenciler hakkında belirli aralıklarla görüşmeler yapmaları teşvik edilmeli ve öğrencilerin gelecekteki kariyerini belirleme sürecine veliler de dâhil edilmelidir.

İlgi ve yeteneklerine göre mesleki eğitime yönlendirilen öğrenci sayısı artırılmalıdır. Sanayi kuruluşlarıyla işbirliği yapılarak mesleki eğitim mezunlarının iş bulmasının güç olmadığı konusunda toplum bilgilendirilmeli ve böylece mesleki eğitimin prestijinin artması sağlanmalıdır.

Ortaokullarda ortaöğretime geçiş sınavına hazırlanmaya odaklanılması, okullarda öğretim programının gerektiği gibi izlenmemesi ve dersanelerde yapılan çalışmalara önem verilerek üst düzey bilişsel becerilerin gelişiminin ihmal edilmesi gibi olumsuzlukları önlemek amacıyla Türkiye'deki lise türü sayısı azaltılmalıdır. Böylece ortaöğretime geçiş, en iyi okullara girme yarışı olmaktan çıkarak öğrencilerin gelecekteki kariyerlerini belirlemelerinin ilk adımı haline gelecektir. Ayrıca, ortaöğretim kurumlarının tamamında yaşanan öğretmen, öğretim ortamı gibi sorunlar çözülerek eğitimin niteliği yükseltilmelidir.

KAYNAKÇA

Aykaç, N. (2002). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, s.148.

Balcı, A. (Ed.). (2013). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bucak, E. (2003). *Rusya Federasyonu Zorunlu Temel Eğitim Kurumlarında Ana Öğretim Programı ve Buna Dayalı Olarak Oluşturulan Programlar*. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/4-2.htm> (Erişim Tarihi: 09.12.2013).

Busshoff, L. ve Heller, K. A. (1987). *Educational and Vocational Guidance Services for the 14-15 Age Group. Denmark, Federal Republic of Germany and The Netherlands*. European Communities. Brussels-Luxembourg. s.3

Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ERG (2011). *PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG (2013). *Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerinde Değerlendirmeler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Filippov, V. M. (2005). The Modernization of Russian Education. *Russian Education and Society*, Cilt 47, Sayı 3, s.6-20.

Gür, B. (2013). *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi?* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

MEB (2012) 12 Yıl zorunlu Eğitim – Sorular Cevaplar, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013) Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

NORRIC (2005). *The System of Education in Russia*. Danimarka: Nordic Recognition Network.

OECD. (2012). *Education at a Glance. OECD Indicators 2012 Russian Federation* OECD Publishing.

Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). 2003 ÖSS’de Okul Türlerine İlişkin Sayısal Bilgiler, <http://osym.gov.tr/belge/1-4846/ossde-okul-turlerine-iliskin-sayisal-bilgiler.html>.

Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). 2012 YGS Sonuçları <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012YGSSonuclari.pdf>.

Rusya Federasyonu Eğitim ve Bilim Bakanlığı. (2013). Rusya'da Meslek Lisesi Programları. <http://tr.russia.edu.ru/edu/progr/sred/> (Erişim Tarihi: 08.12.2013).

SETA. (2011). *Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Vaillant, J.G. (2005). Education Reform in Post-Soviet Russia, *Civic Education in Changing Russia*. s.221-246. London and New York: Frank Class.

World Education Services (WES). (2013). WES Regional Education Links Russia and CIS, <http://www.wes.org/ewenr/researchRussiaCIS.asp?country=196> (Erişim Tarihi: 08.12.2013).

SALON I

V. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Süleyman DOĞAN

TÜRKİYE VE AB ÜLKELERİNİN EĞİTİMDE KADEMELER ARASI GEÇİŞ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Erol DURAN*

Betül SEZGİN**



GİRİŞ

Hep daha iyisinin var olduğu anlayışı, yenileşme ve iyileştirme çabalarını da beraberinde getirmektedir. Bu anlayış ise, eğitim sistemlerine dinamizm katmaktadır. Bu durumun farkında olan Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlar, eğitimle ilgili tüm unsurlarda belli aralıklarla düzenlemeler yapmaktadırlar. Bu düzenlemelerden birisi, araştırmamızın da konusu olan eğitimde kademeler arası geçişle ilgilidir. Cumhuriyetten günümüze değin, kademeler arası geçişle ilgili defalarca değişiklik yapılmıştır. Eğitimde kademeler arası geçişin bu kadar sıklıkla sistemsel olarak değişikliğe uğramasının sebeplerinden birisi doğru temellendirilmiş bir sistemin bulunamayışıdır.

Eğitimde kademeler arası geçişi anlayabilmek için öncelikle kademelerden kastın ne olduğunu belirtmek gerekir. Millî Eğitim Sistemi beş kademededen oluşmaktadır. Bu kademeler sırasıyla şunlardır: Okul öncesi eğitim, ilköğretim birinci kademe (ilkokul), ilköğretim ikinci kademe (ortaokul), ortaöğretim ve üniversitelerdir. Bu tür bir kademelendirmeye gidilmesinin temel sebebi benzer ya da aynı zihinsel, dilsel, davranışsal ve psiko-sosyal özelliklere sahip öğrencilere aynı kademe içerisinde eğitim verme ihtiyacıdır. Bu gereklilik kademelendirilmiş bir eğitim sistemini zorunlu kılmaktadır.

* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erolduran@gmail.com.

** Sınıf Öğretmeni, Uşak Millî Eğitim Müdürlüğü, btl_szgn@hotmail.com.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçlarından birisi, Cumhuriyetten günümüze eğitimdeki kademeler arası geçişin tarihsel sürecini incelemektir. Araştırmada ayrıca, *Kesintili Zorunlu Eğitim Sisteminin*, Avrupa Birliğinin önde gelen ve eğitimde ileri ülkelerinin eğitimde kademeler arası geçiş sistemleri ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Cumhuriyet döneminde, eğitime yönelik ilk adım, 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ile atılmıştır. Böylece bütün eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Daha sonra 2 Mart 1926'da kabul edilen Maarif Teşkilatı hakkındaki kanun ile eğitim hizmetleri yeniden düzenlenmiş ve bu düzenlemeyle millî eğitim kontrollü bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu tarihten itibaren belli aralıklarla sisteme yönelik düzenlemeler yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Bu çalışmada bu düzenlemeler derinlemesine incelenmiştir.

Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi, 11 Nisan 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, Sayı: 28261). Türk eğitim sistemindeki kademeler ve bu kademelerde geçirilen süreler şu şekildedir:

- Okul öncesi eğitim (kreşler veya anaokulları, 36-72 ay)
- İlköğretim birinci kademe (ilkokullar, 4 yıl)
- İlköğretim ikinci kademe (ortaokullar, 4 yıl)
- Ortaöğretim (liseler, 4 yıl)
- Üniversiteler ve yüksekokullar (4-6 yıl, 2 yıl)

Bu yeni eğitim sistemi, 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya girmiştir. Bu sistemde, ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi zorunlu; okul öncesi, yüksekokul ve üniversite eğitimi ise zorunlu değildir. Bu yeni sisteminin farklı boyutları, Avrupa'nın önde gelen ve eğitimde ileri ülkeleri (Almanya, İngiltere, Fransa, İtalya ve Finlandiya) ile karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, çalışmanın yukarıda belirtilen amacı çerçevesinde, sosyal bir olguyu derinlemesine anlamlandırmak ve irdelemek ihtiyacından hareketle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler doküman incelemesi ile toplanmış ve nitel araştırma yönteminin bir tekniği olan betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmada, konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010). Yıldırım ve

Şimşek'e (1999) göre nitel araştırma, bir olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle, birinci alt probleme veri toplamak amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu web sayfasından geçmiş tarihli tüm şûralara, kararların çıktığı resmî gazetelere ve bu konuyu derinlemesine inceleyen birincil kaynaklara ulaşılmıştır. İkinci aşamada ise, ikinci alt probleme yönelik olarak, araştırma yapılan Avrupa ülkelerinin eğitim ataşeliklerinden ve ilgili yayınlardan tarama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler doküman incelemesi ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 1999) gidilmiş, veriler üç farklı uzman tarafından incelenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular, alt problem sırası dikkate alınarak sıralanmıştır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Cumhuriyetin ilanından sonra Mustafa Kemal Atatürk, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da ciddi reform çalışmalarına başlamıştır. Eğitim faaliyetlerine ilk olarak, 1924 “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile başlanmıştır. Bu kanun ile medreseler kaldırılmış ve tüm eğitim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat ile kurulan sistem 5+3+3 modelidir. İlköğretim genel olarak 7-14 yaşını kapsar (Cicioğlu,1985:19).

Cumhuriyetin ilk yılında ilköğretim okulları olan “Mekatib-i İptidaiyelerin” işleyişinde ve öğretim programlarında herhangi bir değişim yapılamadığı için yürürlükte olan uygulama olduğu gibi sürdürülmüştür. O dönemin modern ilköğretim okulları olan “Mekatib-i İptidaiyeler” 1915 yılında çıkarılmış olan

“Mekاتب-i Umumiye Talimatnamesi”ne göre faaliyet göstermekteydiler ve eğitim öğretim bu talimatnameye göre verilmekteydi. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı’nda, program ve içeriğinde yer verilen derslerin amaçları ayrı başlık ya da başlıklar altında verilmemiştir. Amaçların sistematik bir biçimde ilkokul ve dersler için belirlenerek programda yer bulması 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı ile gerçekleşmiştir (Aslan, 2011:723-724). 1926 yılında ilkokul 1.-3. sınıflar 1. Devre; 4.-5. sınıflar ise ilkokul 2. Devre olarak adlandırılmıştır (Cicioğlu, 1985:95)

1926’da çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’da dört tür mektepten söz edilmektedir. Bunlar; şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz ve köy yatılı mektepleridir. İlk mekteplerin öğretim süresi beş yıldır. 1930’lu yıllarda ilk mektebin adı ilkokul olarak değiştirilmiştir (Başaran, 2006:100). 1939 yılı temmuz ayında yapılan 1. Millî Eğitim Şûrası’nda tüm köy ilkokulları beş yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2010:346).

19 Haziran 1942’de 4274 sayılı kanunla “Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu” kabul edilmiştir. Bu kanuna göre 5 yıllık kent ve kasaba ilkokullarından köy ilkokullarını ayırarak değişik ad ve öğretim sürelerine göre okullar 5 farklı şekilde sınıflandırılmıştır (Başaran, 2006:100). Bunlar şu şekildedir:

- 3 yıllık, eğitimci köy okulu,
- 5 yıllık, öğretmen köy okulu,
- 5 yıllık, öğretmen ve eğitimci köy okulu,
- Yatılı-yatısız ve ilkokulla birlikte 9 yıllık köy bölge okulları,
- İlkokul mezunları ve yetişkinler için köy ve bölge meslek kursları,

(Eğitimci okulların, 1948 yılında öğretim süresi beş yıla çıkarılmış ve süre, kent ilkokullarının öğretim süresiyle denkleştirilmiştir.)

5 Ocak 1961’de kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile İlköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Zorunlu olanlar, ilkokul, tamamlayıcı kurslar ve özel eğitim okullarıdır. Zorunlu olmayanlar ise, okul öncesi eğitim yapan okul ve sınıflar ile zorunlu öğrenim çağını geçmiş ve yetişkinlere açılacak kurslardır. Bu yasayla zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşları arasına alınmış ve zorunlu öğrenim süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. (Başaran, 2006:101).

1970 yılında eğitimimiz ile ilgili düzenlemelere devam edilmiştir. Türk eğitim sistemi, biri diğerine dayalı üç öğretim derecesinden oluşur (MEB, 1970).

1- İlköğretim (İlköğretim ve eğitim 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı kanun ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir.)

2- Ortaöğretim (Ortaöğretim ilköğretime dayalı genel olarak 12-17 yaşlar arasındaki öğrencilerin genel mesleki ve teknik her türlü eğitimlerini kapsar.)

A- Birinci devre ortaöğretim/ortaokul 12-14 yaş

B- İkinci devre ortaöğretim/teknik ve mesleki eğitim 15-17 yaş

3- Yükseköğretim

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” ile eğitim sistemimiz yeniden düzenlenmiştir. Bu kanunla eğitimimiz “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (M.E.T.K. Madde 19). Temel eğitim bu kanuna göre 6-14 yaşları arasındadır ve zorunludur. Temel eğitim okulları beş yıllık birinci kademe ile üç yıllık ikinci kademe eğitim kurumlarından meydana gelir. Birinci kademe sonunda ilkokul, ikinci kademe sonunda temel eğitim diploması (ortaokul diploması) verilir (M.E.T.K. Madde 24). Ortaöğretim, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (M.E.T.K. Madde 26). Temel eğitimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir (MEB, 1974).

1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu, ilköğretimi sekiz yıl olarak düzenlenmiştir ve bu uygulamanın denemesine 1981-1982’de başlanmıştır. Buna göre temel eğitim 7-14 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsar ve zorunludur. Beş yıllık birinci kademe sonunda ilkokul, üç yıllık ikinci kademe sonunda temel eğitim diploması verilir (Akyüz, 2010:348).

1981 yılında 10. Millî Eğitim Şûrası’nda temel eğitimde yenilikleri kapsayan yeni eğitim sisteminin yürürlüğe konması ve uygulanması hususunda bakanlığa tavsiye kararı alınmıştır (MEB,1981). 23-26 Haziran 1981 tarihinde toplanan 10. Millî Eğitim Şûrası’nın 15’inci maddesinde, “Temel eğitime giriş yaşının 7’den 6’ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması.” kararı alınmıştır (Resmî Gazete, 2013).

Haziran 1983’te çıkarılan 2917 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile getirilen değişiklikler şunlardır: İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocuklar için zorunludur ve ilköğretim okulları, beş yıllık okullar ile üç yıllık ortaokullardan meydana gelir.

İlkokulun son sınıfı bitirildiğinde ilkokul diploması, ortaokulun son sınıfı bitirildiğinde ortaokul diploması verilir (Akyüz, 2010:348).

1982 Anayasası'nın 42. Maddesinde belirtildiği üzere eğitim bir hak olup, devlet okullarında parasız ve zorunludur. 1983 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklikle "Temel Eğitim" ifadesi değiştirilerek, yerine "İlköğretim" ifadesi getirilmiştir (<http://www.mevzuat.gov.tr>). Böylece "Temel Eğitim Okullarının" adı "İlköğretim Okulu" olarak ifade edilmiştir.

9 Mart 1992'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği yayınlandı. Buna göre mecburi öğrenim çağı, çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, on dört yaşını bitirip on beş yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter şeklinde düzenlenmiştir (Akyüz, 2010:348).

1993 yılındaki 14. Millî Eğitim Şûrası'nda anaokulunun, "36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel ve Resmî Okul Öncesi Eğitimi kurumu"; ana sınıfının, "60-72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan Okul Öncesi Eğitimi Kurumudur"; şeklinde tanımlanmasına ve bu yönde değişiklik yapılmasına yönelik kararlar alınmıştır.

10. Millî Eğitim Şûrası'ndan 15. Millî Eğitim Şûrası'na kadar geçen sürede, "sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim"i, uygulamaya koyma çalışmaları devam etmiştir. 1996 yılında yapılan 15. Millî Eğitim Şûrası'nda ise sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş hazırlıkları hız kazanmış ve neticesinde ilköğretimin sekiz yıllık kesintisiz uygulanması karara bağlanmıştır (MEB, 1996).

Uzun süren kesintili ve kesintisiz zorunlu ilköğretim tartışmalarının ardından 1997 yılında çıkarılan 4306 Sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1998 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun" ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kabul edilmiştir. 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren ise ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiş ve tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Erdem, 2005:11). 05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı, 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı, 05.06.1986 tarihli ve 3308 sayılı kanunlarda birlikte veya ayrı ayrı geçen "ilkokul" ve "ortaokul" ibareleri "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiştir (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html>).

Ülkemizde daha çok ilköğretim alanında değişiklikler yapılmasına karşın ortaöğretim ve yükseköğretim alanında da değişiklikler meydana gelmiştir. Zorunlu eğitim kademesinin 1997 yılında kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasının ardından, ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresi Talim ve Terbiye Kurulunun 184 sayılı kararıyla 07.06.2005 tarihinde en az dört yıla çıkarılmıştır (Balcı, 2009:12).

Mayıs 1933'te 2252 sayılı Kanun Darülfünunu kaldırmış, Eğitim Bakanlığını İstanbul Üniversitesini kurmakla görevlendirmiştir (Akyüz, 2010:359). 1946 yılı tek üniversitelilikten çok üniversiteliliğe ve özerk üniversiteye geçiş yılı olmuştur (Başaran, 2006:122).

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim sistemi on beş yıl süre ile yürürlükte kalmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ise 11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ya da 4+4+4 olarak adlandırılan on iki yıllık "Kademeli Zorunlu Eğitim Sistemi" kabul edilmiştir.

Bu kanun ile ilköğretim; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Millî Eğitim ve Öğretim Kurumu olarak kabul edilmiştir. Ortaöğretim ise, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının tümünü kapsar, ibaresi kabul edilmiştir (Resmî Gazete, 2012). Bu değişikliklerle birlikte uzun süre uygulanan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, on iki yıllık kesintisiz kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Bunlar:

- Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1., 2., 3. ve 4. sınıf),
- İkinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf),
- Üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9., 10., 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir.

Yapılan düzenlemeler sonucu 2012-2013 eğitim öğretim yılında 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş yapılmıştır. Bu yeni eğitim istemi ile birlikte, eğitimde kademeler arasındaki geçiş şu şekilde gerçekleşmektedir.

Okul Öncesi Eğitim (İsteğe bağlı)

Okul öncesi eğitim, zorunlu değildir. Ailenin isteği doğrultusunda gerçekleşmektedir. 37-66 ay arası çocuklar anaokullarında veya uygulama sınıflarında, 48-66 arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim görmektedirler (MEB, 2012).

İlkokul (zorunlu)

Zorunlu eğitim kapsamında olan ilkokula başlama yaşı, 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 66 ay olarak tespit edilmiştir. Ancak 28735 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan yönetmelikle, okul müdürlükleri; yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilmeleri veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilmeleri şeklinde değişiklik yapılmıştır (Resmî Gazete, 2013)

İlkokul dört yıldan oluşmaktadır. İlköğretim kurumları yönetmeliğinin 35. Maddesinde belirtildiği üzere, ilkokul 1., 2. ve 3'üncü sınıflarda öğrenciler sınava tabii tutulmazlar. Öğrencilerin gelişimi, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek olan proje ve öğrenci performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalar, öğretmen gözlemlerine dayalı olarak yapılmaktadır. "İlkokul 4'üncü sınıflarda ise haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılarak öğrenci gelişimleri gözlenmektedir. Dört yıl temel eğitimi tamamlayan öğrenciler herhangi bir sınav uygulanmaksızın, istedikleri bir ortaokula kayıtlarını yaptırabilmektedirler.

Ortaokul (zorunlu)

İlkokuldan sonra zorunlu eğitim kapsamında yer alan ortaokul, ilkokulda olduğu gibi dört yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. 5., 6., 7. ve 8'inci sınıflar ortaokul kademesinde yer almaktadır. Dördüncü yılın sonunda 8. sınıf öğrencileri TEOG (Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş) olarak adlandırılan sınava tabii tutulmakta (daha önce yapılan SBS sınavları kaldırılmıştır) ve yılsonu başarı puanları ile belirlenen puan doğrultusunda ortaöğretim kurumlarına geçiş yapabilmektedirler (MEB, 2013).

Lise (zorunlu)

Yeni eğitim sisteminin getirdiği en büyük yeniliklerden birisi zorunlu eğitimin sekiz yıldan, on iki yıla çıkarılarak liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıdır. Dört yıl süren lise eğitiminin son sınıfında, öğrenciler okudukları okulların özellikleri doğrultusunda merkezî sınava tabii tutulurlar. 2010 yılında yapılan değişiklikle birlikte üniversiteye giriş, YGS (Yükseköğretim Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) olmak üzere iki aşamalı sınava dönüştürülmüştür. Yükseköğretimde okumak isteyen her aday YGS'ye katılmak zorundadır. LYS'de ise adaylara kendi alanlarındaki sınavlara ek olarak alanları dışındaki sınavlara da

katılarak yine alanları dışındaki yükseköğretim kurumlarını seçme şansı tanınmıştır (MEB, 2012). Bu sınavların sonunda öğrenciler, 2-6 yıl arasında değişen yükseköğrenim kurumlarına yerleşme imkânı bulmaktadırlar.

Yükseköğrenim (Yüksekokullar ve Üniversiteler)

Yükseköğrenim kurumları zorunlu eğitim kapsamında yer almazlar. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Yine bu kanunla belirlendiği üzere, lise ve dengi okulları bitirenler yükseköğretim kuruluşlarına girmek için aday öğrenci olabilmektedirler (Balcı, 2009:13-14).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre yükseköğretim basamakları; ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programlarından oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim ise, yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik eğitimlerini kapsamaktadır (YÖK, 2013).

Zorunlu eğitimi tamamlayan ve ÖSYM'nin yaptığı sınavlarda başarılı olan öğrenciler tercihleri doğrultusunda, yükseköğrenim kurumlarından birisine yerleştirilmektedirler. 2 yıllık yüksekokullar ve 4-6 yıl arasında değişiklik gösteren fakülteler, yükseköğrenim kurumları olarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Eğitimde ileri seviyede olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Finlandiya'nın şu anki eğitim sistemleri, ülkemizde iki yıldır uygulanmakta olan 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile karşılaştırılması ve özellikle kademeler arasındaki geçişin nasıl yapıldığı araştırma açısından önem taşımaktadır.

Devletin kendine sadık yurttaşlar yetiştirme isteği, eğitim sürecinin bir kesimini, yurttaşlar için zorunlu yapmasına yol açmıştır. Zorunlu öğrenim, devletin her yurttaşı belli bir süre devletin okullarında eğitime yetkisidir (Başaran, 2006:25). Her ülke eğitim politikaları çerçevesinde kendi eğitim sistemlerini belirlemekte ve her bir yurttaşının alması gereken eğitim süresini kanunlarla belirlemektedir. Zorunlu eğitim süreleri de bu doğrultuda ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir.

Bir ülkede eğitimin vatandaşlara ulaştırılması ve eğitimin edinimi ile ilgili gerekli bütün yapı ve olanakların tahsis edilmesi işini "eğitim sistemi" olarak niteleyebiliriz. Bunun yanı sıra, ülkelerin farklılıklar ve benzerlikler gösteren

eğitim sistemlerini inceleyen alana da “karşılaştırmalı eğitim” denmektedir (Koçak, 2012:151). Ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği durumlar karşılaştırmalı eğitime örnek oluşturmaktadır. Türkoğlu (1984:18), “Karşılaştırmalı Eğitimi” farklı kültürlerde ve ülkelerde iki veya daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda farklılıkları ve benzerlikleriyle inceleyen bir araştırma alanı olarak tanımlamaktadır.

Almanya Eğitim Sistemi

Alman eğitim sistemi 1959 yılında yapılan reform faaliyetlerine dayanmaktadır. Almanya’da, zorunlu eğitim, 6 yaşında başlar ve yaklaşık 9 yıl sürer. Bu süre Berlin, Brandenburg, Bremen vb. eyaletlerinde 10 yıldır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 3-6 yaş arasındaki öğrencileri kapsamaktadır.

Temel eğitimden sonra öğrenciler ortaokula devam ederler. Bu süreçte öğrenciler yeteneklerine göre farklı okullara yönlendirilir: Gymnasium, Realschule veya Hauptschule. Bunlar:

1. Üstün başarılı öğrencileri akademik öğrenime hazırlamak için, Gymnasium,
2. Orta düzeyde başarılı öğrenciler mesleki eğitime hazırlayan ortaokul, Realschule,
3. Başarı düzeyleri düşük öğrencileri alt düzeydeki meslek okuluna hazırlayan temel eğitim okulu, Hauptschule’dir (<http://www.tcberlinea.com/almanya-da-egitim-sistemi.html>).

Bu okullar arasında devamlı bir akış mevcuttur. İlkokuldan sonra 6 yıl sürer. 5. sınıftan 10. sınıfa kadar devam eder ve bu süre ortaöğretimin birinci aşamasını oluşturur. Bu aşamada öğrencilere okudukları okul bazında diplomaları verilir. Almanya’nın bazı eyaletlerinde Gymnasium, Realschule, Hauptschule üçlü ayrımı yapılmayıp üçünün birleştirilmesi ile Gesamtschule denen tek bir okul mevcuttur. Ancak burada da öğrenciler arasında nota dayalı farklılıklar mevcuttur. 11. ve 13. sınıflar arası ise ortaöğretimin ikinci aşamasını oluşturur ve bizim lise olarak adlandırdığımız aşamadır. 13. sınıfın sonunda yükseköğrenim (Abitur) sınavlarını geçenler ise üniversiteye gidebilirler. Yükseköğretimin süresi ise 3-6 yıl arasında değişmektedir (<https://ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice>).

Almanya’da üniversiteler eyaletlerin sorumluluğu altındadır. Devlet sadece üniversite sisteminin genel prensiplerini ve araştırma fonunu kontrol eder.

Üniversiteler özerk bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı üniversite sistemlerinin yapısında ve örgütlenmelerinde büyük farklılıklar görülür (Demirel, 1998:80). Almanya'da yükseköğretim kurumlarına girebilmek için, bilhassa Gymnasium Oberstufe seviyesinde öğrenim görmek ve sonuçta uygulanan Abitur sınavını başarmak gerekmektedir. Bu sınavı kazanan öğrenciler herhangi bir yükseköğretim kurumuna şartsız devam etme hakkına sahip olurlar. Ancak, yükseköğretimde oluşabilecek yoğunluk sebebiyle bazı durumlarda önlem bakımından öğrencilerin başvuru zamanı ölçü olarak değerlendirilmektedir (Turan, 2005).

Alman eğitim sistemi, vatandaşlarına birçok eğitim seçeneği sunmaktadır. Almanya'da eğitimin bir hak olarak eğitimde eşitlik ilkesine göre gerçekleştirildiği söylenebilir. Alman eğitim sistemi, özellikle mesleki eğitime önem vermektedir. Ancak Alman eğitim sisteminde "Hauptschule"ye daha çok göçmen öğrencilerin devam ediyor olması sistemin bir sorunu olarak görülebilir (Balcı, 2009:65).

İngiltere Eğitim Sistemi

Zorunlu eğitimin 11 yıl olduğu İngiltere'de, eğitim sistemi dört aşamadan oluşmaktadır (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>). Bunlar:

1. Nursery School (okul öncesi)

İngiltere'de eğitim diğer ülkelerde olduğu gibi okul öncesi eğitim ile başlar. Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim kapsamında değildir. Okul öncesi eğitim yaşı 3-5 yaş arasındadır.

2. Primary School (ilkokul)

- Key stage 1
- Key stage 2

3. Secondary School (ortaokul)

- Key stage 3
- Key stage 4

Eğitim Reform Kanunu eğitim periyodunu dört Anahtar Basamağa (Key Stages) bölmüştür: Anahtar Basamak 1 (5-7 yaşları), Anahtar Basamak 2 (7-11 yaşları), Anahtar Basamak 3 (11-14 yaşları) ve Anahtar Basamak 4 (14-16 yaşları) (Gültekin, 1998:84).

4. Further Education Institutes (Liseler)

Zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra çocuklar rehberlik ve yönlendirme

çalışmaları ile ortaöğretime yönlendirilirler. Ortaöğretim programı 16-18 yaş arasındaki öğrenciler için eğitim imkânı sağlamaktadır.

İngiltere’de zorunlu eğitim sonrasında öğrencilerin niteliklerine göre düzenlemeler yapılmaktadır. Bunların en yaygın olanları şunlardır: General Certificate of Education Advanced Level (GCE A-Level) (İleri Seviyede Genel Eğitim Sertifikası), General National Vocational Qualifications (GNVQs) (Genel Ulusal Mesleki Nitelikler); National Vocational Qualifications (NVQs) (Ulusal Mesleki Nitelikler) (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002). Ortaöğretimden sonra öğrenciler aldıkları diplomalarla yükseköğretime geçiş yaparlar.

Fransa Eğitim Sistemi

Fransa Eğitim Sistemi’nin temelini, 1882 Jules Ferry’den beri laik eğitim, on altı yaşa kadar zorunlu eğitim ve parasız eğitim olmak üzere üç ilke oluşturmaktadır. Bu yüzden Fransa’da eğitim ve yetiştirme devletin halka borçlu olduğu bir hizmet olarak değerlendirilmiş, 1959’da zorunlu eğitim süresi 10 yıla çıkarılmış ve bir hak olarak devlet garantisi altına alınmıştır. Fransa Eğitim Sistemi; 1975, 1983 ve 1985 yıllarında çıkarılan yasalarla bugünkü şeklini almıştır. 1975 yasası Fransa Eğitim Sistemi’nin yeniden yapılandırılmasını esas alırken, 1983 yılındaki yasa eğitimde merkezî ve yerel yetki ve sorumlulukları belirlemiştir (Demirel, 1998; Kıran, 1995; Topbaş, 2005; Akt. Akbaşlı, 2009:9). Bu yasa okulların yönetim ve işlevlerini, 1985 yılındaki yasa da mesleki eğitimi düzenlemiştir (Akbaşlı, 2009:9).

Fransa’da zorunlu eğitim 10 yıldır ve 6-16 yaşları arasındaki devreyi kapsar. 1959 yasasına göre zorunlu eğitim 6-11 yaş arası ilköğretim ve 11-16 yaş arası ortaöğretim birinci devre olmak üzere iki döneme ayrılır. Koleji bitiren ve 15 yaşını dolduran öğrenciler zorunlu eğitim süresini tamamlamak için, ortaöğretimin ikinci devresinde ya genel ya da bir meslek lisesinde en az bir yıl süreyle tam zamanlı bir eğitim görmek zorundadır (Gültekin, 1998:81-82).

Fransız Millî Eğitim Sistemi de Türk Millî Eğitim Sistemi gibi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Fransa’da okul öncesi eğitim üç-beş yaş arasını, ilköğretim altı-on bir yaş arasını, ortaöğretim birinci kademe on bir-on beş yaş arasını, ortaöğretim ikinci devre on beş-on altı yaş arasını kapsamaktadır. Öğrencilerin yükseköğretime başlama yaşı ise on sekiz yaş ve üstüdür (Akbaşlı, 2009:10).

İlköğretim Fransa'da parasızdır ve altı yaşına gelmiş her çocuk için zorunludur. İlköğretim, öğrenciler on bir yaşına geldiklerinde, beş yılda tamamlanır.

Fransada'ki eğitim sisteminin devrelerini şu şekilde sınıflandırabiliriz (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf):

1. École maternelle (anaokulu), 2-5 yaş
2. École élémentaire (ilkokul), 6-11 yaş
3. Collège (ortaokul, kolej), 11-15 yaş
4. Lycée general et technologique (lise), 15-18 yaş
5. Université (yükseköğretim, üniversite) 18 yaş ve üzeri.

İlköğretim Fransa'da parasızdır ve altı yaşına gelmiş her çocuk için zorunludur. İlköğretim, öğrenciler on bir yaşına geldiklerinde, beş yılda tamamlanır. İlk iki yıl temel öğrenme devresini, kolejden önceki son üç yıl ise pekiştirme devresini kapsar. (Erginer, 2007:169-170).

Zorunlu öğretim kolejlerde başlar ve ortaöğretimin birinci aşamasını oluşturur. Bu devre dört yıl sürer. Bu devre sonrasında ikinci devre başlar ve 15-18 yaş arasındaki çocukları kapsar. Ortaöğretim ikinci devrenin yalnızca birinci yılına devam etmek zorunludur. Bu devre üç yılda tamamlanır (<https://europa.eu/eurydice/index.php/France:Overview>).

Ortaöğretim ikinci devre ve ortaokul sonrası eğitim için kolej eğitiminin tamamlanmasının ardından, öğrencilere 3 eğitim seçeneği sunulur: üç yıllık eğitimin ardından ("ikinci", "birinci" ve "son" sınıflar) genel bakalorya (olgunluk sınavı) ile sonuçlanan genel eğitim, yine üç yıl süren ve teknolojik bakalorya ile sonuçlanan teknolojik eğitim, *certificat d'aptitude professionnelle* (mesleki yeterlik sertifikası) (CAP) veya *brevet d'études professionnelles* (mesleki eğitim diploması) (BEP) ile sonuçlanan iki yıllık mesleki eğitim ve ardından *baccalauréat professionnel* (mesleki bakalorya) derecesine ulaşılmasını sağlayan iki yıllık ek eğitim.

İlk iki seçenekten herhangi birini seçmiş olan öğrencilere eğitim hizmeti veren genel ve teknolojik eğitim lisesinde, eğitim öğretim üç yıl sürer ve "ikinci", "birinci" ve "son" sınıflardan oluşan eğitim, bakalorya sınavı ile sonuçlanır. Mesleki lise, öğrencileri verdiği iki yıllık eğitim süresince mesleki yeterlik sertifikası (CAP) veya mesleki eğitim diplomasına (BEP) tekabül eden mesleki yeterlilik derecesine hazırlar.

Yükseköğretim, beş Katolik kurumu hariç tamamı devlete ait üniversitelerde ya da yüksek kamu kesimi okullarında veya bazıları *grandes écoles* (büyük okullar) olarak bilinen özel “okullarda” verilmektedir. Genel olarak üç yıllık bir süre içinde 180 krediyi toplamayı başarabilen öğrenciler lisans diploması almaya hak kazanırlar (http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/fransa.html).

Fransa ve Türkiye arasında yükseköğretime geçiş aşamasında her iki ülkede de ortak sınavlar mevcuttur. Fransa’da yükseköğretime geçiş için yapılan sınavlara “Bakalorya” adı verilirken Türkiye’deki sınavlara LYS adı verilmektedir.

İtalya Eğitim Sistemi

İtalyan Anayasası’nın 34. Maddesinde en az sekiz yıllık parasız zorunlu eğitim koşulu yer almaktaydı. 1989 yılında çıkarılan bir yasayla 1999-2000 yılından itibaren zorunlu eğitim süresi dokuz yıla çıkarılmıştır (Balcı, 2009:320). Fakat 2006 yılında alınıp 2007 yılında yürürlüğe giren bir kararla zorunlu öğretim on yıla çıkarılmıştır (www.egitim.aku.edu.tr). İtalya’da zorunlu eğitim 10 yıldır. Altı yaşında başlayan bu süreç, on altı yaşında sona erer. Bu eğitim sistemi beş yıl ilköğretim, üç yıl ortaöğretim I. kademe ve iki yıl ortaöğretim II. kademedен oluşturmaktadır. İtalya eğitim sisteminin kademeleri ve bu kademeler arasındaki geçiş şu şekildedir (<http://eacea.ec.europa.eu/education>):

1. Scuola dell’infanzia (anaokulu, 3-6 yaş)
2. Scuola primaria (ilkokul, 6-11 yaş)
3. Scuola secondaria (ortaokul, 11-14 yaş)
4. Liceo (lise, 14-19 yaş)
5. Università (üniversite, 19 yaş ve üzeri).

Zorunlu eğitim kapsamında olmayan okul öncesi eğitim, üç-altı yaş arasındaki öğrencileri içerisine almaktadır.

İlköğretim; altı yaşında başlar, on bir yaşında sona erer. İlköğretim iki devreden oluşmaktadır. Birinci devre iki yıl, ikinci devre üç yıldan meydana gelmektedir.

Ortaöğretimin birinci devresi üç yıldır. Bu devre on bir yaşında başlar, on dört yaşında sona erer. Ortaöğretimin ikinci devresini liseler oluşturmaktadır. Bu devre beş yıldır. On dört yaşında başlar, on dokuz yaşında sona erer. Bu devrenin ilk iki yılı zorunlu kılınmıştır.

Ortaöğretime tamamlayan her öğrenciye “olgunluk diploması” verilir. Bu

diplomayı alan her öğrenci üniversiteye devam edebilir. Üniversiteye giriş sınavı yoktur. Yüksek öğretimin süresi, alınan eğitime bağlı olarak dört ile altı yıl arasında değişiklik göstermektedir (Yalçınkaya, 1992:204).

Finlandiya Eğitim Sistemi

Finlandiya'da zorunlu eğitim sistemi 9 yıldan oluşmaktadır. Zorunlu eğitim yedi yaşında başlar, 16 yaşında sona erer. Bu durum temel eğitim adı verilen tek bir yapı sistemi ile sağlanmaktadır (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents>).

Finlandiya okul sisteminin yapısı dört eğitim düzeyinden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Okul öncesi eğitim (0-6 yaş)
2. Temel eğitim (7- 16 yaş)
3. Ortaöğretim (II. devre - lise, 16 -19 yaş)
4. Yükseköğretim (19 yaş ve üzeri)

Okul öncesi dönem 0-6 yaş arasını kapsamaktadır. 2001 yılından bu yana altı yaşındaki tüm çocuklar ücretsiz okul öncesi eğitim alma hakkına sahiptir. Her yerel idare okul öncesi eğitimi okullarda, kreşlerde ya da çocukların gündüz bakımına ilişkin aile kreşlerine ya da uygun görülen diğer kurumlarda vermeye karar verebilir. Zorunlu olmamasına rağmen altı yaşındaki çocuklar temel eğitim okullarında bir yıl okul öncesi eğitim alabilirler (Ekinci ve Öter, 2010:12).

Finlandiya'da zorunlu eğitim "temel eğitim" olarak isimlendirilmekte, ilköğretim ve ortaöğretim I. devreyi kapsayan çok amaçlı okullarda dokuz yıl sürmekte, yedi-on altı yaş dönemini kapsamaktadır (Erginer, 2006:10). Zorunlu eğitimin ilk altı yılındaki eğitim, görsel sanatlar, müzik ve spor gibi özel yetenek gerektiren dersler dışında tümüyle sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Son üç yılda ise derslere branş öğretmenleri girmektedir.

Zorunlu temel eğitimden sonra 16-19 yaş arasını kapsayan ortaöğretim, genel ve mesleki eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrencinin genel ve mesleki ortaöğretimden hangisine devam edeceğini belirleyen genel bir sınav yoktur. Veliler, öğrencisinin temel eğitimdeki başarı durumunu dikkate alıp öğretmenlerin ve okul yönetiminin görüşünü alarak, ortak ulusal başvuru sistemi vasıtasıyla ortaöğretim ikinci devre eğitimi veren herhangi bir genel veya mesleki ortaöğ-

retim okuluna başvuru yapma hakkına sahiptirler. Ortaöğretim ikinci devreye öğrenci seçimi daha önceki okul başarılarına göre gerçekleşirken mesleki öğretim kurumları tarafından kullanılan seçme kriterleri, iş deneyimi ve diğer karşılaştırılabilir faktörleri, giriş ve yetenek sınavlarını da kapsayabilir (Ekinci ve Öter, 2010:14-16).

Yükseköğretim üniversitelerde (yliopistot/universitet) ve üniversite düzeyinde olmayan yükseköğretim kurumlarında politeknik okullarında (ammaticarkeakoulu/yrkeshögskola) verilmektedir (Erginer, 2006:13). Finlandiya'daki üniversite giriş sınavı yükseköğretim için seçilebilirlik kriteri olarak kullanılmaktadır. Buna ek olarak, Finlandiya'da teknik okul derecesine sahip olanlar, ortaöğretim II. devre sonrası mesleki yeterliliklere sahip olanlar ve en az üç yıllık bir mesleki yeterliliğe sahip olanlar da üniversite eğitimi için seçme sınavına girebilmektedirler. Üniversiteler ayrıca yapılan sınavlara ek olarak başvurulara esas farklı yeterlik alanları belirleyebilir. Açılan programların alabileceği sayıdan daha fazla başvuru olması durumunda, üniversiteler farklı öğrenci seçme kriterlerine başvurabilmektedirler. Üniversiteye yerleşmede, üniversite giriş sınavı notu; enstitü, fakülte veya bölüm tarafından düzenlenen giriş sınav sonucu ve ortaöğretim ikinci devre bitirme belgeleri dikkate alınarak yerleştirmeler yapılmaktadır (Ekinci ve Öter, 2010:18-19).

Tablo 1. 2012-2013 Yılı Avrupa'da Öğrencilerin Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı ve Süresi

Ülkeler	Full-time (Tam zamanlı)		Part-time (yarı zamanlı)	Zorunlu eğitimde geçirilen süre
	Başlama Yaşı	Bitirme Yaşı	Bitirme Yaşı	
Almanya	6	15/16	18/19	9/10
Fransa	6	16	na	10
Finlandiya	7	16	na	9
İtalya	6	16	na	10
İngiltere	5	16	na	11
Türkiye	5yaş + 6 ay	17+ 6ay	na	12

Kaynak: http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf.

Tablo 1 incelendiğinde, Almanya'da zorunlu eğitime başlama yaşının altı, bitirme yaşının eyaletlerine bağlı olarak, on beş-on altı olduğu görülmekte ve toplam dokuz-on yıl sürmektedir. Fransa'da toplam on yıl olan zorunlu eğitim altı yaşında başlayıp, on altı yaşında sona ermektedir. Finlandiya'da dokuz yıl süren zorunlu eğitim, yedi yaşında başlamakta ve on altı yaşında sona ermektedir. İtalya'da zorunlu eğitim, altı yaşında başlamakta ve on altı yaşına kadar devam etmektedir. Bu eğitim süreci, on yıl sürmektedir. İngiltere'de zorunlu eğitim süresi, on bir yıldır. Zorunlu eğitime başlama yaşı beş, bitirme yaşı ise on altı olarak belirlenmiştir. Türkiye'de zorunlu eğitim on iki yıldır. Beş yaşında zorunlu eğitime başlayan öğrenciler, on yedi yaşında bu eğitimi tamamlamaktadırlar. Bu ülkeler arasında, zorunlu eğitimi en uzun süre olan ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Cumhuriyet dönemi diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilklerin ve yeniliklerin olduğu bir dönem olmuştur. Eğitim alanında yapılan yenilikler öncelikle ilköğretim kademesindedir veya ilköğretim kademesini diğer kademelere göre daha fazla etkilemiştir (Erdem, 2005:7). Eğitim sistemimizin yakın tarihine baktığımızda daha çok ilköğretim alanında değişiklik yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminden günümüze; 1924, 1926, 1930, 1939, 1942, 1948, 1961, 1970, 1973, 1981, 1983, 1993, 1997 ve son olarak 2012 tarihlerinde eğitimde kademeler arası geçiş sisteminde düzenlemeler yapılmıştır. Yaklaşık doksan yıl içerisinde on dört kere düzenleme yoluna gidilmesi sağlam temellere dayalı bir eğitim sistemimizin yapılanmasına izin vermemiştir. Eğitimde kademeler arası geçişte sıklıkla değişiklik yapılmasının nedenlerinden biri düzenlemelerde işin mutfağında olan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurma isteksizliğidir. Değişmez kuraldır ki, tabandan gelmeyen değişiklik istekleri tabanda tutunamazlar. Bu nedenle değişik çevrelerin görüşleri alınarak eğitim sistemi yapılandırılmalıdır.

Eğitimde kademeler arası geçiş düzenlemelerinin bazılarının bilimsel temele dayanmadığını söylemek yanlış olmaz. Özellikle kesintisiz sekiz yıla geçme ile kesintili ve 12 yıllık zorunlu eğitime geçme düzenlemesinin siyasal bir karar olduğunu söylemek yanlış olmaz. Özellikle ülkemizde yaşanan hükümet değişiklikleri ve bunun beraberinde gelen bakanlık değişimleri eğitim sistemimizi derinden etkilemektedir. Bir ülkenin temel dayanağı olan eğitim sisteminin siyasal kararlardan uzak tutulması, sağlam temellere dayalı bir eğitim sisteminin oluşturulması ülkemizin yararına olacaktır.

Almanya, İngiltere, Fransa, İtalya ve Finlandiya'nın kademeler arası geçiş sistemi incelendiğinde, eğitim sistemlerinin yıllar önce düzenlenmiş olduğu, zaman içerisinde temel yapıya sadık kalınarak yenilikler yapıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte her ülkenin ulusal değerleri ve kültürel özellikleri dikkate alınarak kendine özgü bir eğitim modeli oluşturduğu görülmektedir. Yıllardır birçok değişimden geçen Türk Eğitim Sistemi AB'ye uyum süreci ile birlikte zorunlu öğretim süresini 12 yıla çıkartarak 4+4+4 eğitim modelini uygulamaya koymuştur. Ancak ülkemiz eğitim sisteminin daha çok farklı ülkelerde uygulanan eğitim modellerini örnek alıp uygulamaya koymasındansa kendi politik, ekonomik, sosyal ve kültürel değerleri doğrultusunda kendine özgü bir eğitim sistemi yaratması gerekmektedir.

Araştırmamız kapsamındaki ülkelerde; Almanya'da ilkokul 4 yıl, İngiltere'de 6 yıl, Fransa'da 5 yıl, İtalya'da 5 yıl, Finlandiya'da 6 yıldır. Ülkemizde iki yıl önce yapılan değişiklikle ilkokul eğitim süresi 5 yıldan 4 yıla indirilmiştir. Zorunlu eğitimin ilk yıllarını oluşturan ilkokulun, eğitimin diğer kademelerine temel oluşturduğu hepimizce bilinmektedir. Bu süreç ne kadar verimli atlatılırsa diğer kademelerdeki eğitim kalitesi de o denli artış gösterecektir. Dört yıllık bir sürenin ilkokul eğitimi için ne kadar yeterli olduğu tartışılmaya değerdir.

Kaynaklar

Akbaşlı, S. (2009). Fransa Eğitim Sistemi ve Öğretmen Yetiştirme. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34 (370).

Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı", *İlköğretim Online*, 10(2),717-734.

Balci, A. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.

Başaran, İ. E. (2006) *Türkiye Eğitim Sistemi ve Okul Yönetim*. Ankara: Ekinoks.

Demirel, Ö. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Kardeş.

Ekinci, A. ve Öter, Ö.M. (2010). Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Çalışma Ziyareti Raporu.

Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Geline Son Nokta. *Üniversite ve Toplum*, 5(2).

Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hakan, A., Varış, F., Eripek, S., Can, G., Özer, B., Başaran, A. A., Bayrak, C. ve Gültekin, M. (1998). *Türkiye ve Avrupa Birliğine Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Karacaoğlu, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, s.155-156.

Koçak, M. (2012). Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Yükseköğretime Geçiş Süreci. *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 8 (1), 148-167.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel.

Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 167.

Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye'de ve Fransá'da Lise Programlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yalçınkaya, M. (1992). İtalyan Eğitim Sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25 (1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İnternet Kaynakçası

MEB. (1970). Sekizinci Millî Eğitim Şûrası. Tarihi: 11/10/2013.

_____(1974). Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası. Tarihi: 11/10/2013.

_____(1993). On Dördüncü Millî Eğitim Şûrası. Tarihi: 11/10/2013.

_____(1981). Onuncu Millî Eğitim Şûrası. Tarihi: 11/10/2013.

_____(1996). On beşinci Millî Eğitim Şûrası. Tarihi: 11/10/2013.

_____(2013). <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge>. Erişim Tarihi: 15/10/2013.

_____<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis>. Erişim Tarihi:15/10/2013.

_____(2012). http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/90/9584_mebgecis. Erişim Tarihi: 18/10/2013.

Resmî Gazete. 11 Nisan 2012 Tarihli ve 28261 Sayılı, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <http://Resmîgazete.gov.tr>. Erişim tarihi: 15/10/2013.

____18 Nisan 2013 tarihli ve 28622 Sayılı, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <http://Resmîgazete.gov.tr>. Erişim tarihi: 15/10/2013.

____14 Ağustos 2013 tarihli 28735 Sayılı, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <http://Resmîgazete.gov.tr>. Erişim tarihi: 15/10/2013.

YÖK. (2013). www.yok.gov.tr/2547-sayili-kanun. Erişim tarihi: 15/10/2013. http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/fransa.html). Erişim tarihi: 15/10/2013. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf.

http://www.tcberlinea.com/almanyada_egitim_sistemi.html. Erişim Tarihi: 11/11/2013.

<http://www.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1266/unite05.pdf>. Erişim Tarihi: 26/10/2013.

<http://www.eurydice.org/Document/Fiches'nationales/FrameSet-Fiches-Nat>. Erişim Tarihi: 26/10/2013.

http://www.bbc.co.uk/schools/parents/national_curriculum. Erişim Tarihi: 26/10/2013.

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.aspcountry=UK&language=VO>. Erişim Tarihi: 12/10/2013.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf. Erişim Tarihi: 12/10/2013.

<http://www.stuttgartegitim.de/finlandiya-egitim-sistemi>. Erişim Tarihi: 10/10/2013.

EĞİTİM KADEMELERİ ARASI GEÇİŞLE İLGİLİ DÜNYADAKİ FARKLI ÜLKE UYGULAMALARI

Yalçın BAY*



Bu araştırmanın amacı, ülkemizde kademeler arası geçişle ilgili son değişiklikleri dünyadaki farklı ülke örnekleriyle karşılaştırmaktır. Daha önce yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak, Avrupa ve ABD eğitim sistemleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, Afrika'dan 20 ülkenin, Asya'dan 12 ülkenin, Avrupa'dan 7 ülkenin ve Avustralya'dan 1 ülke olmak üzere toplam 40 ülkenin eğitim sistemleri incelenmiştir. Yapılan araştırmaya, dünyanın 50 farklı ülkesinden lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi almak için Türkiye'ye gelen 158 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere kendi ülkelerindeki eğitim sistemleri ve kademeler arası geçişlerle ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden bu soruları, kendi ülkelerinin eğitim sistemini ve kademeler arası geçişin nasıl olduğunu, ülkelerinin başta eğitim bakanlığı web sitesinden olmak üzere, resmî kaynaklara dayandırılarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmaya 50 farklı ülkeden öğrenci katılmış ancak, veriler incelendiğinde 40 farklı ülkeye ilişkin veriler değerlendirmeye alınmıştır. Diğer 10 ülkeyle ilgili elde edilen veriler karşılaştırma açısından yeterli düzeyde olmadığından değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde; zorunlu eğitime başlama yaşı, zorunlu eğitim süresi, kademeler arası geçişte uygulanan sınavlar, bu sınavlara yönelik hazırlık kurslarının varlığı gibi konular ele alınıp incelenmiştir. Araştırma sonucunda genel anlamda zorunlu eğitime başlama yaşı 5-6 yaş iken, zorunlu bitirme yaşının 17-18 olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma kapsamında 40 ülkeden 11'inde zorunlu anasınıfı eğitimi olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda

* Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yalcinbay73@gmail.com.

da 40 ülkeden 38'inde üniversite sınavı olduğu ve 30 ülkede de hazırlık kurslarının olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'nin de bu 38 ülke arasında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın kademeler arası geçişte farklı ülke uygulamaları hakkında bilgi vermesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kademeler Arası Geçiş, Kademeler Arası Geçiş Sınavı, Hazırlık Kursları, Eğitim Sistemi, Zorunlu Eğitim.

GİRİŞ

Günümüzde nitelikli insana duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Toplumların nitelikli insan ihtiyacı ancak nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olma yolunda yapmış olduğu çabalar incelendiğinde, bütün bu çabaların temelinde çağdaş bir eğitim sistemine duyulan ihtiyacın olduğu görülür (Kandemir, 2013). Çünkü bir ülkenin çağdaş devletlerarasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan en önemli öğelerden birisi eğitimidir. Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz 21. yüzyılda, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda olduğu gibi sürekli gelişme ve değişim zorunlu hale gelmektedir (Aybek, 2007).

Tüm sistemlerin girdisi, işleyişi, çıktıları, çevresi ve dönütleri vardır (Başaran ve Çınkır, 2011). Eğitim sistemi de bu özellikleri barındırmaktadır (Şişman, 2012). Millî eğitim sistemine baktığımızda eğitim kademelerinin örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Örgün eğitim kademesi toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere örgütlenmiş yapıları ifade eder. Örgün eğitim kademeleri, okul öncesi eğitimden başlayıp yükseköğretimi de içine alan ve resmî eğitim kurumlarınca sunulan eğitim öğretim etkinliklerini içermektedir. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim dışında kalan bütün çağ nüfusuna sunulan tüm eğitim etkinliklerini içermektedir. (Aslanargun, 2012). Belirtilen bu eğitim, kademeler arası geçiş düzenlenirken, öncelikle çocukların bilişsel, duyuşsal, fiziksel, psiko-sosyal ve kişilik gelişimlerinin yanında bireysel farklılıklarında dikkate alınarak düzenlenmektedir. Dünyadaki farklı ülkelerdeki eğitim kademeleri arası geçişlerde de sistemin öğelerinin ve öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınmasıyla gerekli düzenlemelerin yapıldığı bilinmektedir. Türkiye'nin eğitim sistemine baktığımızda, eğitimle ilgili planlama ve düzenlemelerin merkezîyetçi bir örgütlenmeye göre, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatınca düzenlendiği görülmektedir (Şişman, 2012). Türk Eğitim Sisteminin örgün eğitim kademeleri, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kademelerini kapsamaktaydı (Dilaver, 2011). Oluşturulan bu kademeler arasında geçişlere yönelik son zamanlarda köklü değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerin dünyadaki farklı ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırılması, eğitim sisteminin gelişimi ve kademeler arası geçişin dünyadaki uygulamalarla tutarlılığının ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Zorunlu eğitim ile temel eğitim kavramları birlikte anılmakta ve çoğu zaman yanlışlıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Temel eğitim, toplumdaki bütün

vatandaşların sahip olmaları gerekli olan asgari ve ortak bilgi, beceri ve davranışları ifade eder. Zorunlu eğitim, bir yurttaşın belirtilen bir çağa girince, eğitim kurumlarında belli bir süre eğitim öğretim görmesini zorunlu kılan bir terimdir. Devletin vatandaşını devamlı ve yükümlü kıldığı eğitim süresini ifade eder (Gültekin, 1998).

Temel eğitim ya da ilköğretimin amacı bireye yaşadığı çağın gereklerine ve toplumun beklentilerine uygun bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bu yönüyle temel eğitimden bir toplumun bütün kültürel birikim ve değerlerini geliştirmesi, gelecek kuşaklara aktarması beklenir. Bir diğer beklenti ise bireylerin niteliklerini geliştirerek gelecekteki mesleklere hazırlamasıdır. Dünyadaki birçok ülkede temel eğitim bu özelliklerinden dolayı zorunlu hale getirilmiştir. Zorunlu eğitimin ne kadar süre verileceği ise, ülkelerin eğitime katılımı, gelişmişlik düzeyi ve nüfus artışı gibi etmenlere bağlıdır. Zorunlu eğitimin kesintisiz ya da ne kadar süre verileceği ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Güven, 2012).

Dünyadaki diğer ülkelerin zorunlu ve temel eğitime ilişkin düzenlemeleri incelendiğinde ülkelerin nüfuslarına, ekonomik kalkınmışlık düzeylerine, ailenin ve toplumun beklentilerine göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı 3-7 yaş arasında değişmektedir. Ülkelerin çoğunluğunda zorunlu eğitime başlama yaşı 6 iken 38 ülkede zorunlu eğitime 6 yaşından sonra başlanmaktadır. **Zorunlu eğitime başlama yaşı;** 7 olan 44 ülke, 6 olan 113 ülke, 5 olan 33 ülke, 4 olan 4 ülke ve zorunlu eğitime başlama yaşı 3 olan 1 ülke bulunmaktadır. Zorunlu eğitim süresi de ülkelere göre farklılık göstermektedir. **Zorunlu eğitimin;** 5 ülkede 5 yıl, 24 ülkede 6 yıl, 11 ülkede 7 yıl, 20 ülkede 8 yıl, 54 ülkede 9 yıl, 34 ülkede 10 yıl, 20 ülkede 11 yıl, 22 ülkede 12 yıl, 6 ülkede 13 yıl, 1 ülkede ise 14 yıl olduğu görülmektedir. Böylece 197 ülkenin 60'ında zorunlu eğitim süresi 8 yıl ve daha az, 130'unda ise 12 yıla kadar zorunlu eğitim uygulanmaktadır (<http://www.egitimefuzzybakis.com/dunya-ulkelerinin-egitim-suresi-hakkinda/>).

Türkiye'de Zorunlu Eğitim ve Temel Eğitim kavramları Cumhuriyetin ilanından günümüze sürekli geliştirilen ve tartışılan kavramlardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 3 yıl olan zorunlu eğitim, daha sonra 5 yıla çıkarılmış ve uzun yıllar uygulanmıştır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile getirilen "*temel eğitim*" terimi 16/6/1983 tarih ve 2842 sayılı Kanunla getirilen ek 1 inci maddeyle "*ilköğretim*" olarak değiştirilmiş ve metne işlenmiştir. Bu Kanunda birlikte veya ayrı ayrı geçen "*ilkokul*" ve "*ortaokul*" ibareleri, 16/8/1997 tarih

ve 4306 sayılı Kanununun 8'inci maddesiyle "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiş ve metne işlenmiştir (1739 Millî Eğitim Temel Kanunu). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda 11 Nisan 2012 tarihinde yapılan değişiklikle kesintili zorunlu eğitim 4+4+4 olarak düzenlenmiştir. Yapılan son düzenlemeler şu şekildedir;

MADDE 7 – İlköğretim; 1'inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Millî Eğitim ve Öğretim Kurumudur.

MADDE 22 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

MADDE 26 – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.

MADDE 3 – 222 sayılı Kanununun 9'uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir. "İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir." (Resmî Gazete, 2012) şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre ilköğretim kesintili 4+4 yıl olarak devam ederken, ortaöğretim 4 yıl ve zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. En önemli değişikliklerden bir tanesi ise ilköğretim okullarının, ilkokul ve ortaokul olarak ayrılması öngörülmüştür. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamında olup örgün eğitimin yanında, açık liseye de gidilebilmektedir (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu).

Bu araştırmada, dünyadaki farklı ülkelerde zorunlu eğitime başlama yaşı, süresi, okul öncesi veya anasınıfı eğitiminin zorunlu olup olmadığının ortaya konulması, kademeler arası geçişte sınav uygulanıp uygulanmadığının ve bu sınavlara yönelik hazırlık kurslarının olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, Türkiye'deki eğitim kademeleri arasındaki geçişe ilişkin köklü değişikliklerin yerindeliliğinin veya eksikliklerinin görülmesi açısından önemli veriler sunacağı var sayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmayla, dünyadaki farklı ülkelerde kademeler arası geçişin nasıl düzenlendiği, zorunlu eğitime kaç yaşında başlanıldığı ve kaç yıl olduğunun belirlenmesi, kademeler arası geçişte uygulanan sınavların ve hazırlık kurslarının olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma çeşidi olan tipik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, belli bir duruma yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bir değerlendirme yapmak amacıyla yapılan araştırmalardır (Yin, 2003; Woodside, 2010). Durum tespitine yönelik yapılan araştırmalarda amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada, tarama modeline dayalı nitel araştırma tekniklerinden, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Berg, 1998; Gay, 1990). Yarı yapılandırılmış görüşme ise keşfedilecek olan alanı tanımlayamaya yardımcı olacak bazı anahtar sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme fikirlerin ya da cevapların daha detaylandırılarak ayrıştırılmasına olanak sağlar (Gill, Stewart, Treasure, Chadwick, 2009). Bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanında, öğrencilerin emin olmadıkları cevapları gözden geçirmeleri istenmiştir. Ülkelerinin eğitim sistemleri hakkındaki mevcut bilgilerini yine ülkelerinin resmî internet sayfalarından araştırmaları ve mevcut bilgilerini güncelleyerek aktarmaları istenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezinde, dil eğitimi alan 50 farklı ülkeden lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde toplam 158 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler ülkelere göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmalar her sınıfta ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra aynı ülkelere ilişkin cevaplar karşılaştırılmış çelişen durumlar olduğunda bu çelişkili cevaplar yeniden kontrol edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, öğrencilerle sınıf ortamında yüz yüze görüşmeyle alınmıştır. Görüşmede geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencilere; ülkenizde, zorunlu eğitim kaç yaşında başlayıp kaç yaşında bitiyor?, zorunlu eğitim süresi kaç yıl ve hangi sınıf düzeyindedir?, okul öncesi ve anasınıfı eğitimi zorunlu mu?, kademeler arası geçişte sınav uygulanıyor mu?, eğer sınav uygulanıyorsa hangi kademelerde uygulanıyor? kademeler arası geçişte uygulanan sınavlara yönelik hazırlık kursları var mı? gibi sorular sorulmuştur. Türkçe Öğretim Merkezinde bulunan 6 sınıfa birer ders saati girilmiş ve öğrenciler ülkelere göre gruplandırılarak yüz yüze görüşme yoluyla formlar doldu-

rulmuştur. Her sınıfa bir ders saati boyunca görüşme formunda yer alan sorular sorulmuş ve bu konuda anlamadıkları noktalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bazı ülke öğrencilerinden bilmedikleri ve emin olmadıkları bilgileri ülkelerinin Eğitim Bakanlığı internet sitesinden araştırarak doğru bilgiye ulaşmaları istenmiştir. Bu açıklamalardan sonra öğrencilere tekrar bir hafta araştırma süresi tanınmış ve nihai olarak görüşme formları doldurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sınıflarda aynı ülkeden olan öğrencilerden sınıf içerisinde küçük gruplar oluşturularak çelişkili bilgilerini gözden geçirmeleri istenmiştir.

Elde edilen verilerin analizine gelince, araştırmaya 50 farklı ülkeden 158 öğrenci katılmış olmasına rağmen, bazı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında öğrencilerden yeterli veri elde edilemediğinden dolayı, 10 ülkeye ilişkin veriler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ve değerlendirmeye alınan 40 ülke 4 farklı kıtada yer almaktadır. Avusturalya kıtasından sadece Endonezya olduğundan, bu ülkeye ilişkin veriler de Asya kıtasındaki ülkelerle birlikte tablolaştırılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Afrika'dan 20 ülke, Asya'dan 13 ülke ve Avrupa'dan 7 ülke olmak üzere toplam 40 ülkenin eğitim sistemi ele alınmıştır. Elde edilen veriler bu üç kıtada yer alan ülkelerdeki zorunlu eğitime başlama ve bitiş yaşı, zorunlu eğitim süresi ve sınıf düzeyi, eğitim kademelerinin süresi, okul öncesi ve anasının zorunlu olup olmadığına ilişkin veriler tablolara aktarılmıştır. İkinci bölümde yer alan 5. tabloda ise tüm ülkelerde kademeler arası geçişte sınav uygulanıp uygulanmadığını ve bu sınavlara hazırlık kurslarının olup olmadığını gösteren veriler yer almaktadır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliği için veri kaynaklarında çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya alınmasıyla farklı algı ve yaşantıların ortaya konulması ve bu sayede çoklu gerçekliklere ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, TÖMER'e devam eden tüm öğrencilerin katılımıyla veri kaynaklarının çeşitlemesi yani katılımcıların çeşitlemesi yapılmıştır. Doğrudan alıntılar yoluyla sonuçları açıklamak geçerliliğin sağlanabilmesi için önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmalarda elde edilen veriler ve bu verilerin analizlerinde araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların uzlaşma yoluyla giderilmesi nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmanın güvenirliliği açısından araştırmada elde edilen veriler analiz edildikten sonra iki

araştırmacı tarafından yorumlanmış ve ortaya çıkan farklılıklara yönelik uzlaşma sağlanmıştır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezinde Türk Dili eğitimi alan 158 lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencisiyle gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerden ve doldurulan formlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular iki başlık altında ele alınmış ve yorumlanmıştır. Birinci kısımda, dünyanın 40 farklı ülkesindeki zorunlu eğitime başlama ve bitiş yaşı, zorunlu eğitim süresi ve sınıf düzeyi, eğitim kademelerinin süreleri, okul öncesi ve anasınıfı eğitiminin zorunlu olup olmadığını üç farklı kıtaya göre gösteren tablolar yer almaktadır. İkinci bölüm ise dünyanın 40 farklı ülkesinde kademeler arası geçişte sınav uygulamaları ve bu sınavlara yönelik hazırlık kurslarının olup olmadığını gösteren tablodan oluşmaktadır.

I. Afrika, Asya ve Avrupa Kıtalarındaki Bazı Ülkelerin Zorunlu Eğitim Düzeyi

a. Afrika'daki Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim Düzeyi

Afrika'daki bazı ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde; Kamerun ve Moritanya gibi ülkelerde zorunlu eğitim olmadığı belirlenmiştir. Geriye kalan 18 ülkenin zorunlu eğitim süreleri incelendiğinde; 1 ülkede 6 yıl, 3 ülkede 7 yıl, 1 ülkede 8 yıl, 5 ülkede 9 yıl, 1 ülkede 10 yıl, 2 ülkede 11 yıl, 4 ülkede 12 yıl ve 1 ülkede 13 yıl zorunlu eğitim verildiği tespit edilmiştir. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelendiğinde; 4 ülkede 5 yaşında, 12 ülkede 6 yaşında, 2 ülkede 7 yaşında zorunlu eğitime başlanmaktadır. Etiyopya, Güney Sudan, Malawi, Male ve Mısır gibi ülkelerde anasınıfı eğitiminin zorunlu olduğu belirlenmiştir. Malawi, Male ve Mısır'da zorunlu anasınıfı eğitimine 4 yaşında, Güney Sudan'da 5 yaşında ve Etiyopya'da ise 6 yaşında başlandığı tespit edilmiştir. Burkina Faso, Kenya ve Mozambik'te ortaokulun olmadığı ve kesintisiz ilköğretim uygulaması yapıldığı görülmüştür. Zorunlu eğitim süresinin genelde 4 yaşında başlayıp 17 yaşında sona erdiği tespit edilmiştir.

Geriye kalan 11 ülkenin zorunlu eğitim süreleri incelendiğinde; 4 ülkede 9 yıl, 2 ülke 10 yıl, 5 ülke 12 yıl zorunlu eğitim verildiği tespit edilmiştir. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelendiğinde; 1 ülkede 4 yaşında, 2 ülkede 5 yaşında, 8 ülkede 6 yaşında zorunlu eğitime başlandığı görülmüştür. Kırgızistan, Lübnan ve Tayland gibi ülkelerde ana sınıfı eğitiminin zorunlu eğitim kapsamında olduğu tespit edilmiştir. Kırgızistan ve Tayland'da ana sınıfına zorunlu eğitim kapsamında 5 yaşında başlanırken, Lübnan'da ana sınıfı eğitimine 4 yaşında başlanıldığı görülmüştür. Özbekistan'da ortaokulun olmadığı, kesintisiz 9 yıllık ilköğretim uygulamasının olduğu tespit edilmiştir. Zorunlu eğitim süresinin genelde 6 yaşında başlayıp 18 yaşında sona erdiği belirlenmiştir.

c. Avrupa'daki Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim Düzeyi

Alman eğitim sistemi federal yapıya göre düzenlenmiştir. Federal Almanya'da neredeyse tüm okullar genel eğitim okulları, meslek okulları ve yüksekokulların da büyük çoğunluğu devlet okullarıdır. Eyaletlerin de kendine özgü yasaları vardır. Bu kültürel özellikler de anayasada saptanmıştır. Eyaletler arasında büyük farklılıkları engellemek için eyaletlerin Kültür Bakanları Sürekli Kurulu (Die Staendige Konferenz der Kulturminister; KMK) eğitim sisteminin ortak paydalarını belirleme yetkisine sahiptir. Tüm eyaletlerde okullar parasızdır (Ültanır, 2000). Türk eğitim sistemi incelendiğinde, merkezî bir yönetim biçimine sahip olduğu görülmektedir. Tüm devlet okullarında eğitim ücretsizdir. Özel okullar ve vakıf üniversitelerinde ise eğitim ücretlidir (<http://meb.gov.tr>). Letonya'nın Eğitim ve Bilim Bakanlığı web sayfası incelendiğinde, Letonya da zorunlu eğitimin 5-6 yaşlarında anasınıfında başladığı görülmektedir. Ülkede eğitim 25 yaşına kadar ücretsizdir. Yetişkinlere yaşam boyu eğitim kapsamında eğitim sisteminin bir parçası olarak ücretsiz kurslar verilmektedir. Merkezî bir yönetim biçimine sahiptir. Eğitim yönetimi merkezîdir ve Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından eğitim faaliyetleri organize edilmektedir. Ana sınıftan sonra 1. sınıfa 7 yaşında başlanmakta ve kesintisiz 9 yıl devam edilmektedir. Ortaöğretim zorunlu değildir (<http://izm.izm.gov.lv/58.html>).

Tablo 3. Avrupa Ülkelerinde Eğitime Başlama Yaşı ve Zorunlu Eğitim Süreleri

Zorunlu Anasınıfı Eğitimi		Zorunlu Eğitime			
Ülke Adı	Süre	Başlama	Bitiş	Süre	Ülke Sayısı
İsviçre	2	4	15	11	1
Lüksemburg	2	4	16	12	1
Yunanistan Güney Kıbrıs Rum Kesimi	1	5	15	10	2
Litvanya	2	5	16	11	3
Macaristan	1	5	18	13	3
Polonya	2				
-	-	6	15	9	4
-	-	6	16	10	11
-	-	6	18	12	3
-	-	7	16	9	5
7 Ülke Zorunlu Anasınıfı	-	-	-	Toplam	33

Kaynak: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf (26 Ekim 2013).

Avrupa Birliği ülkelerinin zorunlu anasınıfı eğitimi ve zorunlu eğitim süreleri incelendiğinde 33 Avrupa ülkesinden Macaristan, Yunanistan, Güney Kıbrıs Rum Kesimi'nde zorunlu anasınıfı eğitiminin 1 yıl, İsviçre, Lüksemburg, Litvanya ve Polonya'da 2 yıl olduğu tespit edilmiştir. Toplamda 7 Avrupa ülkesinde zorunlu anasınıfı varken geriye kalan 26 ülkede anasınıfı eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmadığı görülmüştür. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelendiğinde İsviçre ve Lüksemburg 4 yaşında zorunlu eğitime başlarken geriye kalan ülkelerden 8 ülke 5 yaşında, 18 ülke 6 yaşında ve 5 ülkede 7 yaşında zorunlu eğitime başlandığı tespit edilmiştir. Zorunlu eğitim süreleri ele alındığında ise 9 ülkede 9 yıl, 13 ülkede 10 yıl, 4 ülkede 11 yıl, 4 ülkede 12 yıl ve 3 ülkede 13 yıl olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu anasınıfı eğitimi ve zorunlu eğitime başlama yaşında ülkeden ülkeye çok farklı uygulamaların olduğu belirlenmiştir. Eğitime ilişkin bu tür yapılanmalarda ülkenin gelişmişlik düzeyinin, ailenin ve toplumun beklentilerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında, yapılan çalışmada görüşme sonucu elde edilen veriler ise Tablo 4'te verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4. Avrupa'daki Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim Düzeyi

Zorunlu Eğitim	Okul Öncesi		Zorunlu Anasınıfı		İlkokul		İlköğretim		Ortaokul		Lise		Okul Öncesi Eğitim Zorunlu mu?																	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12	13	14	15	16	17	18	19	20								
Ülke Adı	Avrupa Ülkeleri Eğitime Başlama Yaşı ve Düzeyi																						Zorunlu Eğitim Yaşı ve Süresi	Başlama	Bitiş Süre	Sınıf Düzeyi	Ana Sınıf			
1. Almaya (Rheindland-Pfalz)																								6	15	9	1-9	-	-	
2. Arnavudluk																									7	16	9	1-9	-	-
3. Bosna Hersek																									6	18	12	1-12	-	-
4. Karadağ																									5	18	13	AS-12	-	Zorunlu
5. Letonya																									5	18	13	AS-12	-	Zorunlu
6. TÜRKİYE																									6	18	12	1-12	-	-
7. Ukrayna																									6	17	11	AS-11	-	Zorunlu

Avrupa'daki bazı ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde; 2 ülkede 9 yıl, 1 ülkede 11 yıl, 2 ülkede 12 yıl ve 2 ülkede 13 yıl zorunlu eğitim uygulamasının olduğu tespit edilmiştir. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelendiğinde ise, 2 ülkede 5 yaşında, 4 ülkede 6 yaşında ve 1 ülkede 7 yaşında zorunlu eğitime başlandığı görülmüştür. Karadağ, Letonya ve Ukrayna gibi ülkelerde anasınıfının zorunlu eğitim kapsamında olduğu ve 5 yaşında başlanıldığı belirlenmiştir. Karadağ ve Letonya'da ortaokulun olmadığı, kesintisiz ilköğretim uygulaması olduğu görülmüştür. Bir diğer dikkat çekici sonuç ise Almanya ve Arnavutluk'ta zorunlu eğitim 14-15 yaşlarında biterken, diğer ülkelerde ise bu süre 17-19 yaşlarına kadar devam etmesidir. Bu ülkelerde zorunlu eğitime genelde 5-6 yaşlarında başlanmakta ve bu süreç 17-18 yaşlarında tamamlanmaktadır.

II. Dünyadaki Bazı Ülkelerde Kademeler Arası Geçişte Sınavlar ve Sınavlara Hazırlık Kurs Durumları

Tablo 5. Dünyadaki Bazı Ülkelerde Kademeler Arası Geçişte Sınavları ve Kurs Durumları

Ülke Adı	Kademeler Arası Geçişte Sınavlar Var mı?					Sınavlara Hazırlık Kursu	
	Okul Öncesi Eğitim	İlköğretim		Lise	Üniversite	Var	Yok
		İlkokul	Ortaokul				
1. Afganistan					√	√	
2. Almaya (Rheinland – Pfaiz)					√	√	
3. Arnavutluk					√	√	
4. Bosna Hersek					√	√	
5. Burkina Faso					√	√	
6. Cezayir					√		√
7. Çin					√	√	
8. Endonazya					√	√	
9. Etiyopya			√	√	√	√	
10. Fas					√	√	
11. Filistin					√	√	
12. Gana					√	√	
13. Güney Sudan			√	√	√	√	
14. Hindistan							
15. Irak					√	√	
16. Kamerun				√	√	√	
17. Karadağ					√	√	
18. Kazakistan				√	√	√	
19. Kenya				√	√		√
20. Kırgızistan					√	√	
21. Kongo D. H. C.					√		√
22. Letonya					√		√
23. Lübnan				√	√		√
24. Malavi				√	√	√	
25. Male				√	√	√	
26. Mısır							
27. Moğolistan				√	√	√	
28. Moritanya				√	√	√	
29. Mozambik					√		√
30. Özbekistan				√	√		
31. Somali				√	√		
32. Suriye					√		√
33. Tanzanya				√	√	√	
34. Tayland					√	√	
35. Tunus			√	√	√	√	
36. Türkiye				√	√	√	
37. Uganda					√	√	
38. Ukrayna					√	√	
39. Yemen					√		√
40. Zambiya					√		√

Dünyadaki bazı ülkelerde kademeler arasında geçişte uygulan sınavlara ilişkin veriler Tablo 5'ten incelendiğinde; 4 ülkede ilkokuldan ortaokula geçişte sınav uygulanırken geriye kalan 36 ülkede sınav uygulanmadığı tespit edilmiştir. Bu 4 ülkede de ortaokul giriş sınavına yönelik hazırlık kurslarının olduğu görülmüştür. Ülkelerde liseye giriş sınavlarına ilişkin veriler ele alındığında ise 16 ülkede lise giriş sınavı yapılırken geriye kalan 24 ülkede liseye giriş sınavının olmadığı belirlenmiştir. Bu 16 ülkeden 14'ünde ise lise giriş sınavlarına yönelik hazırlık kurslarının olduğu tespit edilmiştir. Üniversiteye giriş sınavlarına ilişkin veriler ele alındığında ise, sadece Hindistan ve Mısır'da üniversite giriş sınavının olmadığı, geriye kalan 38 ülkede üniversite giriş sınavının olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada, 38 ülkede üniversite sınavına hazırlık kurslarına ilişkin veriler ele alındığında ise, üniversite sınavı olan ve bu sınavlara yönelik hazırlık kursu olan ülke sayısı 30 iken, sadece 8 ülkede üniversite sınavına hazırlık kursunun olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle 40 ülkeden 38'inde üniversite sınavının olduğu ve bu 38 ülkenin otuzunda da (30) üniversite sınavlarına hazırlık kurslarının olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında genel anlamda bir seçme veya eleme sınavının olduğu ülkelerde bu sınavlara yönelik hazırlık kurslarının olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul sınavı olan 4 ülkenin 4'ünde, lise sınavı olan 16 ülkenin 14'ünde, üniversite sınavı olan 38 ülkenin 30'unda sınava hazırlık kurslarının olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan tüm ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin veriler genel anlamda ele alındığında; Afganistan, Irak, Kamerun ve Moritanya gibi ülkelerde zorunlu eğitim olmadığı belirlenmiştir. Diğer ülkelerin zorunlu eğitim sürelerini incelediğinde, 1 ülkede 6 yıl, 3 ülkede 7 yıl, 1 ülkede 8 yıl, 11 ülkede 9 yıl, 3 ülkede 10 yıl, 3 ülkede 11 yıl, 11 ülkede 12 yıl ve 3 ülkede 13 yıl zorunlu eğitim verildiği belirlenmiştir. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelendiğinde ise 1 ülkede 4 yaşında, 8 ülkede 5 yaşında, 24 ülkede 6 yaşında, 3 ülkede 7 yaşında zorunlu eğitime başlandığı tespit edilmiştir. Etiyopya, Güney Sudan, Malawi, Male, Mısır, Kırgızistan, Lübnan, Tayland, Karadağ, Letonya ve Ukrayna'da anasınıfı eğitiminin zorunlu olduğu görülmüştür. Zorunlu anasınıfı eğitimine 4 ülkede 4 yaşında, 6 ülkede 5 yaşında, Etiyopya'da ise 6 yaşında başlandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında 33 Avrupa ülkesinin eğitim sistemleri incelendiğinde 33 ülkeden 7'sinde zorunlu anasınıfı eğitimi olduğu tespit edilmiştir. Burkina Faso, Kenya, Mozambik, Özbekistan, Karadağ ve Letonya gibi ülkelerde ortaokul olmadığı ve kesintisiz ilköğretim uygulamasının olduğu belirlenmiştir. Zorunlu eğitim süresinin genelde 5-6 yaşında başlayıp 17-18 yaşlarında sona erdiği tespit edilmiştir.

Tartışma

Yapılan bu araştırmada 40 ülkeden 4'ünde zorunlu eğitimin olmadığı, geriye kalan ülkelerde ise 6 ile 13 yıl arasında değişen zorunlu eğitimin olduğu tespit edilmiştir. Eğitim hakkı diğer hakların bilinmesinde, kullanılmasında ve korunmasında anahtar role sahip olduğu için tüm haklar içerisinde özel bir öneme sahiptir. Bu açıdan bakarsak eğitim hakkı, insanların yaşam hakkında düşünce ve ifade özgürlüğü ile seçme ve seçilme hakkına kadar bütün hakların kullanılmasının ön şartı (UNICEF, 1999) olduğu için uluslararası ve yerel hukukta özellikle zorunlu eğitim başta olmak üzere verilecek eğitim güvence altına alınmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırmaları incelediğimizde aşağıda sıralanan sonuçlarla karşılaşmıştır.

Çelen ve arkadaşlarının (2011) yapmış oldukları Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçlarının değerlendirmesinde; 2003, 2006 ve 2009 PISA sonuçları genel anlamda incelendiğinde Türkiye'nin eğitim alanında az da olsa bir ilerleme kaydettiğinden bahsedilmiştir. Bu ilerlemenin sebepleri olarak, okullaşma oranının artırılmasına yönelik yürütülen politikalar, derslik sayısının artırılması, kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması, 2005-2009 yıllarında örgün ve yaygın eğitim müfredat programlarının güncellenmesi gibi iyileştirmelerin olabileceği vurgulanmıştır. PISA sonuçlarında belirgin bir ilerleme kaydedilebilmesi için niteliksel değişiklikleri, niteliksel değişikliklerin takip etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Göksoy (2012) tarafından yapılan "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları" adlı çalışmada; zorunlu eğitim Avrupa ülkelerinin çoğunda ilköğretim düzeyinde genellikle 5 yaş ile 6 yaş arasında başlar. Bulgaristan, Yunanistan, Güney Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Macaristan ve Polonya'da zorunlu eğitim ilköğretim öncesine (anaokulu düzeyine) uzar ve öğrenci yaşları, 5, 6 veya 7'dir. İlköğretim öncesi (anaokulu) program ve okul ortamlarının bu yaş öğrencilerine göre düzenlenmesi ve uyarlanması zorunludur. Hollanda, Malta ve Birleşik Krallık'ta zorunlu eğitim 4 veya 5 yaşlarında başlar. Avrupa ülkelerinde genel eğilim tam gün zorunlu eğitim yapılması yönündedir. Avrupa ülkelerinde tam gün zorunlu eğitim süresi en az 8 yıldan başlamakta ve 13 yıla kadar çıkmaktadır. Birkaç ülkede ise bu süre 11 yıla kadar da uzamaktadır. Letonya, Lüksemburg, Malta, İngiltere, Galler ve İskoçya'da tam gün zorunlu eğitim süresi 11 yıldır. Kuzey İrlanda ve Portekiz'de tam gün zorunlu eğitim süresi 12 yıl, Macaristan ve Hollanda'da ise tam gün zorunlu eğitim süresi 13 yıldır (Eurydice, 2012).

Bolat'ın (2011) yapmış olduğu "Eğitim Göstergeleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerin Karşılaştırılması" adlı araştırması sonuçları kısaca incelendiğinde; 2008 yılı verilerine göre okul öncesi eğitim alanların oranı %13, 18 yaşında eğitim alanların oranının %38, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 24, okul süresi beklentisinin 13 yıl olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre Türkiye'nin AB ülkeleri ortalamalarına göre (sırasıyla %83, %78, 14, 17 yıl) önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın giderilmesindeki en önemli faktör bütçeden eğitime ayrılan payın artırılmasıdır. Okul öncesinden yükseköğrenime yeni bir yapılanmaya girmek ve gerekli yatırımlar yapılarak, Türkiye'nin uzun dönemde dinamik bir ekonomiye sahip olması ve sosyo-ekonomik açıdan gelişmesi beklenmektedir.

Yabancı (2004) araştırmasında, sekiz yıllık zorunlu eğitimin çocuk suçlarının azalması ve eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla 12 yıla çıkartılması gerektiğini önermektedir. Yabancı'nın yapmış olduğu bu öneri günümüzde gerçekleşmiştir.

İçer'in (1997) yapmış olduğu tez araştırması sonuçlarına göre; bu faktörlerin yanı sıra eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan bir eşitsizlikten de söz edilebilir. Eğitime olan talebin tam olarak karşılanamaması sonucu yapılan sınavlar, öğretmen yetiştirme politikasında görülen aksaklıklar, bölgeler ve okullar arasında dengeli öğretmen dağılımının olmayışı gibi faktörlerin, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen etmenler olduğunu belirtmiştir.

Berberoğlu ve Kalender'in (2005) "Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi" konulu çalışmada, öğrencilerin gerek temel beceriler, gerekse temel becerileri günlük yaşamda kullanmaya yönelik süreçlerde yardıma ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Okul türleri ile öğrenme çıktıları arasında çok büyük farklar bulunduğu ve bu farkların tüm OECD ülkeleri içerisinde en çok Türkiye'de olduğu tespit edilmiştir. Sınavlarla seçilen öğrencilerden oluşturulan okul türlerinin bu farkların daha da büyümesine neden olduğu vurgulanmıştır.

Dünya Bankası Eğitim Raporu'nda (2006) PISA sınavı ve Türk Eğitim Sisteminin değerlendirmesi ile şu çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır: Türkiye'de eğitim sisteminin yapısı uluslararası normlara uygun değildir. Türk Eğitim Sistemi, çok az öğrenciyi iyi eğitmekte, ancak öğrencilerin çoğunu başarısız kılmaktadır. ÖSS ve benzeri sınavlar, eğitim sisteminde kaliteyi düşürmekte, öğrenci ve öğretmen gelişimini desteklememektedir. Türkiye'de öğretmen başına ve derslik başına, düşen öğrenci sayısı oldukça yüksektir. Bütçeden eğitime ve araştırmaya ayrılan pay,

öğrenci başına yapılan harcama düzeyi ve kişi başına düşen millî gelir oldukça düşüktür.

Sarıer'in (2010) "Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi" konulu çalışmasında çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır; 2006 OKS'de kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Türkiye'de okuma ve fen bilgisi alanlarında kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak matematik alanında erkeklerin puanları kızlarınkinden 2003 yılında 15, 2006 yılında ise 6 puan yüksektir. Eğitim öğretim kademesi yükseldikçe okullaşma oranı kızlar aleyhine azalmaktadır. Bu bağlamda kızların, eğitim hakkından daha az yararlandığı ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmadığı söylenebilir.

Bacanlı ve Dombaycı'nın (2013) "Kapatılma ve Dönüştürülme Ayrımında Dersaneler" adlı araştırmalarında; 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibarı ile özel dersane sayısı: 3.961, öğrenci sayısı 1.219.472 ve öğretmen sayısı 50.163 olarak belirtilmiştir. Bireyler kendilerini geliştirmek veya iyileştirmek için değil, sadece önlerinde bulunan bir sınavı aşmak veya o sınav çerçevesinde daha iyi bir eğitim görebileceklerine inandıkları bir üst eğitim veren kuruma geçmek için dershaneye gitmektedirler. Okulların dışında dershanelere rakip olabilecek bir kurum bulunmamaktadır ve resmî okullar da mevcut halleriyle bu talebe cevap verebilmekten uzaktır. Okullar sadece sınava hazırlamazlar; daha genel anlamda eğitim vermeye çalışırlar. Bu yüzden de dershanelerle yarışma şansları bulunmamaktadır. Sonuç olarak dershaneler taahhüt ettikleri yüksek puan hedefini kısmen de olsa karşılamaktadırlar. Denebilir ki dershaneler, sınav eksenli eğitim sisteminin ürettiği bir ara çözüm olarak doğmuşlardır.

Dinçer ve Kolaşın'nın (2009) yapmış oldukları araştırma sonucunda; Türkiye'de sınavların belirleyiciliğinin erken yaşa çekilmesi ile birlikte, başarı ile ekonomik ve kültürel sermaye arasındaki ilişkinin daha da belirginleşme riski olduğunu görmüşlerdir. Çünkü gelir ve eğitim düzeyi arttıkça, ailenin çocuğun eğitimi-ne yönelik sorunları ile meşgul olması ve çocuğun eğitim düzeyi doğrudan bir artış sergilemektedir.

Sarıer'in (2010) araştırması sonucunda elde ettiği sonuçlara göre; özel dersane, dershanelere devam eden öğrenci ve öğretmen sayılarının, 2002-2006 yılları arasında sürekli artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye'de uygulanan merkezî sınavların (OKS, SBS, ÖSS) öğrencileri resmî okullar dışındaki kurumlara (dershane, etüt merkezi, özel ders, vb.) yönlendirdiği gözlenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında yer alan tüm ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin verilerin genel anlamda ele alındığında; Afganistan, Irak, Kamerun ve Moritanya'da gibi ülkelerde zorunlu eğitim olmadığı belirlenmiştir. Diğer ülkelerin zorunlu eğitim sürelerini incelediğinde, 1 ülkede 6 yıl, 3 ülkede 7 yıl, 1 ülkede 8 yıl, 11 ülkede 9 yıl, 3 ülkede 10 yıl, 3 ülkede 11 yıl, 11 ülkede 12 yıl ve 3 ülkede 13 yıl zorunlu eğitim verildiği belirlenmiştir. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelendiğinde ise, 1 ülkede 4 yaşında, 8 ülkede 5 yaşında, 24 ülkede 6 yaşında, 3 ülkede 7 yaşında zorunlu eğitime başlandığı tespit edilmiştir. Etiyopya, Güney Sudan, Malawi, Male, Mısır, Kırgızistan, Lübnan, Tayland, Karadağ, Letonya ve Ukrayna'da ana sınıfı eğitiminin zorunlu olduğu görülmüştür. Zorunlu anasınıfı eğitimine 4 ülkede 4 yaşında, 6 ülkede 5 yaşında, Etiyopya'da ise 6 yaşında başlanıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında 33 Avrupa ülkesinin eğitim sistemleri incelendiğinde 33 ülkeden 7 sinde zorunlu anasınıfı eğitimi olduğu tespit edilmiştir. Burkina Faso, Kenya, Mozambik, Özbekistan, Karadağ ve Letonya gibi ülkelerde ortaokul olmadığı ve kesintisiz ilköğretim uygulamasının olduğu belirlenmiştir. Zorunlu eğitim süresinin genelde 5-6 yaşında başlayıp 17-18 yaşlarında sona erdiği tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda 40 ülkeden 38'inde üniversite sınavının olduğu ve bu 38 ülkenin 30'unda üniversite sınavlarına hazırlık kurslarının olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında genel anlamda bir seçme veya eleme sınavının olduğu ülkelerde bu sınavlara yönelik hazırlık kurslarının olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul sınavı olan 4 ülkenin 4'ünde, lise sınavı olan 16 ülkenin 14'ünde, üniversite sınavı olan 38 ülkenin 30'unda sınava hazırlık kurslarının olduğu belirlenmiştir.

Daha önceden yapılan ve bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, Türk Eğitim Siteminin yeniden yapılandırılması, kademeler arası geçişlerin yeniden düzenlenmesi, kademeler arası geçiş sınavları ve kademeler arası geçiş sınavlarına hazırlık kurslarına ilişkin görüş ve öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Eğitim sistemiyle ilgili yapılacak olan köklü değişikliklerin bilimsel veriler ve uzun süreli araştırma bulgularına dayandırılması önerilmektedir.

Yapılan araştırma kapsamında 40 ülkeden 11'inde zorunlu ana sınıfı eğitimi olduğu tespit edilmiştir. Avrupa'nın 33 ülkesinden 7'sinde zorunlu ana sınıfı eğitimi olduğu görülmüştür. Dünyadaki eğitim alanındaki yenilikler doğrultusunda

anasınıfı eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınabilir. Ülkemizde ana sınıfı zorunlu eğitim kapsamına alınarak zorunlu eğitim süresi 13 yıla çıkarılabilir. Ancak bununla ilgili öncelikle ön araştırmalar ve uygulamalar yapılmalı ve gerekli altyapı oluşturulduktan sonra ana sınıfı zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmelidir.

Bu araştırma sonucunda 40 ülkeden 38'inde üniversite sınavı olduğu ve 30 ülkede de hazırlık kurslarının olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'nin de bu 38 ülke arasında olduğu belirlenmiştir. Dünyadaki diğer ülkelerde kademeler arası geçiş sınavları ve bu sınavlara yönelik hazırlık kurslarının nasıl düzenlendiğine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılmalı ve en sağlıklı yaklaşımın ülkemizde de uygulamaya konulması konusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Dünyadaki kademeler arası geçiş sınavı olan ülkeler ile olmayan ülkelerin eğitim kalitesi ve verimliliğine ilişkin karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir ve buna göre sınav sistematigi yeniden gözden geçirilebilir. Kademeler arası geçiş sınavlarının olmadığı, öğrenci ve ailelerin sağlıklı yönlendirme çalışmalarıyla desteklendiği bir sistemin oluşturulması için çaba gösterilmelidir.

Dünyadaki diğer ülkelerde kademeler arası geçiş sınavlarına hazırlık kurslarının ülke eğitimi içerisinde oranının ve ağırlığının ne olduğunu ortaya koyacak kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Kademeler arası geçiş sınavlarına hazırlık kurslarının avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyacak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Kademeler arası geçiş sınavlarının geçişteki ağırlıklarının daha aza indirilmesi için, okul başarısının ve bazı ders dışı faaliyetlerin (gönüllü çalışmalar, topluma hizmet uygulamaları ve bireysel hobiler vb.) lise/üniversiteye girişte artı bir puan getirisi ve ağırlığı olmalıdır.

Eğitim kademelerinin yeniden düzenlenmesi ve kademeler arası geçişte uygulanan sınavlara ilişkin düzenlemelerde dünyadaki başarılı uygulamaların incelenmesinin yanında ülke koşullarının belirlenmesi ve bu uygulamaların ülkemize uygulanması konusunda kapsamlı araştırmalar Millî Eğitim Bakanlığınca desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Aslanargun, E. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. Ed. Yüksel Özden, Selahattin Turan. içinde, Türk Millî Eğitim Sisteminin Yapısı. s.47-82. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. 26 Kasım 2013 tarihinde, <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=322> adresinden erişilmiştir.

Başaran, İ.E., Çınkır, Ş. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Berg, B. L. (1998). Qualitative Reseach Methods Jar the Social Sciences. Baton: Allyn and Bacon.

Dilaver, H., H. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Editör: Kadir Keskinliç içinde, Türk Eğitim Sistemi, s.38-69. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erginer, A. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. *Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

European Commission. (2013). The structure of the European education systems: Schematic Diagrams. 20 Aralık 2013 tarihinde, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf adresinden erişilmiştir.

EUROSTAT. (2012). Eurostat Statistical Office of the European Communities. Key data on education in Europe 2012. 26 Kasım 2013 tarihinde, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf, adresinden erişilmiştir.

Gay, L. R. (1996). Educational Research. Columbus: Merrill Publishing Company.

Gill, P., Steward, K., Treasure, E., Chadwick, B. (2009). Methods of data collection in qualitative research: interview and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), pp 291-296.

Göksoy, S. (2013). Türkiye Ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 1(1).

Gültekin, M. (1998). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerde zorunlu eğitim. *Eğitim bilimlerinde yenilikler*, s.71-92.

Güven, İ. (2012). Elementary Education Online, 11(3), 556-577, 2012. İlköğretim Online,11(3),556-577, 2012. 26 Kasım 2013 tarihinde, <http://ilkogretim-online.org.tr>, adresinden erişilmiştir.

Kandemir, E. M., Şara, P., Akay, Y. & Zemin, S. (2013). 12 Yıl Zorunlu Eğitime İlişkin 1. Sınıf Öğretmenleri ve Velilerinin Görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, ISSN: 1300-7432, 2(2).

Latvia Ministry of Education and Science (2013). 26 Ekim 2013 tarihinde, <http://izm.izm.gov.lv/58.html> adresinden erişilmiştir.

MEB. (2012). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. 26 Ekim 2013 tarihinde, <http://www.memurlar.net/haber/221630/> adresinden erişilmiştir.

MEB. (2013). 26 Ekim 2013 tarihinde, <http://www.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

MEB. (2013). Millî Eğitim Temel Kanunu. 26 Ekim 2013 tarihinde, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden erişilmiştir.

Resmî Gazete. (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 26 Ekim 2013 tarihinde, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden erişilmiştir.

Şisman, M. (2012). Eğitim Biliminde Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikleri. Ankara: Eylül Yayınevi.

Woodside, A. (2010). *Case Study Research: Theory, Methods, Practice*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research (3rd edition)*. California: Sage Publications Inc.

Avrupa Ülkeleri Eğitim Sistemleri. (2013). 20 Aralık 2013 tarihinde, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php adresinden erişilmiştir.

AZERBAJCAN EĞİTİM SİSTEMİ, KADEMELER, KADEMELER ARASI GEÇİŞ

Kemale ELEKBEROVA*



21. yüzyılda Türk halklarının en büyük silahı mükemmel entelekte, çağdaş bilimlere, yüksek düzeyde eğitime ve modern, uygar düşünceli gençlere sahip olmaktır. Bilim, eğitim Türk toplumlarının daima dayanak noktası olmuştur. Türkler dünyaya kol gücüyle değil, zekâlarının aydınlığıyla kendilerini tanıtmışlar. Daha eski dönemlerde – diğer halklar kadavralara, hayvanlara taptıklarında bile– Türkler tek Yaradan'a inanmışlar. Güneş Doğu'dan doğar ilkesinin hep güncelliğini korumasını zaruri yapan etken aynı dönemlerde Türk zekâsının astronomiye, matematiğe, felsefeye, kimyaya, őiire yenilikler, buluşlar, yeni akımlar kazandırması, bu bilimleri gerçek gelişim aşamasına götürmesi olmuş.

Azerbaycan'da da eğitim sisteminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Tarihî kaynaklara göre eğitim sistemi burada daha 7. yüzyılda şekillenmeye başlamıştı. Sonraki yüzyıllarda artık eğitim sistemi gelişmiş ve oturmuştur.

Çar Rusya'sı döneminde eski tarihi olan Azerbaycan eğitim sistemi İran, Rusya ve Osmanlı etkisindeydi. Çar Rusya'sının sansürünün gevşediği son yıllarda Azerbaycan'da, özellikle de Bakü'de bu ülkelerin dilinde eğitim veren ve bu ülkelerin edebiyatını, kültürünü, tarihini tanıtan bu okullar çok popülerlerdi. Tabii ki bu okulların da kendine özgü kontenjanı vardı. İran okulları genelde dini eğitim vermekteydi ve dindar kesim kendi evlatlarını böylesine okullara verirlerdi. Rusça eğitim veren okullara genelde Hristiyan çocuklar alınırđı ki onların arasında çoğunluğu Ruslar ve Ermeniler oluşturmaktaydı. Bu okullara kısıtlı sayıda Azerbaycan Türkleri alınıyordu ve azınlık oluşturdıkları için Hristiyan çocuklar tarafından sıkıştırılırlardı. Fakat bu okular mükemmel eğitim veriyorlardı (Sü-

* Yrd. Doç. Dr., Azerbaycan Millî Bilimler Akademisi, kamakemale@gmail.com.

leymanov Manaf, 1986, 165-175). Düşünsenize, Azerbaycan tarihinde önemli konuma sahip besteci, yazar, ressam, bilim adamı, gazeteci olmuş birçok insan sıradan bir öğretmen meslek okulundan mezun olmuşlardır. Ve hatta yukarıda saydığımız yeteneklerin tümüne sahip kişiler de vardır.

Osmanlı Türkiye'sinin etkisiyle kurulan okullar Çarlık rejiminin son dönemlerine rastlamaktadırlar. O dönemlerde Azerbaycan Türkçesiyle eğitim veren okullar kurmak zordu. Nitekim Çarlık, halkın ana dilinde okumasını on yıllarca engellemiştir. Bu yüzden de yerli zenginlerin desteğiyle Azerbaycan Türklerinin çocukları için kurulan bu okullarda öğretmenlere ihtiyaç vardı. Bu ihtiyacı karşılamak için zengin hayırseverler Osmanlı Türkiye'sinden öğretmenler davet etmeye başladılar (Elekberova Kemale, 2010, 19-21). Daha sonraki yıllardaysa Azerbaycan çocukları Türkiye'ye eğitim almaya gitmeye başladılar (Elekberova Kemale, 2010, 71).

1913 yılına ait bir bilgiye göre o yıllarda Bakü'de 50 erkek ve 15 bayan öğretmen varmış. (Emir Tağıyev, 1958, 24). 1914, 1915'li yıllarda Azerbaycan'da 976 okul, 2614 öğretmen, 73109 öğrenci varmış (Emir Tağıyev, 1958, 28). 1958-1959'lu yıllara ait bir veride 4 208 okulda 6604 öğrencinin okuduğunu ve bunun da 1914 yılından 9 defa fazla olduğuna değiniliyor (E. Rehimli, 1959, 4).

Azerbaycan'da Sovyet rejimi kurulduktan sonra eğitim sistemi de değişmeye başladı. Eğitim yeni kuşağı etkilemek için en etkin propaganda aracıdır. Sovyet eğitim sistemi çocukların yaş özelliklerini göz önünde bulundurarak kurulmuştur. Çocukların fiziksel ve psikolojik özellikleri dikkate alınarak Sovyet pedagojisi aşağıdaki yaş evrelerine dayanıyordu:

1. Bebekler-doğduğu günden 3 yaşına kadar.
2. Kreş yaşı-3 yaşından 7 yaşına kadar.
3. İlkokul yaşı-7 yaşından 11 yaşına kadar.
4. Ortaokul yaşı-11 yaşından 14 yaşına kadar.

5. Büyük okul yaşı-14 yaşından 17-18 yaşına kadar (Yesipov B.P., Gonçarov N.K., 1950, 49).

Azerbaycan, Sovyet döneminde tabii ki Sovyet eğitim sisteminin etkisi altındaydı. Sovyet eğitim sistemi sert disiplin demektir. İlk yıllarda 7 yıllık, daha sonraysa 8 ve 9 yıla çıkan eğitim zorunluydu (M. Mehtizade, 1960, 5). 1980 yılına ait bir statige göre Azerbaycan halkının %99,9'u eğitimliydi (A. Aliyev, M. Resulov, 1980, 37). Derslerinde başarılı olan öğrenciler eğitimlerine devam ediyor, başarı-

sız öğrenciler meslek okullarına yönlendiriliyorlardı. Yıllarca değişen, gelişen bu sistemin de kendine özgü, iyi ve kötü yanları vardı tabii ki.

Sovyet döneminde öğrencilere eğitim vermekle kalınmıyor, hem de Sovyet propagandası yapılıyordu.

Bugün çok merak edilen konulardan birisi de yabancı dillerde, özellikle Rusça eğitim veren okullardır. Azerbaycan, Rusya ile 1828 yılında yapılan ve İran ile 1828 yılında yapılan Türkmençay Barış Antlaşması sonrası ikiye bölündü. Bu yıllardan sonra Azerbaycan'ın Rusya'ya kalan kuzey kısmında Rusçanın etkisi de görülmeye başlandı. Rusça okulların kurulması da o yıllardan başlar. 20. yüzyılın başlarından başlayarak bu okulların sayısı daha da artar. Sovyet rejimi kurulduktan sonra Rusça okullar yarı yarıya artmıştır. Çocukları Rus okullarına vermek o yıllarda modaydı. Zaten devlet kurullarında resmî yazışmalar da bu dilde yapılırdı. Rusçayı bilmeyene toplumda yer yoktu.

1978 yılına ait yeni programla eğitim gören öğrencilerin bilgisini denetleyen enstitü tarafından verilen veriye göre öğrencilerin topluca denetimi sırasında 2700 öğrenciden 2022'si (%74,8) minimum sözcük dağarcığını doğru bilmiş ve düzgün söylemişler, 900 öğrenciden 732'si (%81,3) metni düzgün ve ifadeli okumuşlardır. Sözlerin söylenmesinden başlayarak, metnin açıklamasına kadar komple alıştırmaları yapmış 5865 öğrenciden 4931'i (%84) ödevlerini başarıyla tamamlamışlardır (M. M. Mehtizade, T. E. Allahverdiyev, G. H. Aliyev, 1980, 67).

Azerbaycan bugün dünyaya uyum sağlamak için uzun yıllar boyu süregelen eski Sovyet eğitim sisteminde değişiklik yaptı. Yeni yapılan değişim eğitimin tüm kademelerini etkilemekteydi tabii ki. Uzun yıllar oturmuş sistemi değiştirmek kolay değildi.

Bizim bu bildiriye sunmakta amacımız geçmişi değil, çağdaş Azerbaycan eğitim sistemini olumlu ve olumsuz yönleriyle anlatmaktır. İlk olarak Azerbaycan eğitim kademeleri hakkında bilgi verelim. Günümüzde Azerbaycan'da eğitim sistemindeki kademeler şekil olarak aşağıdaki gibidir:

1. Anaokulu

Okul öncesi eğitim sisteminin ilk basamağı olmakla, ailenin ve toplumun çıkarlarına uygun olarak, çocukların erken yaş döneminden entelektüel, fiziksel ve psikolojik gelişiminin, sıradan emek alışkanlıklarına sahiplenmesinin, yetenek ve

marifetlerinin ortaya çıkmasının, sağlığının korunmasının, estetik öğretiminin, doğaya ve insanlara duyarlılığının şekillenmesini sağlıyor. Azerbaycan'da anaokuluna 1.5 yaşından 6 yaşına kadar çocuklar alınıyorlar.

O da yalanlanamaz ki maddi servetlerin insan yatırımına dönüşmesinin temeli anaokullarında atılıyor. Şu anda ülkemizde 113 517 çocuğu kapsayan 1 666 anaokulu vardır. Özürlü çocuklar için 4 özel ve 12 anaokulunda 20 özel eğitim sınıfı çalışmalar yapmaktadır. Tüm bunların yanında 4 sanatoryum özellikli anaokulu da vardır. Ülkede Eğitim Bakanlığı tarafından izin almış 48 özel anaokulu vardır. Azerbaycan'da anaokullarına giden çocukların oranı %16'yı oluşturmaktadır ki onların %23.4'ü şehir, %8.6'sı köyleri içine almaktadır. Zorunlu değil.

2. İlkokul

İlkokulun amacı çocuklarda okuma, yazma ve hesaplama alışkanlıklarını edindirmek, onlarda insan, toplum ve doğa hakkında ilkin hayati bilgileri, mantıksal düşünce öğelerini, estetik zevk ve diğer özellikleri şekillendirmekten oluşmaktadır. İlkokul eğitimin uygun programına dayanarak gerçekleştiriliyor. Azerbaycan'da ilkokula 6 yaşında başlanılıyor. İlkokul kademesi 4 sene sürüyor. İlkokullarda bugün daha çok mantığa dayalı dersler verilmektedir. İlkokul eğitimi almak zorunludur.

3. Genel ortaokul

Genel ortaokulun amacı öğrencilere konuşma ve yazı kültürünün, iletişim yeteneğinin, algılama aktivitesinin ve mantıksal düşüncenin şekillenmesinin, eğitim programına giren fenler üzere ve o sırada da dünya uygarlığının gelişmesine ait uygun bilgi ve anlayışların oluşturulmasının, çağdaş bilgi ve bilişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının, olayları değerlendirme ve gelecekte kendi çalışma alanlarını belirleme becerisinin sağlanmasıdır. Genel ortaokul eğitimin 5.-9. sınıfları içine alır. Azerbaycan Cumhuriyetinde genel ortaokul eğitimi zorunludur. Genel ortaokul kademesinde yekûn değerlendirme ve sene sonu genel ülke çapında sınav yapılıyor. Sınavı Azerbaycan Devlet Öğrenci Kabul Komisyonu merkezleşmiş şekilde yapıyor. Sınavda öğrencilere matematik, Azerbaycan dilinden 30'ar soru soruluyor ve puanı yükseltmek için tercihsel olarak kompozisyon yazılması isteniyor. Ortaokulu bitiren öğrencilere uygun devlet belgesi-diploma veriliyor. Bu diploma sıradaki kademeye geçiş için temel sayılıyor.

Fakat son senelerde bu kademedeki sorunlar görülmeye başlanmıştır. Nitekim önceki yıllarda genel okul bitirme sınavı Eğitim Bakanlığı tarafınca yapılıyordu. Son birkaç yıl içinde bu sınavı yapan Azerbaycan Devlet Öğrenci Kabul Komisyonu ile bakanlık arasında anlaşmazlık yaşanmaktadır. Problem bazı öğrencilerin bitirme sınavından yeterli puan toplayamayarak diploma alamamasından kaynaklanmaktadır. Ebeveynlerin bakanlığa sayısız başvuruda bulunarak buna karşı çıkması sonucunda geçen sene atanan Eğitim Bakanı sınavlardan yetersiz puan toplayan öğrencilere bile diploma verilmesini sağladı. Böylece de Azerbaycan Devlet Öğrenci Kabul Komisyonunun yaptığı sınavın okullarda verilen düşük eğitim düzeyini göstermekten– seviye tespit sınavından başka bir önemi kalmadı. Bu sınava hazırlanmak için öğrenciler dershanelere gitmezler. Kendileri hazırlanırlar.

4. Tam Ortaokul

Tam ortaokul kademesinde öğrencilerin yetenek ve becerilerinin ortaya çıkarılması, onların özgür hayata ve meslek seçimine hazırlanması, duyarlı vatandaşlığının şekillenmesi, ulusal dilde iletişim kurabilmesi vs. sağlanıyor. Tam ortaokul eğitiminin her üç kademesini kapsayan eğitim programlarının tam benimsenmesini öngörüyor. Tam ortaokul eğitim kademesinde eğitim eğilimi (fen, teknik vs.) sağlanıyor.

Tam ortaokul eğitimi genel eğitimin sonuncu kademesi olarak 10.-11. sınıfları kapsıyor ve bu kademedeki eğitim görenlerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi için nihai devlet değerlendirilmesi yapılıyor. Değerlendirme ülke üzere, bölgelele göre sınavla yapılıyor. Değerlendirme sonucuna göre mezunlara uygun devlet belgesi-diploma veriliyor. Tam orta eğitime ait verilen bu belge sıradaki kademelele geçmek için önemlidir. Bu kademeyi bitiren öğrenciler Ana Dili ve Matematik-ten test sınavına giriyorlar. Seçmeli olarak üç kompozisyon konusu verilir. Kompozisyonları yazdırmakta amaç öğrencilerinin not ortalamalarını yükseltmek ve öğrencileri yazı yazma becerisini geliştirmeye zorlamaktır. Bu kademedeki eğitim zorunlu değil, sadece öğrencilerin geneli devam etmeyi tercih eder ya da meslek liselerine devam ederler.

5. İlk ve Orta Meslek Okulu

İlk meslek eğitimi genel orta eğitimi orta eğitimi temel alarak toplumun ve iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak, çeşitli meslek alanları için uzman ele-

manların hazırlığını sağlıyor. Azerbaycan Devlet Öğrenci Kabul Komisyonunun yaptığı sınav sonucu öğrenci alınıyor. İlk meslek eğitimi sonrası değişik dallar üzere hazırladığı mezunlarına uygun meslek diploması veriliyor.

Orta meslek eğitimi genel okul kademesinde de ilk meslek eğitiminde olduğu gibi öğrencilere meslek öğretiyor ve uygun diploma veriyor. İlk meslek eğitiminden farkı öğrencilerin genel okul kademesinden-yani 10 yıllık eğitimden sonra alınmasıdır. Öğrencilere Azerbaycan Devlet Öğrenci Kabul Komisyonu tarafından sınav yapılıyor ve kazananlar meslek okullarına alınıyorlar. Bu kademe öğrenciler yapım bıraktıkları eğitim programıyla beraber hem de meslek eğitimi alıyorlar.Sovyet döneminde bilgili işçi yetiştirme amaç edinilse de rejim çöktükten sonra zengin teknik temel üzerinde kurulmuş meslek liseleri de kapatılmaya başlanmıştır. Son dönemler devlet yeniden meslek liselerine önem vermektedir.

Orta meslek eğitim kademesini tamamlayan öğrencilere verilen diploma hem üniversite kazanma hakkı veriyor hem de sıradaki kademeye geçmek için temel sayılıyor.

6. Üniversite

a. Lisans

Azerbaycan'da 11 yıllık eğitim bittikten sonra üniversite test sınavıyla kazanılır. Azerbaycan'da 50'den fazla özel ve devlet üniversitesi vardır. Azerbaycan'da üniversitelerin yapısı farklıdır. Fakültelerin çoğu bir üniversite çatısı altında birleşmezler. İnşaat, teknik, tıp, pedagoji, petrol ve kimya üniversiteleri ayrıdırlar.

Üniversiteyi kazanmak için öğrenciler dershanelere veya özel tutulan öğretmen yanına giderek üniversiteye hazırlanırlar. Fakat Sovyet döneminde eğitim sistemi farklıydı ve öğrenciler okulda verilen bilgilerle sadece tekrar yaparak üniversiteyi kazanıyorlardı. Hem de sözlü sınavla. Bence Sovyet eğitim sisteminin bu konudaki deneyiminden de yararlanmak gerekir. Çünkü Sovyet döneminde dershaneler yoktu. Okullarda mükemmel eğitim veriliyordu. Gerçi üniversiteyi kazanmak da çok zordu. Sınavlarda torpil ve rüşvet söz konusuydu. Fakat yine de bilgili ve kendine güvenen öğrenci adayları kendi kendine hazırlanarak, tüm engellere rağmen üniversiteyi kazanabiliyorlardı.Tabii ki burada öğretmenlerin özverili çalışmaları göz ardı edilmemelidir. Eğitimle ilgili eski ders kitaplarından okuyoruz: “Öğretmen tüm eğitim sürecinde (11 yıl boyunca) bir anlam üzerine kaç defa dönmesi gerektiğini bilmeli, her döndüğünde bu anlamın yeni bir özelliğini çocuklara iletmesini yapabilmelidir”.(Ahmedov B.A.,Hacıyev A.H, 1993, 71)

Azerbaycan'da Yeni Süreç-Test Sınavları

25 Aralık 1991 senesinde Azerbaycan'da üniversitelere kabulün test sınavlarıyla yapılması kararı verildi. 1992 senesinden başlayarak Azerbaycan'da üniversitelere kabul test sınavıyla yapılmaktadır. Test sınavının da avantaj ve dezavantajları vardı ki bugün Azerbaycan'da öğrencilerin ezberciliğini önlemek için çözüm yolları aranmaktadır. Bu amaçla Azerbaycan Talebe Kabulü Üzere Devlet Komisyonu -Türkiye'deki karşılığı Öğrenci Seçme Merkezi- başarılı çalışmalar yapmaktadır. Bugün Azerbaycan'da eğitim (ortaokul, meslek okulları) kademele-ri arasında yapılan sınavları da bu kurum üstlenmektedir. Ben de 2001'den beri yazın yapılan sınavlara sınav rehberi olarak katılmaktayım. Kurulduğu bu yıllar içinde Komisyon büyük çalışmalar yapmış, dünya düzeyindeki yenilikleri ülkeye taşımaya çalışmış ve başarılı olmuştur. Bugün bir bakanlık düzeyine çıkarılan ve direkt Cumhurbaşkanına bağlı olan, üniversite sınavları dışında avukatlar odasına üyelerin, yargıçların seçilmesi, devlet işine kabul gibi çok sayıda sınavları yapan bu kurum çok sayıda zorluklarla karşılaşsa da üstesinden gelmeye çalışmıştır. Kopya çekme, cevapların çalınması vs. bu zorluklar arasındadır.

Ülkemizde üniversite sınavları gruplar üzere birkaç gün arayla ve farklı günlerde yapılmaktadır. Öğrenci adayları tercih ettikleri branşlara uygun olarak bugün 4 grupta üniversite sınavlarına girmektedirler. 1. gruba matematik, fizik, mühendislik, kimya-teknoloji, mimarlık ve içmimarlık, 2. gruba ekonomik, iş-letme, sosyoloji ve coğrafya, 3. gruba sözler, müzik ve sanat, 4. gruba tıp, kimya, biyoloji, ziraat, psikoloji ve beden eğitimi girer.

Şunu da belirtmemiz gerekir ki bugün Azerbaycan'da Rusça eğitim veren okullar ve üniversitelerde Rusça bölümler var. Rusça bölümünden sınava girecek öğrenci adayları "Azerbaycan Cumhuriyetinde Devlet Dili Hakkında" Azerbaycan Cumhuriyetinin yasalarına göre Azerbaycan Dilinden test sınavına giriyorlar. Bu sınav sonucu geçerli veya geçersiz olarak değerlendirilir. Sınavdan geçerli puan alanlar üniversite sınavına alınıyorlar. Sınavda öğrenciler belirlenmiş not ortalamasını geçmek zorundalar. Rusça bölümü öğrencileri ilk sınavdan geçersiz not aldıkları takdirde öğrencilerin ikinci kez sınava girme hakları vardır.

Üniversite sınavlarında 3 saat süre verilir, 120 soru sorulur ve dört yanlış bir doğruyu götürür.

Sınav sonuçlarına göre öğrenci adaylarının hazırlık düzeyi yüksek olanları ülkemizin büyük şehirlerinde yaşayanlardır. Hatta öğrenci adaylarının sözlü veya fen bilgisi üzere hazırlık düzeyleri de bölgeler üzere değişmektedir.

b. Yüksek Lisans

Azerbaycan'da iki kademeli yüksek öğretime 1993 yılında geçilmiştir. Bu Azerbaycan eğitim tarihinde büyük bir olaydı. Sovyet döneminde üniversite eğitimi 5 seneydi, lisans ve yüksek lisans kademelerinin her ikisini kapsamaktaydı. İlk defa 23 üniversitede 80 alan, 300'den fazla branş üzerine yüksek lisans öğrencisi alınmıştır. Geçen yıllar içinde yüksek lisans eğitiminde büyük yenilikler, reformlar yapılmıştır. Kurallar üzerinde çalışmalar yapılarak daha da mükemmel olmalarına çaba gösterilmiştir. Bu eğitim kademesinin dünya standartları düzeyine ulaşmasına çalışılmış, eğitimde kredi sisteminin uygulanmasına başlanılmıştır. 1997 yılında üniversitenin bu kademesinde ilk mezunlar çıktıktan sonra Azerbaycan Bakanlar Kurumunun izniyle Eğitim Bakanlığının 17.06.1997 yılı tarihli 412 No'lu emri gereğiyle ülkemizde 23 devlet, 9 özel üniversitede yüksek eğitimin ikinci -yüksek lisans- kademesine geçişine izin verilmiştir. 2005 yılına kadar üniversitelerin kendileri tarafından yapılan sınavla öğrenci alsalar da, 2005 yılından sonra yüksek lisans sınavları Azerbaycan Talebe Kabulü Üzere Devlet Komisyonu tarafından yapılmaya başlanmıştır. İlk yıllarda daha basit olan sistem bugün mükemmelleşmeye doğru gidiyor. Öğrenciler bu kademeyi kazanmak için ilk aşamada yabancı dil, bilişim ve mantıktan sınava giriyorlar. İlk aşamada belirli bir düzeyi geçecek kadar puan toplayan öğrenciler ikinci aşamaya alınıyorlar. İkinci aşamada öğrenciler branş sınavına giriyorlar.

Yüksek lisans eğitim kademesinde alanlarına göre araştırma ve üniversitelerde bilimsel çalışmalarda bulunma hakkına sahip olan üniversite mezunları alınıyor. Yüksek lisans eğitimi master tezinin savunulmasıyla bitiyor ve tezini başarıyla savunmuş mezunlara master/magistir yüksek bilimsel derece veriliyor. Üniversite eğitiminin tüm kademelerini bitirmiş mezuna uygun devlet belgesi (diploma) veriliyor.

c. Doktora Kademesi

Doktora eğitiminde bilimsel ve bilimsel pedagoji çalışan hazırlığını, uzmanlık ve bilimsel derecelerin yükseltilmesini sağlıyor. Doktora eğitimi üniversite-yüksek eğitimin en üst kademesi olarak üniversitelerde ve bilimsel kurumlarda oluşturulan doktoralar aracılığıyla yapılıyor.

Azerbaycan Cumhuriyetinde doktora iki kademelidir ve aşağıdaki bilimsel dereceleri belirliyor:

Felsefe doktoru bilim alanı.

Bilimler doktoru bilim alanı.

Üniversitelerin ve bilimsel kurumların-genellikle de enstitülerin doktoranın ilk kademesinde master ve ona eş tutulan uzmanlar, ikinci kademedeyse felsefe doktorları uygun icra kurumu tarafından belirlenmiş kurallara göre alınmaktadır. Felsefe ve bilimler doktoru derecelerinin verilmesi, şekilleri ve kuralları uygun icra kurumları tarafınca belirleniyor.

Üniversitelerin ve bilimsel kurumların doktoralarına yabancıların alınması Azerbaycan Cumhuriyetinin uluslararası anlaşmaları, o sıradan da ödemeli olarak kurum veya üniversite ile yabancı arasında yapılan anlaşmaya dayanarak yapılıyor.

Azerbaycan Cumhuriyetinde bilimsel unvanların verilmesi dissertantura yoluyla gerçekleştiriliyor. Dissertanturaya üniversitelerde ve bilimsel kurumlarda çalışanlar alınıyor. Uygun bilimsel derece alan kişilere belirlenmiş kurallara göre bilim kurulu tarafından bilimsel derecesini onaylayan devlet belgesi (diploma) veriliyor

Bugün bir bilim adamı olarak karşılaştığımız en büyük sorunlardan birisi de üniversite sonrası yapılan yüksek lisans, doktora, doçentlik, profesörlük çalışmaları ve denklik konusudur. Yeni oluşturulan sistemde çok sayıda eksiklikler de görülmektedir.

Yukarıdaki sıralama Azerbaycan eğitim sisteminin görünen taraflarıdır. Bir de görünmeyen tarafları vardır ki işte sorunlar da buradan başlar. Örneğin biz iki defa doktora yapıyor, iki defa doktora öğrencisi oluyoruz.İkinci defa yaptığımız bir nevi post doktora sayılıyor. Bizler basit bir özgeçmiş yazarken bile bunu anlatmakta çok zorlanıyoruz. Çoğu zaman doktoramı yaptım, daha sonra profesörlük yaptım diye yazmak zorunda kalıyoruz. 120-150 sayfalık doktora tezini savunduktan sonra yeniden doktora için başvurup 250 sayfa civarında tez yazarak savunuyoruz. Bundan sonra profesörlük unvanı almak için en azından 4 doktor yetiştirmelidir.

Zorlandığımız diğer konu bilimsel görev kademelerindeki farktır. Örneğin, bizde yardımcı doçent “baş ilmi işçidir”, fakat yurtdışında küçük, “aparıcı”, yani yönetici-rehber bilim adamı gibi birçok kademe yoktur. Bu da yurtdışına çıktığımız zaman bizi çok zorlamaktadır.

Yeni Sistem

Bilim ve teknik geliştikçe ne yazık ki insanların kitap okuma, genellikle klasik edebiyat okuma alışkanlığı kaybolmağa başlamıştır. Çağdaş dönemimizde gençlerin, özellikle de öğrencilerin okuma merakının azalması çok üzücüdür. Öğrenciler kütüphanelere gitmiyor, okuma alışkanlığı edinmiyorlar. Bu da onların basit kompozisyon bile kuramamasına, kelime dağarcığının kıtlığına, dünyaya bakış açısının gelişmemesine neden oluyor.

Sovyet döneminde sıkı oturan kapsamlı, çok yönlü bilgi edinme sistemi ne yazık ki bugün çökmüş. Öğrenciler üniversiteyi kazanmak için girecekleri sınavlarda onlara gereken fenleri okumaktalar. Öteki dersleri okuma isteği sıfırın altındadır maalesef.

Sovyet dönemindeki pasif eğitim sistemini yeni kurikulum olarak adlandırılan sistemle değiştirmeye başladılar. Yeni sistem henüz ilkokullarda uygulamaya konulmuştur. Kurikulum eğitimin içeriği, organizasyonu ve değerlendirilmesiyle ilgili tüm konuları yansıtan belgedir. Buraya ilk olarak öğretinin içeriği yansır. Geleneksel eğitim programlarından farklı olarak, sonuçlar şeklinde veriliyor, bu sonuçlar öğrencilerin edindikleri bilgi ve sergileyecekleri çalışmaları kesin belirtmekle berrak özelliğe sahiptir. Her bir ders kitabı yazmak isteyen, eğitimi yöneten, okul kurulumlarını hazırlayan ve sonuçta, eğitim programını organize eden kişi sonuç elde edebilmesi için özgün metodik sistem hazırlayabilir. Bu zaman sonuca herkes için anlamın değer birimi olarak dikkat edilir. Yani önemli olan bu eğitimin verdiği sonuçtur. Burada amaç, sonuç elde edebilmek için öğretmenlerle öğrencilerin beraber çalışma yapmasıdır. Yani Sovyet dönemindeki pasif eğitim yerine aktif eğitim yapılıyor.

Azerbaycan hükümeti tarafından 1999 yılında onaylanmış “Azerbaycan Cumhuriyetinin Genel Orta Eğitiminin Devlet Standartları” kabul edildi. Eğitim reformu sırasında eğitim standartlarının hazırlanmasıyla ilgili gelişmiş ülkelerin deneyimi öğrenildi ve 2005 yılından başlayarak kurikulum reformu çerçevesinde yeni eğitim standartlarının hazırlanması başladı. Ülkemizde kurikulum reformunu zaruri kılan nedenler aşağıdakilerdir:

- Toplumda yeni sosyal ilişkilerin oluşması,
- Planlı ekonomiden piyasa ekonomisine geçiş,
- Dünya eğitim sistemine entegre,
- Bilişim çağının talepleri,

Eğitimin amaç ve görevlerine yeni bakış ve yaklaşımların ortaya çıkması,
Şu anki eğitim programının çağdaş taleplere uymaması.

İçerik standardı derken, onun neyi kapsamaması, hangi içeriğe sahip olması anlaşılır. İçerik standardı anlam açısından sonuç şeklindedir kendisinde net olarak benimsetilecek bilgiyi ve çalışmayı birleştirir. Bilgi ögesinde neyin öğretileceği, çalışma ögesinde öğrenilenin nasıl sergileleneceği gösterilir.

Önemli standartlar birkaç sınıfta ve hatta tüm eğitim kademesi sürecinde aynı şekilde ifade edilir. Bu zaman sınıftan sınıfa geçiş sırasında edilen bilgi ve becerilerin kapsamı alt standartlar aracılığıyla belirlenir. Bu da sınıftan sınıfa bilginin ve çalışmaların nasıl geliştiğini izleme fırsatı sunuyor.

Şunu da belirtmek gerekir ki bu sistemin de kendine has olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Yenilik hoş bir şey, fakat zannımızca, eğitimde ciddilik, disiplin ve otorite şart.

Dershaneler

Bugün Azerbaycan eğitim sisteminde çok sayıda eksiklerin olması ne yazık ki öğrencilerin dershanelerde veya özel olarak tutulmuş öğretmenlerle çalışmalarına neden olmuştur. Bazen da okullarda eğitim veren öğretmen bilerekten derslere ciddi yaklaşım sergilemiyor. Amaç, öğrencileri özelden çalıştırmaktır. Ve bazen de öğrencileri buna açıkça zorlarlar. Ne yazık ki Eğitim Bakanlığı bunu önleyemiyor.

Her sene binlerce öğrenci üniversitelere hazırlanmak için zaten yukarıda adı geçen yollardan birisine başvurmak zorunda. Çünkü gerçek şu ki üniversitelerin, özellikle de prestijlilerini kazanmak için okulların verdiği bilgi yetersiz kalıyor. Bu nedenle de ebeveynlerin çoğu evlatlarını 5 fenden ayrı ayrı öğretmenler yanına göndermek yerine, komple kurs hazırlığını tercih ediyorlar. Bu yolu genelde durumu o kadar da iyi olmayan aileler tercih ediyorlar. Dershanelerde öğrenciler genelde birkaç kişi veya sınıf halinde çalıştırılıyorlar. Tek çalıştırılma tabii ki kalitede fark yarattığı gibi, fiyat farkı da oluşturmaktadır. Bu evlerinde özel eğitim veren öğretmenler için de geçerlidir. Şunu da belirtmek gerekir ki bugün Azerbaycan'da yabancı diller eğitimi veren, ilkokula, üniversiteye, yüksek lisansa vs. hazırlayan çok sayıda kurs ve dershaneler var. Zannımızca dershanelerin varlığı okullarda verilen eğitimin düzeyinin üniversite kazanmak için yeterli olmasının kanıtıdır. Nitekim dershanelerin yapısı Eğitim Bakanlığına ait okulların hemen hemen aynıdır. Tek fark okullardan farklı olarak dershanelerde amaç

ve hedef belirlenmiş, ancak sınav yapılacak dersler verilmektedir. Derslerde test çalışmalarına daha çok ağırlık verilir. Bu da öğrencilerde tembellik yapıyor. Test çözen öğrenciler kompozisyon, hatta dilekçe bile yazamaz oldular. Ne yazık ki bugün öğrencilerimiz fenleri, bir tek test çözebilmek amacıyla öğrenir oldular.

Azerbaycan Eğitiminde Türkiye Etkeni

Sovyetler Birliği çöktükten sonra rejimin yaptığı demir perde de kalkmış oldu. Millî kimliğini unutmamış Türk halkları birbirilerini yeniden tanımaya başladılar. Bu yüzden 1992 senesinde başlatılan Büyük Öğrenci Projesine değinmeden olmaz. Bu tarihten başlayarak Türk devlet ve topluluklarından her sene binlerce öğrenci Türkiye Cumhuriyetine lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi almak için gönderilmiştir. Bugün Azerbaycan'da çok güzel yerlere yükselmiş, değişik alanlarda başarılar kazanmış bir sürü Türkiye üniversiteleri mezunları vardır. Bu mezunlar bilgi ve başarılarıyla Türkiye eğitimini Azerbaycan'da bir kalite markasına dönüştürmüşlerdir. Azerbaycan'da Türkiye üniversiteleri mezunu demek güven, bilgi ve profesyonellik demektir.

Bugün Azerbaycan eğitiminde Türkiye etkenei derken daha çok ülkede yaygın olan dershaneler arasında özellikle Araz kurslarını ve 1993 yılında Bakü şehrinde kurulan, Azerbaycan'da ilk özel üniversite olan Türkiye Azerbaycan üniversitesi olan Kafkas Üniversitesini anlatmak isterdik.

Her iki kurum Çağ Öğretim Şirketi tarafından kuruldu. Şirket yabancı yatırımcılar tarafından Azerbaycan'da kurulan limitet şirkettir. Onun kurulmasında amaç olarak, kendi kaderini belirledikten, bağımsızlık ve ekonomik özgürlük elde ettikten sonra dünya eğitim sistemine entegre olmakla Azerbaycan'ın bilgili ve yetenekli gençlerinin çağdaş eğitimini sağlamak gösterilir. Çalışma alanı tamamen eğitim ve öğretimden oluşan bu şirketin yapısına okul kademesine Azerbaycan-Türkiye özel liseleri, üniversiteye hazırlık kademesine Araz Kursları, üniversite kademesine Kafkas Üniversitesi aittir. Bugün Azerbaycan'ın değişik bölgelerde 10 dershanesi, 10 lisesi, 1 ilkokulu ve 1 üniversitesi bulunuyor. Anladığınız gibi bu şirket Azerbaycan'ın geniş yelpazeye sahip en büyük eğitim şirkettir. Şirkete ait eğitim kurumları Azerbaycan eğitiminin en saygın, otoriteli okulları arasında olmakla, onların yetiştirdikleri kişiler Azerbaycan bilim ve eğitiminin dünyadaki tanıtımcılarıdır. Bir tek şunu belirtelim ki 13 yıl içinde dünya bilgi yarışmalarına katılan Çağ Öğretim liselerinin öğrencileri 251 altın, gümüş ve bronz madalyalar kazanmışlar. Tümü Azerbaycanlı öğretmenlerden oluşan bu

liselerin mezunları ABD, Rusya, Almanya, İngiltere, İsviçre, Çin, Fransa, Türkiye gibi 50'den fazla ülkede üniversite kazanarak ülkemizin adını yüceltmekteler. Azerbaycan'da yapılan üniversite sınavlarında Araz Kurslarının öğrencilerinin %90'ı başarılı olmaktadır.

Çağ Öğretim Şirketinin kurduğu Kafkas Üniversitesinin bugün Azerbaycan eğitim hayatında özel bir yeri vardır. Bugün bu üniversitede 4 fakültede 21 dalda lisans öğrencisi okumaktadır. Mühendislik, ekonomi ve işletme, hukuk, filoloji, bilgisayar mühendisliği, uluslararası ilişkiler ve diğer alanlarda uzmanlar yetiştiriyor. Üniversitede 5 branş üzere yüksek lisans kademesi ve dil öğrenim merkezi vardır. Dünyanın çeşitli eğitim ocaklarıyla ilkliler kurularak zaman zaman uluslararası bilgi şölenleri ve sempozyumlar yapılıyor. Kafkas Üniversitesinde yurtdışında, özellikle de Türkiye'de eğitim almış çok sayıda mezun ders vermektedir.

Şunu da belirtmemiz gerekir ki günümüzde Azerbaycan'da eğitim alan çok sayıda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı da vardır.

Eğitim ve kadınlar

Bugün eğitime sosyal kalkınmanın en önemli etkenlerinden birisi olarak bakılmaktadır. Toplumun isteklerini gidermek için eğitim daha verimli ve planlanmış olmalıdır. Bu açıdan kadınlara eğitimin verdiği fırsatları değerlendirmek güncel konulardandır. Eğitim erkeklerle kadınların haklarının beraberliğini sağlayan temeldir.

Azerbaycan'da kızların eğitim almasına her zaman önem verilmiştir. Hatta kadın haklarının çiğnendiği yıllarda bile Azerbaycan kadınları arasında yüksek eğitime sahip kadınlar vardı. Azerbaycan'da ilk kız okulu 1901 yılında kurulmuştu. İlk kız okulunda okumak isteyen kızların sayısı çoğalınca, yoğun bir istek üzerine 1905 yılından başlayarak Bakü'de ve Azerbaycan'ın Gence, Gazah ve diğer şehirlerinde kızlar için ilkokullar kurulmaya başladı (Azerbaycan SSR Maarif Nazırlığı. Azerbaycan SSR-de halk Maarifinin Nailiyyetleri, 1957, 217).

Bireysel gelişimin garantisi de eğitimidir. O aynı zamanda ülkenin entelektüel ve manevi potansiyelinin de temelidir. Her sene üniversite sınavlarına giren öğrencilerin istatistiği yapılıyor. Öğrenci seçiminde ilk bakışta her şeyin her sene tekrarlanmasına rağmen, bütünlükte Öğrenci Kabulü Devlet Komisyonu çalışmalarını sürekli olarak geliştiriyor. Yapılan yenilikler giriş sınavlarının dünyaca bilinen standartlara ulaşmasını hedefliyor.

Bu yüzden yaptığımız küçük bir araştırmanın ilginizi çekeceğini düşündük. 2010-2011 eğitim yılının istatistiğine göre üniversite sınavlarına başvuran öğrencilerin sayısı her sene artmaktadır. Bir tek şunu belirtmemiz gerekir ki, 2003-2010 yılları arasında bu artış %60,55'e çıkmıştır. Bu da genellikle Azerbaycan dilinde okuyan öğrencilerin sayısının artması ile ilgilidir. 2010 yılında üniversite sınavlarına başvuran öğrencilerin %49,9'i erkek, %50,09'u kız öğrencilerden oluşmuştur. Şunu da belirtmemiz gerekir ki, Azerbaycanca ve Rusça bölümlerinden mezun olan erkek ve kız öğrencilerin oranı farklı olmuştur. Şöyle ki Azerbaycanca bölümünde erkek öğrenciler (%50,55), Rusça bölümünde ise kızlar (%56,40) daha çoklardır. İstatistikî araştırmalardan belli oluyor ki Azerbaycan ve Rus bölümleri için önceki yıllarda üniversitelere başvuran adaylar arasında kızların sayısı daha çoktu. En büyük fark 1993 ve 1994 yıllarına denk geliyor. O yıllarda kız adayların sayısı erkek adayların sayısından 1.7 defa fazladır. Bunun büyük nedenlerinden birisi o yıllarda erkeklerin savaşa katılması, üniversite ve meslek okullarında tek sınavın yapılmasıydı. Nitekim meslek okullarına gitmek isteyenlerin geneli kızlardan oluşmaktaydı. Ülkenin değişik bölgelerini temsil eden kız ve erkek öğrenci adaylarının sayısı da farklıdır. Azerbaycan'ın güney bölgelerinde kız çocukları arasında üniversite adaylarının sayısı, kuzey bölgesine göre daha düşüktür. Kızların ortaokul sonrası okuldan alınması da güney bölgesinde kuzeye göre daha fazladır. Burada da tabii ki İran etkeni söz konusudur.

Yurtdışında Eğitim

Uzun yıllar Sovyet pençesinde olduğumuz için yurtdışında eğitim bize bir hayaldi. Fakat bugün dünyanın birçok ülkesinde Azerbaycan vatandaşları eğitim almaktalar. Yurtdışında eğitim alan öğrenciler de ikiye ayrılmaktalar: Ekonomik durumu iyi olan zengin aile çocukları ve yüksek puan toplayarak devlet hesabına veya burs sağlayarak eğitim alan sıradan ailelerin çocukları.

Azerbaycan Devletinde Yurt Dışında Eğitim Programı vardır. Bu program sayesinde dünyanın birçok ülkesine öğrenci gönderiliyor. Örneğin, Türkiye Cumhuriyetinin üniversitelerine kabul her sene nisan ayında Azerbaycan'da yapılan TCS (devlet hattı) ve YÖS (ödemeli olarak) sınav sonuçlarına dayanarak gerçekleştiriliyor. Devlet hattıyla kabul sınavları Eğitim Bakanlığının siparişine göre Türkiye'den gelen heyetin de katılımıyla Azerbaycan Cumhuriyeti Öğrenci Kabulü Devlet Komisyonu tarafından yapılıyor. Devlet hattıyla üniversiteyi kazanan öğrencinin eğitim, iaae harcamaları ve bursu Türkiye tarafından karşılanı-

yor. Azerbaycan tarafıysa öğrencilerin bursunu ve onların senede bir defa uçakla gidiş-geliş masrafını karşılıyor.

Bugün Azerbaycan'da lise diplomasıyla üniversite gitmek moda haline geldi. Özellikle Ukrayna üniversiteleri parayla öğrenci alıyor ve bu öğrenciler açık öğretim yoluyla üniversite diploması alıyorlar. Fakat bu üniversitelerin diplomaları toplum tarafından pek de iyi karşılanmıyor.

SONUÇ

Eğitim bir milletin varoluşunun, tarih sahnesinde kalmasının en önemli koşullarındandır. Eğitimsiz bir halk mahva mahkûmdur. Bu bildiriye yazmaktaki amacımız da Azerbaycan eğitimi, eğitim kademeleri, kademeler arası geçiş hakkında bilgi vermek, eğitiminin sorunlarını anlatmak, bu sorunların çözümü için beraber yollar aramak, sizlerle görüş alışverişi yapmaktır. Biz değişen, gelişen bir ülkenin temsilcisiyiz. Eğitim sistemimizi geliştirmek en büyük isteğimizdir.

Bugün Eğitim Bakanlığımızın çok sayıda projeleri vardır. Onlardan birisi 2020 yılına kadar okulların 12 yıllık yapılmasıdır.Şu an Azerbaycan'da henüz 4+5+2 eğitim aşaması uygulanmaktadır.

Sovyet döneminde tüm eğitim kurumları, okul ve üniversiteler devlete aitti. Rüşvet ve torpillere rağmen eğitim ücretsizdi. Dönemimizde devlet üniversiteleri kısmen, özel üniversitelerse tamamen paralı eğitim vermektedir. Eğitim Bakanlığının hükümete önerdiği projelerden birisi de öğrencilerin özel üniversiteler dışında devlet üniversitelerinde ücretsiz eğitim almasıdır.

Fakat yine de ne yazık ki bugün Azerbaycan eğitim sisteminde çok sayıda sorun vardır.

KAYNAKÇA

Ağamalıyev R., Azərbaycan Tahsili XXI. Asra Doğru: İdare etme, Prioritetler, İslahatlar. Bakü, 1998.

_____ Azərbaycan Tahsili XXI Asra Doğru: İdareetme, Prioritetler, İslahatlar, Bakü, 1998.

Ahmedov B.A., Hacıyev A.H., Pedogogikanın Kanunları ve Prensipleri, Bakü, 1993.

Aliyev A., Resulov M., Tahsil Hukuku, Bakü, 1980.

Azərbaycan SSR Maarif Nazırlığı, Azərbaycan SSR-de Halk Maarifinin Nailiyyətləri, Bakü, 1957.

Elekberova K., XX. Esrin Evvellerinde Azərbaycan'da Osmanlı Türkçesinin Tesiri, Bakü, 2010.

M. M. Mehtizade, T. E. Allahverdiyev., G. H. Aliyev., Azərbaycanda Halk Maarifinin Süratli İnkişafı, Bakü, 1980.

Mehtizade M., Azərbaycan Mektepləri Yeniden Kurulma Yollarında, Bakü, 1960.

Rehimli, E., Azərbaycan SSR-de Halk Maarifini Daha da İnkişaf Etmək Hakkında, Bakü 1957.

Süleymanov M., Eşitdiklerim, Okuduglarım, Gördüklerim, Bakü, 1989.

Tağıyev, E., XIX Asrın Ahirleri, XX Asrın Evvellerinde Azərbaycanda Halk Maarifi, Bakü 1958

Yesipov B. P., Gonçarov N.K., Pedagoji. Bakü, 1950.

http://tqdk.gov.az/Content/statistic/PDF/Gender_2010.pdf

ORTA ASYA TÜRK TOPLULUKLARINDA MODERN EĞİTİM VE ÖĞRETİM SİSTEMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Firoz FAOZİ*



ÖZET

Uluğ Türkistan'ın sınırları, Büyük Britanya ve Çarlık Rusyası tarafından 1888 yılında çizildiğinde, bölgedeki Türk toplulukları birbirlerinden hem eğitim hem de dil bakımından uzaklaşmaya başladılar. Bugün, Batı Türkistan; Türkmenistan ve Özbekistan'a, Doğu Türkistan; Çin Halk Cumhuriyeti'ne ve Güney Türkistan; Afganistan Devletine bağlı durumdadır. Zamanla Türk topluluklarında dil ve eğitim sisteminde sürekli değişim yaşanmış, aynı dile aynı kültüre sahip olan Türk boyları birbirlerinden kopma noktasına gelmiştir. Bugün iletişimde birçok sorunlarla karşılaşmaktadır.

Tebliğimizde, özellikle Afganistan'da eğitim ve öğretim üzerinde durulacaktır. Ayrıca modern Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra Orta Asya Türk boylarına ve akraba topluluklarına yönelik askerî ve mülkî alanda Türk subaylarının verdiği eğitime değinilecektir. Son yirmi yılda Türk okullarında uygulanan modern eğitim sisteminin bölgede ne kadar etkili olduğuna ayrıca dikkat çekilecektir. Özellikle Afganistan'da yaşayan Türk boylarının kendi ana dilinde modern eğitimden ne kadar faydalandıklarından ve hangi sorunlarla karşılaştıklarından bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Türkçe, Orta Asya, Afganistan, Modern Eğitim, Türk Boyları.

* Öğr. Gör., Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü, firuz6262@gmail.com.

GİRİŞ

Türkistan'daki Türk boylarının 1888 yılında Büyük Britanya ve Çarlık Rusyası tarafından birkaç devlet ve millete ayrılmasından sonraki yıllarda bu boylar, birçok sorunla karşı karşıya kalmışlardır. 1888 yılında başlayan süreç 1934'e kadar Orta Asya ve Türk akraba topluluklarında biliçli olarak çizilen sınır bölgelerinde yaşayanlar birbirlerinden, hem dil hem de kültür bakımından ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Özellikle klasik medrese eğitiminden modern okul eğitime geçişlerde sorunlar hâlâ yaşamaktadırlar. Batı Türkistan bölgelerinde eğitim ve öğretim miladi, 960 yılından 1929 yılına kadar Arap alfabesi ile verilmiş ve uzun süre Türk boylarının arasında çok değerli eserler verilmiştir. Hâlâ birçok eser günümüzdeki alfabeyle aktarılmamıştır. 1929'dan 1940 yılına kadar Latin alfabesi kullanılmıştır. Sovyetler Birliği Türk Cumhuriyetlerine hakim olduğu zaman, "Türklerin Ruslaşması ancak eğitim ile mümkün olacaktır." diyen İlminskiy'e göre, İslam dini var oldukça Rus harflarının Arap alfabesine karşı güç olacaktır. İlminskiy'in Rus Eğitim Bakanlığına sunduğu yeni eğitim metodu kabul edilmiştir. 1936 yılından 1940 yılına kadar Kiril alfabesi Türklerin kullandığı ayrı lehçelere göre uygulandı. Rusların eğitim politikası hızlı bir şekilde Orta Asya Türklerinin eğitim sistemine resmen dâhil edildi. Modern eğitim sistemine yenilikler getireceğiz diyen Rus bilim adamları Türkleri birbirinden koparma politikasında idi. 1992'de Türk Cumhuriyetleri bağımsızlıklarını Sovyetlerden aldıktan sonra hemen Azerbaycan, Özbekistan ve Türkmenistan, Türkiye Cumhuriyeti ile daha rahat iletişime geçerez diye yeni Latin harflerine geçtiler ama Kazakistan, Kırgızistan eğitim ve iletişimde sıkıntı yaşarız diye Latin alfabesine geçemediler. Günümüzde Türk boyları arasında modern eğitime geçişte sıkıntılar yaşanmaktadır.

AFGANİSTAN'DA TÜRKİYE TÜRKÇESİNİN EĞİTİMİ

Afganistan'ın modern eğitim sistemine ulaşmasında Türkiye Cumhuriyeti'nin büyük katkısı vardır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Atatürk Türk bilim adamlarını Afganistan'a göndermiş, Afgan millî eğitiminde uzun yıllar çalışan bilim adamları modern Afgan eğitim sistemini kurmuşlardır. 1923 ile 1960 yılları arasında Türk bilim adamları Afganistan devlet kurumlarında çok değerli eserler bırakmışlar. Afgan Millî Eğitiminde müsteşar olarak çalışanlar; Prof Dr. Hasan Vasfi MENTAŞ, Prof. Dr. Emin Ali ÇAVLI, Prof. Dr. İsmail Hikmet ERTAYLAN, Prof. Dr.

Ethem MENEMENCİOĞLU vd.¹ hem eğitim seviyesinin yükselmesini sağlamışlar hem de Kabil Üniversitesinde değişik bölümlerde ders vermişlerdir. Afgan Kralı Emanullah Khan Türkiye ziyaretine Atatürk'ten Afganistan'ın modernleşmesi için yardım istemiş, Atatürk bu isteği kabul ederek bizzat kendi özel doktoru olan Prof. Dr. Kamil Rıfki URGA Bey ile bir sağlık heyetini Afganistan'a göndermiş, Dr. Kamil bey Kabil Üniversitesinde ilk Tıp fakültesini kurmuş, fakülte dekanlığını da üstlenmiştir. Dr. Kamil Bey Afgan Kralı'nın aile doktorluğunu da yapmıştır. 17 yıl Kabil'de hizmet eden Dr. Kamil Bey'i, Afgan Kralı ve Afgan halkı değerli çalışmalarından dolayı çok sevmişlerdir ve adını bir sanatoryuma vermişlerdir. Dr. Kamil Bey, Tıp Fakültesinde çalıştığı yıllarda birçok tıbbi laboratuvar ve sağlık ocağının açılmasına öncülük etmiştir. Dr. Kamil Bey 1944'te Afganistan'dan ayrıldığında öğrencileri ve fakülte yönetimi onun adını ebedileştirmek için tıp fakültesinin kavşağında ona yakışır bir anıt yaptırmışlar.

Cumhuriyet döneminin ünlü yazarlarında Memduh Şevket Esendal, 1932 yılında Afganistan'da Türkiye Cumhuriyeti Büyük Elçisi olarak görev yapmıştır. Ünlü Türkolog Prof. Dr. Zeki Velidi Togan'ın Afganistan'da değerli çalışmaları vardır. Ayrıca askerî sahada Afgan Ordusunun temelini kuran yine Türk Ordusu olmuştur. Atatürk döneminde gönüllü olarak giden Türk subayları Afgan Ordusunu eğitmiş ve bugün dahi askerî terimler orduda hâlâ Türkçe olarak kullanılmaktadır: Asker, Ordu, Koğuş, Kışla, Karakol, Nizamiye, Karavana, vb. 2002 yılında ISAF komutanlığını Türkiye'nin devralması ile General Hâkim Zorlu Paşa'nın önerisi Afganistan Cumhurbaşkanı Hamit Karzai'nin fermanı ile Kabil Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde Türkoloji Bölümü açılmış oldu. Muhteşem bir açılış töreni düzenlendi. Afganistan Yüksek eğitim bakanı ve dönemin Türkiye Cumhuriyeti Kabil büyükelçisi Müfit Özdeş, Kabil Devlet Üniversitesi Rektörü, Özbek aydınları ve çok sayıda öğretim üyesi, öğrenci velileri katıldılar. Türkiye'nin Türk Diline yönelik en büyük eğitim projesi olan Türkoloji Bölümü 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında Afganistan'da yaşayan her etnik gruptan öğrenci almaya başladı. Edebiyat Fakültesinin birinci katında sınıf az olduğu için 2 derslik Türkoloji Bölümüne dekanlık tarafından verilmiştir. Daha sonraları büyükelçi Müfit Özdeş bölüme sık sık gelerek yakından ilgilenmiş, derslik sayısını dörde çıkarmıştır. Bir sınıfı da kütüphane yaparak, Elçilik kütüphanesinden kitap bağışına bulunmuştur. Daha sonra ki yıllarda Türkiye'den Türk Dili ve edebiyatı ile ilgili kitapların gönderilmesi talep edilmiştir. TİKA, Türkoloji Bö-

1 Mehmet Ali F. Dağpınar, "Afganistan'da Mülkiye", *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, Nisan-Haziran 1976, Cilt: 6, s.10.

lümü için yeni tam donanımlı bir bina inşa ettirmiş ve bu bina 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında hizmete açılmıştır. Bu binada Yunus Emre Kültür Merkezi'nin de açılması planlanmaktadır.

Gazi Üniversitesi ile protokol imzalanarak, bölümün öğretim elemanları ve öğrencilerinin Türkiye'ye kısa dönemlik staj programı için gönderilmesine karar verilmiştir. Afganistan'da yaşayan Türk boylarının lehçelerini de Türkoloji Bölümüne dâhil etmek için çalışmalar devam etmektedir. Türkoloji bölümünün Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümüne dönüştürülerek, Türk dili ve kültürünü Afganistan'da yaşayan bütün etnik grupları içine alacak şekilde eğitim vermesi, özellikle Özbek, Türkmen, Kazak, Kırgız, Uygur Lehçelerinin unutulmamasını sağlayacak ve gelecekte daha iyi akademik çalışmalar yapılmasına olanak tanıyacaktır. Özbekistan, Türkmenistan, Kazakistan Elçiliklerinden bu konuda olumlu yanıt gelmemiştir. Türkoloji Bölümü 2004 yılında Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı'na (TİKA) devredilmiştir. Bölüm başlangıçta Türkiye'den bir dönemliğine gönderilen 2 öğretim elemanı ile Özbek dili ve edebiyatından iki yerel hocayla faaliyete geçmiştir. TİKA bölümde her türlü desteği sağlamış, öğretim elemanlarını sayısını artırmak için Türkiye'den Türk Dili ve Edebiyatı'nda mezun olanları da bölüme almıştır. 2011 yılında TİKA Türkoloji bölümünü Yunus Emre Enstitüne devretmiştir. Bölümde şu an Türkiye'den 4 öğretim elemanı ve altı yerel okutman eğitim vermektedir. Yunus Emre Türk Kültür Merkezini Türkoloji Bölümünün yanında açabilirse Türk kültürünü ve Türkiye'nin Afganistan'da daha çok tanınmasına katkı sağlar. İki dost ülke arasında hem kültürel hemde ticari bakımından büyük gelişmeler sağlar. Türkoloji Bölüm bahçesinde (İSAF) görev yapan Türk askeri ve Türk Silahlı Kuvvetlerinin Kabil'de kurmuş olduğu Radyo Türkiye'm desteğiyle 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, 30 Ağustos Zafer ve 29 Ekim Cumhuriyet bayramlarını Türkiye'de olduğu gibi aynı coşkuyla kutluyoruz. Türkoloji öğrencilerinin desteğiyle Türkiye'ye kültür gezisi düzenlemelerine ve yaz staj programlarına katılmalarına öncülük ediyoruz. 2004 yılında Afganistan'da koordinatörlük açan TİKA, Afganistan'ın çeşitli il ve ilçelerine 47 okul yaptırmıştır. Bu okullarda yedi bin öğrenci okumaktadır. TİKA Kabil Devlet Üniversitesi yerleşkesinde spor kompleksi de yaptırmıştır. Bölüm öğrencilerimiz de diğer bölümlerle maç yapmaktadır.

Afganistan Çağ Eğitim Kurumları tarafından 1995 yılında Afgan-Türk okulları Güney Türkistan'da açıldı fakat Taliban döneminde kapandı. 2001 yılında tekrar Afgan-Türk okulları açıldı. Bu okullar Afganistan'da modern eğitim sistemine büyük oranda destek sağlamaktadır. Şu an iki kız lisesi, 6 erkek lisesi, 2 tane

de ilkokul olmak üzere toplam 10 okulda yılda altı bin beş yüz öğrenci Türkiye Türkçesini öğrenmektedir. Ayrıca Afgan-Türk okullarına bağlı olan dershanelerde yüzlerce Afgan gencine temel seviyede Türkçe ders verilmektedir. Afganistan'da Amerika, Fransız ve Alman okulları da vardır. En çok ilgi gören Türk okullarıdır. Bu okullardan mezun olan başarılı öğrenciler, devletin her kurumunda çabucak iş bulurlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Afganistan Türkiye ilişkileri geçmişte olduğu gibi bugün de aynı hızla devam etmektedir. Afganistan halkı savaş ve siyasi sorunlar sebebiyle uzun yıllar barışa hasret kalmış bir toplum olarak sürekli dünyanın gündeminindedir. Savaşta bütün devlet kurumları zarar görmüştür. En çok zarar gören de eğitim ve öğretim kurumlarıdır. Atatürk döneminde modernleşmeye çalışılmış, bu çabalar yıllar sonra savaş yüzünden tamamen yok olmuştur. Türkiye'nin Afganistan'a en büyük desteği eğitim ve sağlık alanlarında olmuştur. Binlerce sivil ve askerî öğrenci Afganistan'da yüzlercesi Türkiye'de eğitim görmektedir. Türkiye TİKA vasıtasıyla Afganistan'ı yeniden yapılandırma yönündeki çalışmaları sürmektedir. Türkoloji Bölümünün sadece başkent Kabilde sınırlı olarak kalmamasını, kuzey Afganistan (Güney Türkistan) Üniversitelerinde de açılmasını önemle arz ediyoruz. Çünkü bu bölgede sekiz milyon Özbek, Türkmen, Kazak, Kırgız, Uygur vd. Türk boyları yaşamaktadır. Eğitim ve öğretimden son derece mahrumlar. Dil ve edebiyatlarını sözlü olarak yaşıyor ve akademik bir çalışma ve kendi dillerinde eğitim ve öğretim görmedikleri için gelecekte sözlü edebiyatlarını da unutma riskiyle karşı karşıyalar. Bugün Afganistan'da eğitim ve öğretim, iki resmî dil Farsça (Derica) ve Peştunca verilmektedir. Afganistan Türkleri, eğitim-öğretim elemanı ve ders kitapları az olduğu için okullarda kendi dillerinde eğitim öğretim görememektedir. Afganistan Türkleri eskisi gibi eğitim, basın ve yayında kendi dillerinde yasaklar ve engellerle karşılaşmamaktadır. Her sahada uzman eleman yetişirse gelecekte daha iyi konumda olurlar. Türkiye'den ve Türkoloji Bölümünden mezun olan öğrencilerimiz bugün Afganistan'ın her kurumunda önemli mevkilere gelmişler, her biri Türkiye sevdalısı ve Türk dostudur. Türkçe, Afganistan etnik gruplar arasında en çok beğenilen ve sevilen dildir. Bundan sonra Yunus Emre Enstitüsünden Türk kültür merkezlerini ve Türkoloji bölümlerini çoğaltmalarını istiyoruz.

KAYNAKÇA

- Afganistan Ankara Büyükelçiliği Dergisi Sayı 3.
- Albayrak, Recep, Afganistan Türkleri, Berikan Yayınları, Ankara, 2004.
- Aysultan, Hayri, Afganistan'da Türkçe Eğitimin Tarihi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007.
- Dağpınar, Mehmet Ali F., "Afganistan'da Mülkiye" *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, Nisan-Haziran 1976.
- Hasan Eren, Afganistan'da Türkler ve Türk Dili.
- Gökdağ, B. Atız, Afganistan'da Türklük ve Hazaralar, TÜDEV Yayınları.
- Khalilullah, Rasuli, 1991 Yılından Günümüze Kadar Afganistan Türkiye İlişkileri Yüksek Lisans Tezi, 2008, Ankara.
- Mülkiyeliler Birliği Dergisi, Sayı 43.
- Saray, Mehmet, Afganistan ve Türkler.
- TİKA, Afganistan'ı yeniden imarı, proje ve faaliyetlerimiz, Ankara 2008
- Yılmaz, Aliye, Afganistan'da Kadının Sosyal Statüsü ve Din Eğitimi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.

SALON II

V. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

FRANSA, KANADA, İSVİÇRE VE TÜRKİYE’DE LİSE DÜZEYİNDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ YAPILARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ

Şermin KÜLAHOĞLU*



ÖZET

Bu çalışmada, Fransız kültürüne dâhil üç ayrı ülke, Türkiye ile karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Eğitim sistemlerindeki kademeler arası geçiş yapıları açısından karşılaştırılan ülkeler şunlardır: Fransa, Kanada (Québec bölgesi), İsviçre (Vaud Kantonu) ve Türkiye. Ele alınan 4 ülke sistemi üzerinde, başlıca şu yönlerden karşılaştırmalı tanımlamalar yapılmıştır: Eğitim sisteminin özellikleri, eleme/geçiş/ yönlendirme aşamaları, yönlendirme hizmeti verilen kesim, yönlendirme hizmetlerinin model ve organizasyonu ve yönlendirme alanında çalışanlar. Bu yönlerden yapılan inceleme, şu sonuçları ortaya çıkarmıştır: Kanada (Québec bölgesi) ve İsviçre (Vaud Kantonu), kademeler arası geçişlerde elemeye en düşük, yönlendirme hizmetlerine en kapsamlı düzeyde yer veren sistemler olarak öne çıkmaktadır. Yönlendirme hizmetlerinin organizasyonu ve alanda çalışanlar açısından, Fransa ve İsviçre (Vaud) büyük ölçüde birbirine benzemektedir. Türkiye ise kademeler arası geçiş /eleme/ yönlendirme yapılarının birçok yönü açısından bu üç Fransız kültürüne ait ülkeden ayrı düşen özellikler göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Yükseköğretime Geçiş, Eğitsel ve Mesleki Yönlendirme Sistemi.

* Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, skulahoglu@uludag.edu.tr.

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, kademeler arası geçişi, test usulü “okul giriş sınavları” belirlemektedir. Bu sınavcı ve ezberci yapı, gençlerimizin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerine zarar vermekte; öte yandan, Türkiye’yi yaratıcı ve rekabetçi iş gücü geliştirme hedeflerinden uzaklaştırmaktadır.

Bu çerçevede şu temel soruya uzun zamandan beri geçerli bir yanıt arama çabası sürmektedir: Kademeler arası geçişte sınava dayalı bir eleme sistemi yerine, öğrencilerimizin eğitsel/mesleki gelişimlerini ilgi ve yeteneklerine uygun biçimde sürdürebilmelerini sağlayacak etkili bir yönlendirme sistemi nasıl olabilir?

Genç potansiyelin kendini gerçekleştirmesine yardımcı bir eğitsel ve mesleki yönlendirme yapılandırması arayışı, Türkiye dışındaki başka ülkelerde de gündemde olan eğitim sorunları arasındadır. Her ülke, kendi sorununa, kendi politikalarına göre çözümler üretmeye; kendi sosyal, siyasal ve ekonomik yapısına ve şartlarına en uygun sistemini geliştirmeye çalışmaktadır. Ülkelere göre çeşitlilik göstermekle birlikte, dünyanın pek çok ülkesinde, eğitsel/mesleki yönlendirme yapıları, özellikle son on yılda önemli reformlara konu olmuş; aktif yönelme, hayat boyu yönelme gibi yaklaşımlar gündeme gelmiştir.

AMAC

Bu çalışmada, aktif yönelme modellerini eğitim sistemleri içine büyük ölçüde yerleştirebilmiş olan bazı ülke örneklerini analiz ederek, Türk eğitim sistemine bu yönde bir model geliştirmek için yol gösterebilecek ipucu verileri sağlamak amacıyla yola çıkılmıştır.

Ülkemizde mevcut test usulü okul giriş sınavlarının yerini alabilecek daha insancıl ve adil bir yapıya ulaşmak konusunda, ülkemiz için örnek oluşturabilecek Fransız kültürüne dâhil şu üç ülke ele alınmıştır: Fransa, Kanada (Québec bölgesi), İsviçre (Vaud Kantonu) . Bu üç ülke eğitiminde, lise düzeyinden yükseköğretime geçiş yapıları, Türkiye ile birlikte, karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma, betimsel bir nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan, “Yükseköğretime geçiş yapıları formu” ile elde edilmiştir.

Bir ülke sisteminde, yükseköğretime geçiş yapılarının temel özelliklerini yansıtabilecek temalar (kategoriler) belirlenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda, yanıtlayan kişinin ülkesini şu yönlerden tanımlamasına yardımcı olabilecek bir form oluşturulmuştur: Eğitim sisteminin yükseköğretime geçişe yönelik özellikleri, yönlendirme yapıları, yönlendirme çalışmaları (*rehberlik/danışmanlık/müşavirlik çalışmaları, eğitsel/mesleki bilgilendirme çalışmaları, kariyer seçimi eğitimi, ölçme ve değerlendirme çalışmaları*), okul dışı destek sistemleri, hizmet götürülen kitle.

Araştırmacı tarafından, 5-7 Haziran 2013 tarihlerinde Fransa'da katılmış olduğu bir bilimsel toplantıda¹ Fransa (INETOP-Paris), Kanada (Laval Üniversitesi), İsviçre (Lausanne Üniversitesi) kökenli alan uzmanı üç akademisyene, ülkelerini yukarıdaki yönlerden tanıtılmalarını isteyen “Yükseköğretime Geçiş Yapıları Formu” verilmiştir. Bu üç üniversite profesörü, ülkelere döndükten sonraki bir aylık süre içinde, ülkelerinin yakından tanıdıkları eğitim sistemi hakkında bildikleri noktaları araştırarak yanıtladıkları formu, elektronik ortamda araştırmacıya iletmişlerdir. Türkiye’de yükseköğretime geçiş yapıları, araştırmacının kendisi tarafından tanımlanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde betimsel içerik analizi yapılmıştır. Fransa, Kanada, İsviçre ve Türkiye’de yükseköğretime geçiş yapılarının tanımına ilişkin veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmıştır (Hill ve diğ., 1997; Yıldırım & Şimşek, 1999; Farber, 2006).

BULGULAR

Temel noktaları özlü ve net biçimde ortaya koyan sistematik bir yapı sağlamak amacıyla, 4 ülkenin karşılaştırmalı tanımlamalarının, tablo düzeninde verilmesi tercih edilmiştir.

Her ülke hakkındaki bilgiler, o ülke akademisyenin kendi ülkesi için öne çıkarmaya ve belirtmeye değer bulduğu özelliklerle sınırlıdır.

İzleyen karşılaştırma tablosunda, Türkiye ve diğer üç Fransız ülkesinin eğitim ve yönlendirme sistemlerine ilişkin öne çıkan özellikleri, araştırmanın ana temalarına göre belirlenen başlıklar altında tanımlanmaya çalışılmıştır.

1 Colloque International « Les Questions Vives En Éducation Et Formation: Regards Croisés France-Canada 5 au 7 juin 2013 – Nantes (France).

1. Eğitim Sistemlerin Yükseköğretime Geçişe Yönelik Özellikleri

İsviçre (Vaud Kantonu)	Zorunlu eğitim, 4 yaşından itibaren 2 yıllık okul öncesi eğitimle başlar. 15 yaşına kadar sürer. Üniversite öncesi eğitim 11 yılı kapsar: 8 yıl ilköğretim, 4 yıl ikinci kademe eğitim (2013'ten beri)
Kanada, (Québec)	Zorunlu eğitim, 6 yaşında ilköretimle başlar ve 16 yaşına kadar sürer. Üniversite öncesi eğitim şu aşamaları kapsar: 6 yıl ilköğretim, 5 yıl ikinci kademe eğitim. Bu zorunlu eğitim aşamalarından sonra 2 veya 3 yıl, üniversiteye geçiş eğitimi (collège d'enseignement général et professionnel - CEGEP) aşaması yer alır.
Fransa	Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar, 16 yaşına kadar devam eder. Üniversite öncesi eğitim şu aşamaları kapsar: 5 yıl ilköğretim, 6 - 7 yıl süren ikinci kademe iki aşamalıdır: Birinci aşama, lise eğitimine hazırlayan, 4 yıllık kolej eğitimidir. Zorunlu eğitim, 2. aşamanın ikinci yılı sonuna kadardır. İkinci aşamadaki lise eğitiminde, çok programlı liselerde, genel, mesleki veya teknik alanlardan birinde üniversiteye hazırlayan 4 yıllık programa (baccalauréat) veya mesleki beceri kazandıran 2 veya 3 yıllık programlara devam edilebilir.
Türkiye	Zorunlu eğitim, 5 yaşından itibaren, 18 yaşına kadardır. Üniversite öncesi eğitim dörder yıllık üç kademedir oluşmaktadır: 4 yıl ilköğretim (ortak program), 4 yıl ortaokul (genel veya dini eğitim) ve 4 yıl lise (genel, teknik veya mesleki alanlarda eğitim)

Yorum:

• İlköğretim ve sonrası düzeylerde eğitim süresi, ülkeye göre değişiklik göstermektedir.

• Üniversiteye gidebilmek için gerekli eğitim süresi, İsviçre (Vaud), Fransa ve Türkiye'de 12, Kanada'da (Québec) 13 yıldır.

2. Yönlendirme Yapıları

İsviçre (Vaud Kantonu)	<p>Kanton düzeyindeki Eğitsel ve Mesleki Yönelme Ulusal Ofisi, yerel hükümetin (Vaud kantonu), Gençlik Eğitim ve Kültür Daire Başkanlığına bağlıdır. <i>Misyonu; eğitim alanını seçme aşamasındaki her gencin, bu geçiş sürecini desteklemek ve kolaylaştırmaktır. Her gencin, eğitim ve iş dünyasının gereklerini, aynı zamanda kendi ilgilerini, yeteneklerini ve kişilik özelliklerini dikkate alan bir gelecek projesi geliştirmesine ve gerçekleştirilmesine yardımcı olur.</i></p> <p>Ulusal Ofise bağlı Eğitsel ve Mesleki Yönlendirme Merkezlerinde görev yapan danışman psikologlar ve yönlendirme danışmanları, okullarda öğretmenlerle iş birliği içinde çalışırlar.</p>
Kanada, (Québec)	<p>Eğitim Bakanlığı düzeyinde, Eğitsel Uyum Ve Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, bu alandaki hizmetleri ve programları yönlendiren yaklaşım ve politikaları belirler.</p> <p>Yerel düzeyde, Eğitim Komisyonları (commissions scolaires), okul destek hizmetlerinin programlanması ve yürütülmesi konusunda, bakanlığı temsil eden yerel birimlerdir. Yönlendirme hizmetlerine ilişkin misyonu, öğrencinin kendini tanınmasına ve eğitim çizgisini en iyi biçimde sürdürmesinde yardım ve eşlik eden çalışmaların yürütülmesini sağlamak ve denetlemektir.</p> <p>Okul düzeyinde temel görevli, yönlendirme danışmanıdır. Her okulda, yönlendirme bilimi alanında yüksek lisans eğitimi almış ve meslek odasının çalışma yetki belgesine sahip yönlendirme danışmanları atanmıştır. Öğretmenler de Yönlendiren Okul Modeli ve Kişisel Yönelim Projesi Dersi çerçevesinde görev alırlar; Büyük okullarda, yönlendirme danışmanlarının yanında, bilgi kaynaklarını toplama ve yayma çalışmalarını yürüten, eğitsel ve mesleki bilgilendirme danışmanı da görevlendirilmektedir.</p>
Fransa	<p>Ulusal Eğitim Bakanlığı düzeyinde, Örgün Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yönlendirme misyonu vardır.</p> <p>Okul düzeyinde, 3 ayrı görev grubu yer alır:</p> <p>Baş öğretmen: (professeur principal) Öğrencilerin eğitsel gidişatını izlemekle sorumludur. Öğrenci velisi-öğrenci- öğretmenler arasında iletişimi sağlar. Öğrencilerin eğitim projelerini yönlendirecek olan eğitim alanı ve ders seçimlerinde onlara rehberlik eder. Öğrencileri eğitim ve iş alanları ve geçişler hakkında bilgilendirir.</p> <p>Okul yöneticisi: Öğrencinin yönlendirilmesi, geçiş veya sene tekrarına ilişkin karar konularında onayı gerekmektedir.</p> <p>Yönlendirme danışmanı-psikolog: Psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve eğitim bilimleri bileşiminden oluşan bir yönlendirme danışmanlığı yüksek lisans eğitimi almış olan bu uzmanlar, okullarda düzenli hizmet verirler, özellikle yönlendirme aşamalarında devreye girerler.</p>

Türkiye	<p>Bakanlık düzeyinde, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli eğitimi ile okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri alanlarında, hizmet politikalarını ve programlarını düzenler.</p> <p>Yerel düzeyde, Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde, rehberlik hizmetlerinden sorumlu bir şube müdürü, bakanlığın yerel temsilcisi olarak görev yapmaktadır.</p> <p>Rehberlik Araştırma Merkezleri: Bu merkezin okul rehberliği biriminde çalışan rehber öğretmenler, okullara destek hizmeti verirler.</p> <p>Okul düzeyinde- Rehber öğretmen, Eğitim Fakültelelerinin dört yıllık Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarından mezun olan psikolojik danışmanlar, okullarda eğitsel, psikolojik, sosyal, mesleki yönelim ve engelli öğrencilere destek gibi birçok konuda rehberlik ve danışmanlık yanı sıra öğretmenlere ve velilere müşavirlik yapmakla görevlidirler.</p>
---------	---

Yorum:

• Tüm sistemlerde Eğitim Bakanlığı düzeyinde yönlendirme hizmetlerinden sorumlu bir genel müdürlük bulunmaktadır. Türkiye’de eğitsel ve mesleki yönlendirmeden sorumlu olan ayrı bir yapı bulunmamaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri içinde düşünülmektedir. Bakanlık düzeyinde, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü olarak, birbiriyle ilişkisiz iki ayrı alanın, tek bir genel müdürlük çatısı altında yer alması, diğer ülkelerden farklılık olarak dikkat çekmektedir. 2010 yılında, genel müdürlük adı içinden psikolojik danışmanlık kavramı da çıkarılarak, yaklaşım, rehberlik hizmetleri çerçevesinde genel ve yüzeysel bir düzeye indirgenmiştir.

• Tüm sistemler için yönlendirme danışmanı/ yönlendirme danışmanı-psikolog/psikolojik danışman unvanları altında, bir temel görevli bulunmaktadır. Québec, Fransa ve İsviçre için, bu danışman, temel olarak, eğitsel/mesleki yönlendirmeye ilgili çalışmalarla görevlidir. Türkiye’de rehber öğretmen statüsünde görev yapan psikolojik danışmanlar, eğitim danışmanlığı, özel eğitim danışmanlığı, psikologluk gibi çeşitli görevlerinin yanı sıra eğitsel ve mesleki yönlendirme hizmetlerine zaman ayırmaya çalışmaktadırlar.

• Türkiye dışında diğer ülkelerde, yönlendirme danışmanı, yüksek lisans düzeyinde eğitim almaktadır. Türkiye’de 4 yıllık üniversite eğitimi sonrasında, okul psikolojik danışmanı olarak atanmaktadırlar.

• Tüm sistemlerde öğretmenler bilgilendirme ve « kariyer seçme eğitimi » türünden çalışmalar içinde yer alarak yönlendirme hizmetlerine katkı yapmaktadırlar.

3. Yönlendirme Çalışmaları – Rehberlik/Danışmanlık/Müşavirlik

İsviçre (Vaud Kantonu)	Farklı tipte yönlendirme hizmetleri verilmektedir: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Anlama/tanıma görüşmeleri (beklentiler ve ihtiyaç analizi) ➤ Proje geliştirmeye yardım (geçiş aşamalarında öğrenciye destek) ➤ Proje gerçekleştirilmeye yardım (süreç izleme, danışmanlık ve destek) ➤ Öğrenme güçlüğü çeken veya başarısız bir öğrencinin izlenmesi ➤ Bireysel ve grupta rehberlik çalışmaları ➤ Yönlendirme danışmanı-psikologun görev alanı içindeki diğer sorumlulukları
Kanada, (Québec)	Yönlendirme danışmanının görev alanı içindeki sorumlulukları şunlardır: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Eğitsel ve mesleki yönelme sürecinde, öğrenciye bireysel destek, ➤ Eğitim programları, kariyer olanakları, üst öğretim kurumlarına kabul koşulları gibi konularda bilgilendirme amacıyla grup rehberliği ➤ Kariyer danışmanlığı alanında bireysel ve grup desteği <p>Bu hizmetler, üniversiteye geçiş ve üniversite eğitimi sırasında da verilmektedir.</p>
Fransa	Yönlendirme danışmanı-psikolog görevleri şunlardır; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bireysel ve grupta danışmanlık hizmetleri verir. ➤ Gençlerin kendilerini ve çevrelerini tanımaları, değerlendirmeleri ve meslek projelerini geliştirme çabalarına eşlik eder. ➤ Eğitsel ve mesleki gelişimde güçlük çeken gençlere öncelik verir. ➤ Kurum personeline eğitim/mesleki yönlendirme danışmanlığı yapar. ➤ Eğitsel ve mesleki bilgilerin en iyi şekilde kazanılmasına yardım eder.
Türkiye	Okul rehber öğretmeni, eğitsel ve mesleki rehberlik alanında şu hizmetleri vermektedir: <p>Öğrenciler okullarda görevli rehber öğretmenlere bireysel görüşme için başvurabilirler.</p> <p>İlgi ve yetenek testleri uygular.</p> <p>Eğitim programları, kariyer olanakları, üst öğretim kurumlarına kabul koşulları gibi konularda bilgilendirme yapar.</p> <p>Başvuran velilerle bireysel görüşme yapar.</p> <p>Sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik saatlerinde Milli Eğitim Bakanlığının okul Rehberlik Hizmetleri çerçeve planında belirttiği, eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanına ilişkin kazanımlar için belirlenmiş etkinlikleri uygularlar.</p>

Yorum:

• Eğitsel ve mesleki rehberlik/danışmanlık hizmetlerinin, bir yönlendirme danışmanı tarafından yerine getirilmesi açısından sistemler birbirlerine benzerdir. Bununla birlikte, Türkiye’de yönlendirme hizmetleri, rehber öğretmenlerin tek ve asli görevi değildir. Bu hizmeti, diğer görevlerinin yanı sıra yerine getirmeye çalıştıkları görülmektedir.

4. Eğitsel/Mesleki Bilgilendirme Çalışmaları

İsviçre (Vaud Kantonu)	<p><u>Öncelikli bilgilendirme konuları:</u> Meslekler, eğitim alanları, üst öğretim kurumları, kabul koşulları, iş arama teknikleri</p> <p><u>Bilgilendirme kaynakları:</u></p> <p>İnternet sitesi (OCOSP)</p> <p>Bilgisayar destekli mesleki rehberlik programları</p> <p>Yazılı bilgi kaynakları, bültenler, broşürler</p> <p>Öğrenci ve velilerine yönelik meslekler hakkında bilgilendirme oturumları bölgesel merkeze bağlı eğitim alanları ve meslekler hakkında bilgilendirme merkezlerinin çalışmaları (5 merkez)</p> <p>Yıllık kariyer günleri</p>
Kanada, (Québec)	<p>Eğitim ve Çalışma Bakanlığı, eğitim alanları, meslekler, kabul koşulları, iş arama teknikleri, iş dünyasındaki gelişmeler gibi konularda bilgilendirme yapmaktadır. Bu bilgileri sitelerinden veya özel şirketler tarafından (eg. REPÈRES; Éditions Septembre) satışı yapılan bilgisayar destekli mesleki rehberlik programları olarak yayınlamaktadır.</p> <p>Her yıl eğitim, formasyon ve kariyer günleri düzenlenmektedir.</p> <p>Okullarda genellikle Dokümantasyon Merkezleri bulunmaktadır.</p> <p>Tüm bu hizmetler, üniversiteye geçiş ve üniversite eğitimi sırasında da verilmektedir.</p>
Fransa	<p>Bilgilendirmenin büyük bölümü, eğitim alanları ve meslekler hakkında Bilgilendirme Ulusal Ofisi (ONISEP) tarafından gerçekleştirilmektedir.</p> <p>Bu bilgilendirme, eğitim alanları, meslekler, kabul koşulları, iş arama teknikleri, iş dünyasındaki gelişmeler gibi konularda ONISEP internet sitesi üzerinde, okullara gönderilen broşürler, eğitim aracı şeklinde verilmektedir.</p> <p>Yönlendirme danışmanı-psikolog, bireysel ve grupla bilgilendirme çalışmaları yapar bilgilendirme amacıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirir.</p> <p>Okul başöğretmeni, ONISEP ve CIO bilgilerini öğrencilere ulaştırır.</p> <p>Okulların çoğunda, Bilgilendirme ve Yönlendirme Merkezlerine (CIO) bağlı olarak çalışan Eğitsel ve Mesleki Bilgilendirme Merkezleri bulunur.</p> <p>Ülkenin geneline yayılmış olan Gençlik Bilgi Ağı (IJ) eğitim, meslek eğitimi, meslekler ve işler gibi, gençleri ilgilendiren tüm konularda gençlerin başvuru merkezidir, bilgilendirme ve yönlendirme işlevini üstlenmiş bulunmaktadır.</p> <p>İş Evi (La Maison de l'Emploi) eğitim hakkı, eğitimler, meslekler ve okullar hakkında bilgi yayınlamaktadır.</p>

Türkiye	<p>Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim programları ve meslek alanları hakkında bilgilendirme yapmaktadır.</p> <p>Okullarda rehber öğretmenler, bireysel ve grup rehberliği yoluyla bilgilendirme dışında, okula bir meslek elemanını davet etmek gibi farklı yollardan eğitsel ve mesleki gelişimi desteklemeye çalışmaktadırlar.</p> <p>Çalışma Bakanlığına bağlı olarak çalışan İŞKUR, sitesinde ve yayımladığı broşürlerle, gençleri yönelebilecekleri meslekler hakkında bilgilendirmeye çalışmaktadır. İŞKUR'a bağlı olarak çalışan İş ve Meslek Danışmanları, okullara bilgilendirme ziyaretleri yapmaktadırlar. İş ve Meslek Danışmanları öncelikle, okul dışına çıkmış gençlerin ve yetişkinlerin eğitsel ve mesleki yönelimlerini yeniden oluşturmalarına rehberlik etmektedirler.</p> <p>ÖSYM'nin üniversite programları üzerine yazılı broşür olarak ve internet sitesi üzerinden yayımladığı katalog, gençleri girebilecekleri eğitim programları hakkında bilgilendirmektedir.</p> <p>Büyük şehirlerde öğrencileri farklı eğitim ve meslek alanları hakkında bilgilendirmeye yönelik yıllık kariyer günleri düzenlenmektedir.</p>
---------	---

Yorum:

- Bütün sistemler, benzer eğitsel ve mesleki bilgileri yayınlamaları, bu bilgilerin bakanlık tarafından üretilmesi ve bakanlığın kendisi veya bakanlık dışındaki özel ve kamu kuruluşları tarafından yayınlanması açısından benzerlik göstermektedirler.
- Frankofon ülkelerin her birinde, bir dokümantasyon merkezi yer almaktadır. Türkiye'de özel bir merkez bulunmamakta, İŞKUR, sitesinde bilgi ve broşürler yayımlamaktadır.
- Yönlendirme alanı görevlileri, bilgi toplama ve yayma işi yapmaktadırlar.

5. Kariyer Seçimi Eğitimi

İsviçre (Vaud Kantonu)	<p>Danışmanlar, sınıflara giderek aşağıdaki çalışmalarını yaparlar:</p> <p>8. sınıflarda: Öğrencilerin önemli yönelme aşamalarını ve süreci, yönelebilecekleri çeşitli alanları, yönlendirme servisi tarafından verilen hizmetleri, kullanımlarına sunulan bilgilendirme araçlarını keşfetmeleri için çalışmalar yapılır.</p> <p>9 sınıflarda: Öğrencilerin projeleri konusunda harekete geçirilmesi amacıyla destek verilip izlenmesi</p> <p>Lise (Gymnase) düzeyinde:</p> <p>1., 2. ve 3. sınıflarda, aşağıdaki programlı çalışmalar yapılır:</p> <p>1. sınıf: Psikolog-danışmanlar, öğrencilerin ilgilerine ve eğitim projelerine uygun ders seçimlerini yapmalarına yardımcı olacak çeşitli hizmetler verirler.</p> <p>2. sınıf: Öğrenciler, Geleceğe Bakış (Forum Horizon) forumuna katılırlar, liseden sonra gidebilecekleri meslekler üzerine konferanslar verilir.</p> <p>3. sınıf: Öğrenciler projelerini gerçekleştirme aşamaları konusunda bilgilendirilir. Danışmanlar aynı zamanda şu türden konularda atölyeler düzenlerler: Lise yaşamı, bilgi kaynakları, başvuru dosyası staj arama, etkili ve verimli çalışma... Bu çalışmalar bilgilendirme ve danışmanlık biçiminde olabilmektedir.</p>
Kanada, (Québec)	<p>Kariyer seçme eğitimi dersi 2005 yılında okul programından çıkarılmış ve yerine « kişisel yönelme projesi » dersi konmuştur. Bu ders, genel ve uygulamalı eğitim alanındaki lise birinci sınıf (secondaire 4) öğrencileri için zorunlu bir derstir. Bu derste, öğrenciler, bir meslek eğitim veya çalışma alanında somut deneyimler yaşayarak, lise, kolej ve üniversite düzeyinde yer alan mesleki olanakları keşfederler. Lise eğitimi sonunda, öğrenci kişisel deneyimleriyle 3-8 mesleği tüm ayrıntılarıyla keşfetmiş duruma gelmektedir. Bu ders tüm lise öğrencilerine verilmemektedir. Aynı konuda tüm bölümlerde bir de seçimlik ders bulunmaktadır. Bununla birlikte, okulun gerçekleştirdiği eğitimlerle, kişisel yönelme projesi çalışmaları diğer eğitim dallarındaki öğrencilere de sağlanmaktadır.</p> <p>Yönlendirme yaklaşımı (Approche orientante) okul ekibi ile diğer ortaklar arasında iş birliği çalışmasıdır. Bu çerçevede belirlenen amaçlar çerçevesinde öğrenciye mesleki kişilik gelişimini destekleyen bireysel ve grupla mesleki yönlendirme eğitimi etkinlikleri ve araçları hizmetleri gerçekleştirilir.</p> <p>Yönlendiren okul uygulamaları, birinci sınıftan başlayarak, öğrencilere tüm lise boyunca sunulmaktadır. Bu öğrenciyi kendisi hakkındaki algısını, eğitim ve iş dünyasını adım adım sentez edebilmesinde bir eşlik etme yaklaşımıdır. Yönlendirme çalışmaları, öğretmenler tarafından, dersleri kapsamında (öğrenme ve değerlendirme) veya okul dışı etkinlikler biçiminde yapılabilir.</p> <p>Kolej (üniversite öncesi eğitim) düzeyinde: Geçiş ve uyum dönemi (Session d'accueil et d'intégration) yer almaktadır. 2013 yılından itibaren, kolej eğitimi diplomasına geçiş olarak yeniden düzenlenmiştir. Kolejin program yapısı içine yerleştirilmiştir ve tüm kolejlerde, öğrencilerin yüksek öğretime geçişlerini kolaylaştırmak ve kolej öğrencisi kimliğiyle bütünleşmelerini sağlamak amacıyla sunulmaktadır. Anglo-saxon ülkelerde, <i>freshmen seminar ou university 101</i>. adıyla benzer bir yapılanma bulunmaktadır. Kolejin ilk yarısında yer alan bu programda yönlendirmeye ilgili çok çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (örn: rehberlik konularına odaklı dersler, yönlendirme atölyeleri). Bu program kapsamında, bazı öğrencilerin kolejde genel eğitime başlama olanağına sahip olarak, bir yandan da üniversitede girmeyi düşündüğü eğitim için lise eğitiminde eksik kalmış görünen yönlerini tamamlayıcı dersler alması sağlanmaktadır. Dönemin bitiminde, öğrenci, kolejin üniversiteye hazırlık veya teknik eğitim programlarından birine kayıt olmayı başaramama durumunda, genel ve tamamlayıcı eğitim dersleri görmeye devam edebileceği bir geçiş (Transition) programına kayıt olabilmektedir. Eğitim bakanlığında bu programı geliştirme çalışmaları sürmektedir.</p>

Fransa	<p>Öğretmenler, lise birinci sınıftan başlayarak son sınıfa kadar süren eğitim alanlarını ve meslekleri keşfetme parkuru (Parcours de découverte des métiers et des formations -PDMF) programına katılmak zorundadırlar. Bu süreç boyunca üç temel beceri kazanımı amaçlanmaktadır: meslekleri tanımak- eğitim alanlarını tanımak- kendini tanımak ve değerlendirmek. Çalışmaların yıllara göre dağılımı, şu aşamalara göre gelişim üzerine yapılandırılmıştır: Keşfetme (5. Sınıf); düzenleme (4^e); sentez (3^e); se tanımlama/ belirginleştirme (2^e); proje geliştirme -se projeter- (1^e); ve son sınıfta sonuçlandırmak.</p>
Türkiye	<p>Milli Eğitim Bakanlığının, 2006 yılında hayata geçirdiği İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları (1-12. Sınıflar) Sınıf Rehberlik Programına göre, yedi farklı yeterlik alanı içinde düzenlenmiş olan 240 kazanımın 74 tanesi, Eğitsel ve Mesleki Gelişim yeterlik alanına aittir.</p> <p>Sınıf rehber öğretmenleri, bakanlık tarafından belirlenmiş olan program çerçevesinde rehberlik saatinde, haftanın kazanımıyla ilgili etkinliği sınıfta uygulamaktadırlar. Okul rehber öğretmenleri, onları bu çalışmalarında yönlendirir. 2012 yılında yapılan düzenleme ile programın 9-12. sınıflarla ilgili bölümü "Tanıtım ve Yönlendirme Dersi" adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu ders programına göre, üniversitede gidilebilecek öğretim alanları hakkında bilgilenebilir kazanımlar 9., kariyer seçimi becerileri 10. , iş dünyasına hazırlık ve yüksek öğretime geçiş konusundaki kazanımlar ise 11. ve 12. sınıflarda verilmektedir..</p>

Yorum: Tüm sistemlerde, farklı formlarda da olsa, «Kariyer seçme eğitimi» amaçlı çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

6. Yönlendirmede Ölçme ve Değerlendirme (Bilan) Çalışmaları

İsviçre (Vaud Kantonu)	<p>Bilan :</p> <p>➤ Okul yönlendirme danışmanı tarafından, mesleki kişilik özelliklerinin bilançosunun çıkarılması amacıyla, analiz ve test uygulama (ilgileri, kişiliği, becerileri... açıklığa kavuşturma) ve danışmanlık yapma çalışmaları yürütülmektedir.</p>
Kanada (Québec)	<p>Okul yönlendirme danışmanı, başvuran öğrenci için bilanço çalışması yapar. Kolej düzeyinde bireye eğitsel destek -Aides pédagogiques individuels (API) hizmeti verilmektedir: Koleje kabulden itibaren diploma elde edilinceye kadar bireysel eğitim yardımcısı olarak adlandırılan bir görevli, öğrencilere eğitsel gelişimlerinde danışmanlık yapmayı ve yardımcı olmayı üstlenmiş durumdadır. Bu göreve genelde yönlendirme danışmanları atanmaktadır.</p> <p>Kolej ve üniversite düzeyinde, yerleştirme servisi bulunmaktadır. Bu servis, öğrencilere staj, iş veya yabancı ülkede proje arayışında yardımcı olmaktadır.</p> <p>Üniversitede aşağıdaki yardımları sunan çeşitli çalışmalar yapılmaktadır:</p> <p>Öğrenme ve başarıma: Özetle 4 grupta tanımlanabilecek birçok etkinlik sunulmaktadır: 1) öğrenme stratejileri 2) öğrenme güçlükleri 3) Stres ve okul kaygısı 4) Yüksek lisans ve doktora eğitiminde karşılaşılan güçlükler</p> <p>Engelli öğrencileri karşılama ve destek.</p> <p>Engel durumlarına ilişkin bireysel danışmanlık ve baş etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik destek.</p> <p>Okul sistemi dışındaki kesime sunulan bilgilendirme ve yönlendirme hizmeti veren yapılar: Okul dışı bir düzenleme olarak, telefonla bilgilendirme ve eğitsel/mesleki yönlendirme hattı da mevcuttur. Bu yapıların parasal desteği, eğitim bakanlığı, özel vakıflar ve çeşitli kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır.</p> <p>Yetişkin Eğitimi:</p> <p>Karşılama, danışmanlık, destek ve eşlik etme hizmetleri birimi, (SARCA) temel eğitimi (genel, mesleki veya teknik lise-secondaire-diploması) bulunmayan 16 yaşından büyük, dolayısıyla yetişkin sayılan bireylere hizmet vermek üzere kurulmuştur. Eğitim gördüğü alanı değiştirmek isteyen veya eğitimden ayrılmış olan bir yetişkine, yeni bir eğitim veya meslek projesi geliştirmesi ve onu gerçekleştirmesi için yardım etmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. Karşılama, sunulan başlangıç hizmetleriyle ilgilidir. İzleyen ikinci aşamada bireyin sahip olduğu kazanımlarını keşfedilmeye ve sonrasında en uygun yönlendirme gerçekleştirilmeye çalışılır.</p> <p>SARCA kazanımların keşfi ve bilançosunun çıkarılması hizmetlerini de sunmaktadır: Bireyin almış olduğu eğitimler ve kazandığı deneyimlerinin tanımlanmasını sağlayan keşfetme işlemleri söz konusudur. Bu işlemler, bireyin kazanımlarının tanınması ve temel eğitim düzeyine karşılık gelen bir sertifika verilmesi ile sonuçlandırılabilir.</p>

Fransa	<p>Kişisel Eğitim Planı (Plan Personnel d'Education-PIF)_: Ortaöğretimin ilk yılında öğrenciden, lise son sınıfa kadar sürdüreceği bir kişisel eğitim planı oluşturmaya başlaması istenir. Kişisel eğitim planı, öğrencinin kişisel özellikleri (<i>ilgi alanları, yetenekleri ve diğer konulardaki ölçüm sonuçları</i>), amaçları (<i>kayıt olmak istediği program veya eğitim alanı</i>), katıldığı eğitsel/mesleki rehberlik etkinlikleri (<i>okul dışı etkinlikler, iş deneyimleri ve toplum hizmetleri</i>) hakkında bilgiler içerir. Bu çalışmalar, öğrencinin amaçlarını netleştirmek, öğrendiği konularla ilişkilendirmek ve yönünü belirlemeye çalışmak konularında sorumluluk üstleneceği biçimde yapılandırılmıştır. Kişisel eğitim planı, genci kendine bir “yaşam planı” oluşturmaya mecbur eder. Böyle bir plan, öğrenciyi, mesleki yönelimleri ve amaçları üzerine, tüm eğitim süreci boyunca kendini gözden geçirme ve tanımlama olanağı verir. Karar alma kapasitesini ve eğitsel/mesleki bilgilenme ve yönlendirme sürecini geliştirmeye ve bunun için psiko-pedagojik destek almaya teşvik eder</p> <p>Bilgilendirme ve yönlendirme merkezlerinde (CIO) çalışan yönlendirme danışmanları başvuran kişilerin kişisel bilanço analizlerini yaparlar.</p>
Türkiye	<p>İlköğretimde Yönelme Yönergesi (Eylül 2003/2552), 6-8. sınıflar düzeyinde, ders öğretmenlerinin ve sınıf rehber öğretmenlerinin ortak çalışmaları sonucunda, her öğrenci için gözlem raporu düzenlenmesini ve bu raporlara dayanarak, 8. sınıfın sonunda diploma alacak her öğrenciyi bir yönelme öneri formu verilmesini öngörmektedir (Madde 7).</p> <p>İŞKUR bünyesindeki iş ve meslek danışmaları, iş başvurusunda bulunanların kişisel özellikleri ile işveren taleplerini eşleştirmeye yönelik sınırlı bir bilan çalışması yapmaktadırlar.</p>

Yorum: Tüm ülkelerde okullar ve okul dışı kuruluşlar tarafından, öğrencilere ve okul dışına çıkmış olan 16 yaşından büyüklere yönelik eğitsel/mesleki kişilik özelliklerinin ölçülmesi- /değerlendirilmesi –analizine yönelik, kişisel bilan çalışmaları yapılmaktadır.

Türkiye’de bilan çalışmalarının daha dar kapsamlı gerçekleştiği görülmektedir.

7. Okul Yönlendirme Hizmetlerinin Destek Sistemlerinin Model/Organizasyonu

İsviçre (Vaud Kantonu)	5 bölgesel merkez ve danışma bürosu bulunmaktadır. Bu merkezlerde görevlendirilen danışmanlar tüm okullara hizmet götürmektedirler. Her danışman, sorumlu olduğu okullara haftanın belli günlerini ayırmaktadır.
Kanada (Québec)	Yönlendirme danışmanları, okul veya bölge eğitim kurulları tarafından okulun destek elemanı kadrosu için istihdam edilirler. Kolej ve üniversite düzeyinde, doğrudan kurum tarafından görevlendirilmektedirler. 16-35 yaş grubuna hizmet götüren bir diğer birim Gençlik Birliğidir (Carrefours jeunesse emploi) . Bu birim Fransa'da Yerel Hizmet (Missions Locales) birimine karşılık gelmektedir.
Fransa	Psikolog-yönlendirme danışmanları (conseillers d'orientation psychologue -COP) Bilgilendirme ve Yönlendirme Merkezleri (Centres d'information et d'orientation -CIO) bünyesinde çalışırlar. Öğrencilerle çalışan Psikolog-yönlendirme danışmanı ve CIO yöneticileri sayısı, yaklaşık 4500'dür. Yerel Görevler birimi, 16-25 yaş grubu gençlerini, yönlendirmek ve eğitsel/mesleki yeniden yönelim belirlemelerine yardımcı olmak üzere, karşılar, bilgilendirir, yönlendirir ve eşlik eder. Üniversitede, Bilgilendirme ve Yönlendirme için Üniversite Ortak Birimi (Service Commun Universitaire d'information et d'orientation -SCUIO) öğrencilere doküman sağlamak, bilgilendirmek, ve mesleki geçişleri için gerekli hizmetleri vermeye çalışır.
Türkiye	Rehber öğretmen statüsü ile okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini de vermektedirler. Okul dışında, gerektiğinde mesleki rehberlik hizmetleri veren iki yapı: Rehberlik Araştırma Merkezleri ve İŞKUR. Üniversite düzeyinde, her üniversitenin öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmeti veren bir biriminin olması zorunluluğu vardır. Uygulamada, bu hizmetler, üniversitenin Sağlık-Kültür ve Spor Dairesi bünyesindeki Mediko-Sosyal Merkezlerinde çalışan psikologlar veya gençlik merkezleri olarak yapılandırılmıştır. Eğitsel ve mesleki yönlendirme hizmetleri bu merkezlerin çalışmaları arasında çok az bir yer alabilir. Eğitim Fakültesi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı bulunan bazı üniversitelerde, bu programın akademik kadrosu tarafından yürütülen, bölüme veya rektörlüğe bağlı rehberlik merkezleri bulunmaktadır. Bu birimlerde okula alıştırmaya ve uyum çalışmalarından başlayarak, kişilik gelişimi, kariyer planlama konularındaki geniş bir yelpazede rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri verilmektedir.

Yorum: Fransa ve İsviçre temel yönlendirme görevlileri (danışmanlar), okul dışındaki bir yapılanmaya bağlı olarak okullara hizmet vermektedirler. Türkiye ve Québec'te temel hizmeti veren görevliler ve hizmetler okul içinde yapılandırılmıştır. Québec'te her okulda bir yönlendirme danışmanı görev yapmaktadır.

Türkiye'de ise rehber öğretmenlerin tek görevi, eğitsel ve mesleki yönlendirme değildir.

8. Yönlendirme/Eleme Aşamaları

İsviçre (Vaud Kantonu)	İki önemli geçiş aşaması söz konusudur: 9. yılda, genel ve mesleki eğitim arasında seçim. Liseden (gymnasium) üniversiteye geçiş. Aşamalar arası geçiş, okul başarısına, öğretmenlerin ve velinin görüşüne bağlı olarak belirlenir.
Kanada (Québec)	Okul başarısına göre belirlenen geçiş/eleme aşamalarında üç temel nokta şunlardır : <ul style="list-style-type: none">• Lise 3. sınıftan (secondaire 3) 4. sınıfa geçişte, (secondaire 4) bilim ve matematik alanlarında bir bölümü seçerek, eğitim alanını belirlemek.• Lisenin 5. sınıfından (secondaire 5) üniversiteye hazırlık kolejine (cegep) geçişte eğitim alanı ve eğitim kurumu seçimi.• Kolejden (cegep) üniversiteye geçiş. Aşamalar arası geçiş, okul başarısı, öğretmenlerin ve velinin görüşü doğrultusunda yapılmaktadır.
Fransa	Yönlendirmede üç temel aşama söz konusudur: Ortaöğretimden (premier cycle du secondaire) liseye (second cycle du secondaire) geçiş alan seçimleri ders notları, okul başarısına ve okul başöğretmeninin (professeur principal) görüşü doğrultusunda yapılmaktadır. Öğrenci genel, teknik veya mesleki olmak üzere, üç alandan birine yönlendirilir. İkinci geçiş aşaması, lise ikinci sınıftan üçüncü sınıfa geçiş sırasındadır. Bu aşamadan sonra devam etmeyecek olanlar eğitim sertifikası ile eğitimlerini sonlandırırlar. Üniversiteye devam edecek olanlar, lise eğitimlerine bir yıl daha devam ederler. Üçüncü aşama, liseden yükseköğretime geçiş sırasındadır. Öğrenciler lise diploması almalarını ve istedikleri üniversitelere başvuru için başarı düzeylerini belirleyecek olan bir dizi sözlü veya yazılı değerlendirmelerden oluşan bitirme sınavına girerler.
Türkiye	Liseye ve yükseköğretime geçişte olmak üzere, iki önemli aşama söz konusudur: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG). Bu sisteme göre, altı temel ders için 8. sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi geçiş sınavı statüsünde, merkezi ortak sınav (toplamda 12 sınav) olarak uygulanmaktadır. Öğrencinin 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalamasının %30'u ile 8. sınıf merkezi sınav puanının %70'inin toplamı, yerleştirmeye esas puanı oluşturur. Yükseköğretime geçiş için, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen iki aşamalı bir merkezi sınav sistemi mevcuttur. Öğrenciler okul dışında özel dersanelere devam ederek bu sınavlara hazırlanmaktadır. Aşamalar arası geçiş, merkezi seçme ve yerleştirme sınavlarında alınan puanlar doğrultusunda yapılmaktadır.

Yorum: Tüm sistemlerde, eğitimin dokuzuncu yılı civarında bir geçiş/eleme aşamasının bulunduğu görülmektedir. Üniversiteye geçiş de tüm sistemlerde üçüncü bir geçiş aşaması oluşturmaktadır.

Türkiye’de, merkezi sınavlarda elde edilen başarı puanlarına dayalı bir eleme sistemi belirleyicidir.

9. Hizmet Götürülen Kesim

İsviçre (Vaud Kantonu)	Hizmetler, zorunlu eğitimini tamamlamış olan öğrencilere, lise (gymnasia -secondaire 2) öğrencilerine ve ailelerine, bir eğitim alanına veya bir işe geçiş aşamasındaki gençlere, yaşam boyunca yetişkinlere yönelik olarak verilmektedir.
Kanada (Québec)	Hizmetler, öncelikle örgün eğitimdekilere, velilere ve öğretmenlere yöneliktir.
Fransa	Öncelikle küçük yaşlarda okul öğrencileri ve velileri, ikinci sırada ise öğretmenler ve CIO yararlanıcısı olarak daha geniş bir kesim.
Türkiye	Öğrencilere ve velilere daha çok talep üzerine verilmektedir.

Yorum:

- Tüm sistemlerde öncelikle öğrencilere, ikinci sırada velilere ve öğretmenlere hizmet verilmektedir.

- İsviçre ve Fransa’da, yetişkinlere yaşam boyu hizmeti verildiği görülmektedir. Rehberlik servisinin okul dışında yapılandırılmış olması bu farkı yaratmaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sonuç olarak, Türk eğitim sistemiyle frankofon sistemler arasındaki en büyük farklılık şu iki konuda dikkat çekmektedir:

1. Türkiye’de eğitsel ve mesleki yönlendirme hizmetlerinden sorumlu olan ayrı bir yapı bulunmamaktadır. Bu alana rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri içinde sınırlı yer ayıran bir yaklaşım söz konusudur.

2. Türk sisteminde aşamalar arası geçişte eleme süreçleri, belirleyici bir öneme sahiptir. Eğitim kurumları arasında büyük statü farklılıklarının bulunması ve üst statüye sahip okullara (Anadolu liseleri) ve sonrasında üniversiteye girişte yapılan merkezi sınavlar, belirleyici eleme mekanizmalarıdır.

Türk hükümetinin, kademeler arası geçiş sistemlerinde yaşanan sorunlara acil çözüm arayışı içinde, sıklıkla yaptığı değişiklik ve düzenlemeler, bu yaklaşımla gereğince analiz edilerek dikkate alınamayan, toplumun sosyo-politik, ekonomik ve kültürel atmosferinin frenleyici etkileri altında kalmaktadır.

KAYNAKLAR

Avrupa Komisyonu. (2010). Turkey 2010 Progress Report. Şubat 2011, http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2010/package/tr_report_2010_en.pdf.

Cubukcu, K. M., Cubukcu, E. (2009). Evaluating higher education policy in Turkey: assessment of the admission procedure to Architecture, Planning, and Engineering schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4(4), 1-13.

Demir, A., Aydın, G. (1996). Student counselling in Turkish universities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 18, 287-301.

Dogan, S. (1998). Counseling in Turkey: current status and future challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 6, 1-12.

Dogan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 57-67.

Korkut, F. (2007). Counselor education: Program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal of Advancement Counseling*, 29(1), 11-20.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2011). Bakanlığın yazılı bildirimini (Written notification of the Ministry), Nisan 2011 (no.1971), Ankara.

Stockton, R. Güneri, O. Y (2011). Counseling in Turkey: an evolving field. *Journal of Counseling & Development*, 89, 98-104.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2011). www.yok.gov.tr/content/view/527/222/.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE KADEMELER ARASI GEÇİŞ AÇISINDAN MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN YERİ

Mehmet TAŞPINAR*



ÖZET

İnsan yetiştirme düzeni olarak da tanımlanan eğitim sistemleri ülkelerin sürekli üzerinde durdukları, yönetim biçimlerine, gelişmişlik düzeylerine, sosyal ve kültürel özelliklerine göre farklı uygulamalar yaparak insan yetiştirmeye çalıştıkları uygulamaları içermektedir. Günümüzde yaşam boyu eğitim kapsamında yer alan örgün ve yaygın eğitim sisteminde bireylerin kademeler arasında geçiş sistemi de farklı uygulamalar içermektedir. Bu araştırmanın amacı Türk eğitim sisteminde günümüzde uygulanan kademeler arası geçişlerde mesleki teknik eğitim sisteminin yerini tartışmak olarak belirlenmiştir. Betimsel tarama modelindeki bu araştırmada 1960'lı yıllar sonrasında alınan stratejik kararlar, kalkınma planları, Milli Eğitim uygulamaları kapsamında ilköğretimden mesleki teknik ortaöğretime, ve devamında yükseköğretime geçiş uygulamaları ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre genel olarak sistemdeki kademeler arası geçişin daha çok genel eğitim ve bilişsel niteliklerin ölçülmesine odaklı olması, ortaöğretime geçiş sınavlarında başarılı olamayanların ya da akademik liselerde başarılı olamayanların mesleki teknik ortaöğretim kurumlarına yönlendirilmesi, yükseköğretime geçişte geçmişte uygulanan katsayı uygulanması gibi stratejik kararların kademeler arası mesleki teknik eğitim kurumlarına geçişi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Kanunlar, kalkınma planları, şuralar, hükümet programları gibi ulusal dokümanlarda sürekli dile getirilen “mesleki teknik eğitime gereken önem verilecektir” gibi ifadeleri içeren sihirli sözlerin ötesinde sistem genel eğitim ve bilişsel davranışların ölçüldüğü bir sistem tasarımını daima ön planda tutmuş, bunun sonucu olarak

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, mehmettaspinar@hotmail.com.

da uygulamada ortaya çıkan sonuç gerek ortaöğretime geçişte, gerekse yükseköğretime geçişte mesleki ve teknik eğitimin aleyhine sonuçlanmıştır. Bunların sonucunda toplumda mesleki ve teknik eğitime karşı olumsuz bir algı yerleşmiştir. Buna göre mesleki teknik ortaöğretimde teknik lise yapısı canlandırılmalı ve akademik başarıları iyi olanların da tercih edebilecekleri bir düzenleme yapılmalıdır. Mesleki teknik ortaöğretimden yükseköğretime geçişte modüler sistemin gerçek anlamda uygulanması ve aynı zamanda alanlarını tercih edenlerin teşvik edileceği ancak asla diğer öğrencilerin önünü kesmeyecek düzenlemelerin yapılması yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Kademeler Arası Geçişler, Mesleki Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme, Modüler Eğitim.

GİRİŞ

Günümüzde gelişmiş ülkelerin sahip oldukları kaynakların başında nitelikli insangücü potansiyeli öncelikli bir yere sahiptir. Sosyal sermaye olarak adlandırılan insan kaynağının geliştirilmesinde eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler her zaman tartışma konusu olagelmıştır. Söz konusu düzenlemeler içinde eğitim sisteminin kademeleri arasındaki geçişler ülkemizde geçmişten günümüze sık denilebilecek aralıklarda sürekli değişimlere uğramış, bu değişimlerin bir kısmı olumlu sonuçlar vermekle beraber, bir kısmı da önemli sorunları da beraberinde getirmiştir. Söz konusu kademeler arası geçiş düzenlemelerinden en olumsuz etkilenen kesimin mesleki ve teknik eğitim sistemi olduğu söylenebilir. Bu makalede özellikle endüstriyel mesleki teknik eğitim sistemi kapsamında kademeler arası geçişler adına yapılan düzenlemeler ve sonuçları çeşitli yönleriyle ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı eğitim sistemi içinde özellikle endüstriyel mesleki eğitim sisteminin kademeler arası geçiş düzenlemelerinden nasıl etkilendiğini çeşitli yönleriyle ele almak ve mesleki-teknik ortaöğretimden yükseköğretime geçişte modüler öğretim sisteminin uygulanabilmesi boyutunda öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları: Araştırma özellikle örgün eğitim sistemi içinde yer alan endüstriyel mesleki-teknik eğitim alanı ile sınırlıdır. Bunun yanında süreç olarak da 1960'lı yıllar sonrasındaki gelişmeler odaklı bir doküman incelemesi kapsama alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma kavramsal bir çalışma olup, doküman incelemesi yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre özellikle endüstriyel mesleki-teknik ortaöğretim sistemini (METEK) ilgilendiren kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik uygulamalar incelenerek, yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında mesleki ve teknik eğitimde kademeler arası geçişleri ilköğretimden ortaöğretime geçiş ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş olarak ele almakta yarar vardır.

İlköğretimden Ortaöğretime Geçişte METEK

Geçmişten günümüze mesleki eğitime başlama yaşı eğitim sistemi içinde tartışma konusu olagelmıştır. Ülkemizde mesleki eğitim uzun yıllardan beri temel eğitimden sonra farklı eğitim türleri biçiminde var olagelmıştır. 1986 yılında yü-

rürlüğe giren 3308 sayılı yasa ile aday çıraklık denilen bir statü ile 5 yıllık zorunlu eğitimi tamamlayanların mesleki eğitim almaya başlamaları sağlanabilmiştir. Çünkü uluslararası çocuk hakları sözleşmelerine taraf olan ülkemizin bu antlaşma hükümleri kapsamında 14 yaşından önce çalışma yaşamına giren çocukların mesleki eğitim alabilmelerini sağlamak adına ilköğretimden mesleki eğitime geçişte söz konusu sözleşme hükümleri ile ters düşmemek için “aday çıraklık” denilen bir statü ile haftanın 1 günü okulda (eski adıyla Çıraklık Eğitim Merkezi, günümüzdeki adıyla Mesleki Eğitim Merkezi) diğer günlerde ise işyerlerinde çalışmalarını mümkün olabilmıştır.

Zorunlu eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkmasından sonra söz konusu bu sakıncanın ortadan kalktığı söylenebilir. Ancak bu uygulama sırasında yükseköğretim geçişte katsayı uygulaması gibi bazı ideolojik yaklaşımların gündeme gelmesi ile mesleki teknik ortaöğretim mezunlarının yaşadıkları sorunlar, ilköğretimden mesleki teknik ortaöğretime geçişi de olumsuz etkilemiş ve mesleki teknik eğitim giderek toplumda itibarını kaybetmiş ve başarısız öğrencilerin gidebilecekleri bir eğitim kademesi gibi görünmeye başlanmıştır.

Zorunlu Eğitimin 12 Yıla Çıkarılması ve METEK'e Etkisi

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile kademeler arası geçişler açısından mesleki ve teknik eğitim için yeni bir dönemin başladığı ifade edilmektedir. Daha demokratik ve daha esnek bir eğitim sistemi oluşturmanın öncelikli hedeflerden olduğu ifade edilen değişiklik son düzenlemelerle kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinmekte, yeni sistemin oluşturulmasının temel gerekçelerinden birinin de mesleki ve teknik eğitimle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Buna göre ilk 4 yıldan sonra bir mesleki yönlendirme yapılmayacağı, ortaokul olarak oluşturulan ikinci 4 yıllık dönemde öğrencilerin seçmeli derslerle özelliklerinin tanınmasının hedeflendiği ifade edilmekte, böylece kademeler arası yatay ve dikey geçişlere imkân tanınmış olacağı, sağlanacak esnek yapı sayesinde bireye yetenek ve gelişimine göre erken yaşlarda tercih hakkı tanınacağı ifade edilmektedir. Ayrıca yapılacak sınavla herhangi bir Anadolu ya da Fen lisesine yerleşemeyen ve sınava girmeyen öğrencilerin mesleki teknik liselere kayıtlarının yapılacağı vurgulanmaktadır. Bunun yanında genel liselerin tamamen kaldırılma sürecinin tamamlanacağı, bu okulların Anadolu lisesi ya da mesleki ve teknik liseye dönüşümünün tamamlanacağı, böylece okul türünün azalacağı, mesleki ve teknik liselerde ise okul türlerinin kaldırılması, programların güncellenmesi çalışmalarının tamamlanması

sonrasında ortaokullardan liselere geçişlerde seçme ve sıralamaya dayalı merkezi sınav uygulamasının gereksiz hale geleceği ifade edilmektedir (MEB, 2012a). Bu değişim süreci sonrasında ortaya çıkan sonuçlar şöyle değerlendirilebilir.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, liselerin 4 yıl olması ortaöğretim düzeyinde mesleki teknik eğitime geçiş konusunda da yeni durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Lise türlerinde yapılan düzenleme ile genel liselerin çok büyük bir bölümü Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Bu konuda MEB tarafından alınan karara göre Ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilmesi amacına dönük olarak genel liseler 2005-2006 yılından itibaren kademeli olarak Anadolu lisesi statüsüne dönüştürülmeye başlanmış ve bu uygulamanın mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına öğrenci akışını hızlandıracığı ifade edilmiştir. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında (2012-2013 öğretim yılı için) genel ortaöğretimde %47,2, mesleki ve teknik ortaöğretimde %52,8 olmak üzere ortaöğretim kademesinde %100 brüt okullaşma oranına erişimin hedeflendiğinden söz edilmiş, genel ortaöğretimde %1,84, mesleki ve teknik ortaöğretimde %21,54, ortaöğretim toplamında ise %23,38 oranında okullaşmanın 2013 yılına kadar artırılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010).

Bu sayısal artış bir takım önlemlerle sağlanabilecek olabilir. Örneğin yukarıda belirtildiği gibi ortaöğretime geçişte hiçbir yeri kazanamayanların mesleki-teknik liselere kayıtlarının yapılabilmesi gibi uygulamalar, sınav sistemi dışında bırakıp isteyen istediği mesleki teknik liseye kayıt yapmasına izin verilmesi vb. uygulamalarla sayısal artış sağlanabilir. Ancak kademeler arası geçişte nitelik sorunu nasıl aşılacağı belli olmadığı gibi bu anlayış mesleki eğitimde kalite anlayışı adına önemli sakıncalar içermektedir. Bu okullara giden öğrenciler genel olarak hangi özellikleri taşımaktadırlar? 9. Kalkınma planında (DPT, 2009) bu öğrencilerin profili bir ölçüde tanımlanmaktadır. Planda “bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmemesinden söz edilmektedir. Bunun sonucu olarak da ekonominin ihtiyaç duyulan alanlarında nitelikli eleman bulmakta zorluklar yaşanmasına rağmen, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının işsizlik oranının yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Burada dikkate değer bir paradoks yaşanmaktadır. Bir taraftan nitelikli ara insan gücü ihtiyacının giderek artması sorunu yaşanırken, diğer yandan mesleki teknik eğitim mezunlarının işsizlik oranının yüksek olmasından söz edilmektedir.

Benzer bir sonuç MEB’in mesleki ve teknik eğitim kurumlarından mezun öğrencileri izleme araştırmasında da ortaya çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre

2000-2008 yılları arasında mezun olmuş 26427 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilerin %29,66'sı bir işte çalışmaktadır. Çalışanların ancak %41,70'i mezun oldukları alanla ilgili bir işte çalışmaktadır. Bu paradoksun temel nedenlerinden biri elbette nitelikli bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin bu okulları tercih etmeyişleri tespitidir. Ancak bu öğrencilerin söz konusu okulları tercih etmeleri mevcut mesleki eğitime bakış açısı ve mesleki ve teknik eğitim konusunda toplumda oluşturulan algı var oldukça çok güçtür. Alınan stratejik kararlar bu toplumsal algının oluşmasının zeminini hazırlamaktadır. “Hiçbir yeri kazanamayanlar mesleki teknik okullara kayıt yaptırabilirler” gibi bir uygulama görünürde bireylerin önüne bir fırsat koymak olarak değerlendirilebilir ama verdiği diğer örtük mesajın, “sınavı kazanamazsanız, sanata gidersiniz” gibi içinde korku kültürü barındıran bir mesajı da içermektedir. Bunun sonucu olarak diğer seçenekleri tükenen bireylerin son çare olarak devam ettikleri okullar biçiminde algılanan bu kurumlara giden çocukların, yılgınlık, bıkkınlık, çaresizlik vb. olumsuz bir atmosferde nitelikli mesleki eğitimi alarak ekonominin gerek duyduğu nitelikli ara insangücü potansiyelini oluşturmalarını beklemek hayalcilik olacaktır.

Sistemin temeli bilişsel nitelikleri yüksek olanları belirledikten sonra kalanları istihdam piyasasında değerlendirmek adına mesleki eğitim verilmeli türünden yaklaşım bu toplumsal algının oluşumunun en önemli nedenlerindedir. Nitekim bu sadece bizim ülkemize özgün bir algı da değildir. Nitekim Dünya Bankası politika belgesinde de mesleki teknik eğitimin amacı açıklanırken vurgulanan boyutlardan biri toplumdaki fakir ve dezavantajlı, daha az yetenekli bireylerin yükseköğrenimden ve sokaklardan uzak tutulması gibi bir amaçla mesleki eğitimin verilmesi gerektiğinden söz edilmektedir (Dar, 2008). Bu politikanın ülkemizde uygulanan sınav odaklı sistemle ve alınan kararlarla tesis edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Kamuoyunda bilinen bazı kampanyalarda da işsiz başarısız, yoksul gençler ve aileleri için mesleki eğitim “adam” olmanın bir yolu olarak lanse edilmekte (Özdemir, 2008), örtük mesaj olarak yukarıda vurgulandığı gibi, bilişsel özellikleri iyi olmayanların seçilerek, kalanların “bir şekilde” eğitim sistemi içinde değerlendirileceği, bunun da tek adresinin mesleki eğitim olduğu gibi bir algının alt yapısı oluşturulmaktadır. Aslında bu ayrıştırıcı mesajın toplumdaki çeşitli açılardan dezavantajlı kesimlerin topluma kazandırılması adına bir an için fırsat eşitliği sağlayıcı bir politika olduğunu düşünsek bile, konu mesleki eğitim boyutundan bakıldığında da önemli yanırları içermektedir. Günümüzün meslekleri özellikle teknisyen düzeyinde meslek elemanlarının daha üst

düzy bilişsel becerilere sahip olmaları gerektiğini de göstermektedir. Çünkü hızla gelişen bilimsel ve teknolojik değişimin bir sonucu olarak daha üst düzey bilişsel becerilerle donanmış problem çözebilen bireylere ihtiyaç göstermektedir. Bu düzeydeki bireyleri yetiştiren mesleki teknik ortaöğretim kurumlarına yapılanın tam aksine bilişsel becerileri iyi olanların da gitmesi gereği çok açıktır.

Liselerin 4 (2005-2006) yıla çıkarılması sonrasında da hedeflenen ya da raporlarda ifade edilenlerle ortaya çıkan sonuç arasında da çelişkiler bir kez daha gözlenmiştir. Çünkü 4 yıllık lise öğreniminin ilk yılı tüm okul türlerinde ortak programın uygulandığı, öğrencilerin başarıları, ilgi, istek ve yeteneklerinin belirlendiği bir aşama olacağı, daha sonra buna göre yönlendirileceği ifade edilmiştir. Örneğin 9. Kalkınma Planında (DPT, 2009) ortak sınıf uygulamasıyla genel liselerden meslek liselerine, meslek liselerinden genel liselere dikey ve yatay geçişlerin sağlanacağı ifade edilmiştir. Ama gerçek yine böyle olmamış, mesleki teknik liseler bir anlamda ötekileştirilmiş ve diğer okullarda başarısız olan öğrencilerin devam ettiği okullar gibi işlev görmeye başlamıştır. Bir nevi “okumazsa sanata gitsin” anlayışı hakim görüş olarak kendini göstermiştir. Nitekim 2013-2014 MEB sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin olarak çıkardığı genelge ile (MEB, 2013) genel lise puan türünde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin, bünyesinde genel lise bulunan çok programlı liseleri tercih edebilecekleri, herhangi bir okula yerleştiremeyen öğrencilerin meslek lisesi, çok programlı lise ve imam hatip liselerini tercih edebileceklerine dönük karar almıştır. Bu genelge zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının bir sonucu olarak doğru bir uygulama olarak düşünülebilir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi “hiçbir okula kayıt olamayan öğrenci” mesleki eğitime yönlendirilerek bireyler ilgi istek ve yeteneklerine göre mi eğitim sistemi içinde yönlendirilmiş olmaktadır? böylelikle çağ nüfusunun okullaşma oranı içinde mesleki eğitimin ağırlığı artırılmış mı olacaktır?, daha nitelikli meslek elemanı yetiştirilip, endüstrinin çok acil ihtiyacı olan nitelikli insan gücü yetiştirilmiş mi olacaktır?

Aslında gerek kalkınma planlarında gerekse hükümet programlarında çoğunlukla doğru stratejik kararlar alınmıştır. Ancak uygulamalarda özellikle mesleki ve teknik eğitim açısından oluşturulan olumsuz toplumsal algı, akademik eğitimi teşvik edici uygulamalar, alınan bazı ideolojik kararlar (katsayı uygulaması vb.) ilköğretimden mesleki-teknik ortaöğretime geçişte tam tersi sonuçlar vermiştir. Başka bir deyişle kademelerarası geçiş açısından uygulamalar mesleki eğitimin aleyhine sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu durumu doğrulayıcı tespitlerin Milli Eği-

tim Bakanlığı'nın raporlarında da yer aldığı görülmektedir. Örneğin 2012 yılında düzenlenen "Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı"nda mesleki ve teknik eğitimin istenilen düzeyde olmayışının nedenleri mesleki yönlendirme sistemindeki yetersizlikler, katı ve merkezîyetçi kurumsal yapı, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarının devamlılığı ve bütünlüğünün sağlanamaması olarak açıklanmaktadır (MEB, 2012b).

İlköğretimden ortaöğretime geçiş konusunda etkili olan bir olgu da ortaöğretimden yükseköğretime geçiş uygulamalarıdır. Çünkü ülkemizde yükseköğretim talebi hala oldukça yüksek olup, bu geçişin uygulanma biçimine ilişkin alınan kararlar öğrencilerin ortaöğretim kurumları tercihlerini de etkilemektedir. Bu bağlamda geçmişte ortaöğretimden yükseköğretime geçişte karşılaştıkları katı uygulamaları önemli değişimlere yol açmıştır. Söz konusu uygulama bireylerin önünde psikolojik bir baraj oluşturmuştur. Bunun sonucu olarak mesleki teknik ortaöğretim sistemi adeta büyük bir çöküş dönemi yaşamıştır. Bu kurumlardan yükseköğretime geçişin son derece sınırlı alanlar için mümkün olduğunu, pek çok alana geçişin neredeyse mümkün olmadığını gören öğrencilerin ilköğretim sonrasında mesleki teknik ortaöğretim kurumlarını tercih etmek yerine yoğun bir biçimde akademik liselere yönelmeye başladıkları gözlenmiştir. Bunun sonucu olarak mesleki teknik ortaöğretim kurumları hem hızla öğrenci kaybetmeye başlamış, aynı zamanda eğitim kalitesi açısından da büyük erozyona uğramışlardır. Çünkü bu okullara giden öğrenciler yukarıda da açıklandığı gibi çoğunlukla ortaöğretime geçiş sınavlarında akademik liselere gitmeyi başaramayan ya da bu liselerde başarısız olan öğrencilerden oluşmaya başlamıştır. Zaman içinde gelişmiş ülkelerdekini tersine ortaöğretimdeki okullaşma oranı genel liselerde %70'lere dayanmış, mesleki teknik liselerde ise %30'lara kadar düşme göstermiştir. Oysa planlı kalkınma dönemlerinin başlangıcından bu yana bütün kalkınma planları ve hükümet programlarında "ortaöğretime mesleki ve teknik eğitime önem verileceği, okullaşma oranının ise %60-65 mesleki teknik lise, %35-40 genel lise yönünde gerçekleşmesi yönünde çalışmalar yapılacağı sürekli vurgulanmıştır.

Nitekim demokrasi eğitimi ilkelerine, temel insan haklarına ve uluslararası normlara uygun olmayan, 1999 yılında başlayan söz konusu katı uygulamasının 2010 yılında son bulmasıyla önemli bir hatadan dönülmüştür. Ancak daha önce de belirtildiği gibi uygulamanın toplumda mesleki ve teknik eğitim adına oluşturduğu olumsuz algıyı kaldırmak uzun yıllar alacaktır. Bu aşamada mesleki teknik ortaöğretimden yükseköğretime geçiş uygulamalarını incelemekte yarar vardır.

Mesleki Teknik Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Uygulamaları

Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte çeşitli dönemlerde çeşitli stratejik kararlar alınmıştır. Yukarıda bahsedilen 1999-2010 yıllarında geçerli olan katsayı uygulaması ile yükseköğretim programlarının neredeyse tamamı (mesleki-teknik öğretmenlik alanları hariç) mesleki teknik ortaöğretim öğrencileri için alan dışı kabul edilmiş, bir bakıma bu öğrencilere yükseköğretim yolu büyük ölçüde kapanmıştır (Özdemir, 2010; Taşpınar ve Çiçek, 2004)

Katsayı uygulamasının yaşandığı dönemde bu kararın oluşumunda etkili olan yetkili çevreler, temel gerekçelerini ortaöğretimde alınan eğitimin devamı olabilecek bir yükseköğretim programına geçişi sağlamak, böylelikle daha nitelikli bir yükseköğretim sistemi oluşturmak, bireylerin ortaöğretimde aldıkları eğitimin devamı bir yükseköğretim programını tercih etmelerini teşvik etmek amacıyla bu düzenlemeyi yaptıklarını açıklamışlardır. Bu düşünce ilk bakışta doğru gibi görünmektedir. Çünkü bireyin almış olduğu bir eğitimin üzerine, bir üst eğitim kademesinde aynı alanda eğitim almaya devam etmesini teşvik etmek adına katkı puanı verilmesi sağlanmıştır. Ancak arka planda ortaya çıkan gerçek ise mesleki teknik lise mezunlarına son derece sınırlı yükseköğretim programını tercih etme şansı bırakılması, adeta eğitim haklarının ellerinden alınması biçiminde belirginleşmiştir. Örneğin mesleki teknik ortaöğretim alan bir öğrencinin yükseköğretimde mühendislik eğitimi alabilmesi neredeyse mümkün olamaz hale gelmiştir.

Yükseköğretimde neredeyse tek seçenek mesleki teknik öğretmen yetiştiren fakülteleri tercih edenler ise akademik başarı açısından genel olarak yetersiz, öğrenme motivasyonları düşük, gelecek endişesi taşıyan öğrencilerden oluşmaya başlamıştır (Çeliköz, 2000; Gelişi, Duman ve Çetin, 2009; Sezgin ve Taşpınar, 2011). Söz konusu mesleki-teknik eğitim fakülteleri de 2009 yılında kapatılmış ve yeni yapılanma kapsamında teknik eğitim fakülteleri teknoloji fakültelerine dönüştürülerek mühendis yetiştirmeye başlamış, mesleki eğitim fakülteleri sanat ve tasarım fakültelerine, ticaret ve turizm eğitim fakülteleri de turizm fakültelerine dönüştürülerek sektöre insan gücü yetiştirme amacına dönük hale getirilmiştir (YÖK, 2009). Daha önce ortaöğretim kurumlarına mesleki-teknik öğretmen yetiştiren bu kurumların, artık öğretmen ihtiyacı kalmadığı, sektöre insan gücü yetiştirmeleri gerektiği düşüncesiyle kapatılmış olması ayrıca tartışılması gereken bir karardır. Çünkü son yıllarda 4+4+4 modelinin oluşturulmasının gerekçesinde de belirtilen ortaöğretimde mesleki eğitimin ağırlığının artırılması yönündeki yoğun çabalar ortaöğretimde mesleki-teknik öğretmen ihtiyacını da artıracaktır. Mahiroğlu'nun da belirttiği gibi (2006) mesleki teknik öğretmen ihtiyacının ar-

tacağı düşünüldüğünde yapılması gereken kapatmak yerine arz-talep dengesini de dikkate alarak esnek ve dinamik programlar uygulamaya konulması olmalıdır.

Yükseköğretime geçiş açısından mesleki eğitim adına ulusal belgeler incelendiğinde yine ortaöğretimde olduğu gibi aslında doğru stratejilerin belirlendiği söylenebilir. Türk Milli Eğitim sisteminin genel çerçevesini oluşturan 1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda ortaöğretimin görev ve amaçları “öğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, ya da mesleğe ve aynı zamanda yükseköğretime ya da hayata ve iş yaşamına hazırlamak temel ilke olarak belirlenmiştir (Resmî Gazete, 1973). Nitekim ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde bu ilkenin bir yansıması olarak ortaöğretimin amacı “Öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlama” olarak genel bir ifade yer almıştır (Resmî Gazete, 2013). Bu ilkenin sistemdeki yansıması ise öncelikli olarak akademik eğitim odaklı bir sistem oluşturmak, bu yapı içinde başarılı olamayanların mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda ise ortaöğretimden “hem iş hayatına” denilen yetiştirme anlayışında kalite sorunu çok açık biçimde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmakta, “hem yükseköğretime” denilen boyutta ise sistem bireylere açık gibi görünmesine karşın aslında görülmez büyük engelleri bünyesinde barındırmaktadır.

Ortaöğretimden yükseköğretime ya da iş yaşamına geçişlerde, yaşamboyu eğitim bağlamında çağdaş uygulamalardan biri modüler öğretimdir. Nitekim Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)'nda mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçilmesi önerilmiş, örgün ve yaygın eğitim kurumları arasında her aşamada yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayan esnek bir yapının oluşturulmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir (DPT, 1995). Ayrıca Dokuzuncu Kalkınma Planında da mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilmesi, yükseköğretim ve ortaöğretimdeki mesleki ve teknik eğitimin program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülmesi öngörülmüş, uygulamalı eğitime ağırlık verileceği vurgulanmıştır. Bununla beraber değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirileceği ifade edilmiştir. Bu strateji doğrultusunda kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkanlarının artırılmasından, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesinden söz edilmektedir (Resmî Gazete, 2006). Bu ifadede bu araştırmanın konusu açısından en dikkat çekici

boyut esnek bir sistem içinde mesleki teknik ortaöğretim ile yükseköğretimin program bütünlüğünün sağlanması boyutudur. Bunu sağlamak modüler sistemle mümkün olabilecektir.

Aslında mesleki-teknik ortaöğretimde yukarıda belirtilen modüler sistem 2002-2007 yılları arasında “Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi-MEGEP” ile uygulamaya başlanmış ve daha sonra yaygınlaştırılmıştır. Uygulamaya göre meslek analizine dayalı yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları geliştirilmiştir.

Söz konusu modüler öğretim sistemi günümüzde mesleki teknik eğitimde uygulanan çağdaş bir modeldir. Tam da yukarıda kalkınma planında hedeflenen esnek sisteme geçişin alt yapısı, öğrenci merkezli, bireysel öğrenme hızını, bireyin ilgi istek ve yeteneklerini dikkate alan bir modeldir. Mesleki teknik ortaöğretimden alana uygun yükseköğretime geçiş açısından modüler öğretimin uygunluğunu görmek adına modüler öğretimi kısaca açıklamakta yarar vardır.

Modüler öğretim esnek bir öğretim sistemini gerektirir. Öğrenciler temel modüller yanında seçmeli modüller ile ilgi alanlarına göre ilerleme şansına sahiptirler. Ancak uygulamada derslerin ünitelerinin adı modül olmuş, sistemde önemli bir değişiklik olmamıştır. Başka bir deyişle doğrusal program anlayışının bir yansıması olan eski yapı devam etmekte olup, öğrenciler modülleri ders gibi okumakta ve topluca herkes aynı konuları öğrenmeye çalışmaktadır. Bireysel hıza göre ilerlenemediği gibi seçmeli modül alabilme uygulaması da son derece sınırlıdır. Modüler öğretimde ölçme değerlendirme modül sınavı ve kredilendirme esasına dayanmalıdır. Öğrenci her modülün sonunda bilgi ve beceri sınavına girer, başarılı olması halinde kredisini alıp diğer modüle geçer. Başarılı olamaz ise başarıncaya kadar modülü tekrar etme şansına sahiptir (Külahçı ve Taşpınar: 1993). Ancak aynı ilköğretimden mesleki teknik ortaöğretime geçişte yaşananlara benzer biçimde sonuçlar maalesef yine istenildiği gibi gerçekleşmemiştir. Çünkü gerçek modüler öğretimin gerektirdiği düzenlemeler sistemde yerini almamıştır. Öğrenme ortamları yeterince öğrenci merkezli oluşturulmadığı gibi, yükseköğretime geçiş açısından da alınan modüllerin bir önemi söz konusu değildir. Öğrenciler modülleri ders mantığı içinde okudukları için modül geçme değil, ders geçme gibi bir yapı içinde sonuçta sınıfı geçmekte ya da kalmaktadırlar (Ekşioğlu, 2013; Taşpınar, 1995, 1997).

Modüler öğretim programı bireyin öğrenme çıktılarını kredilendirme ve biriktirilen kredilerin mesleki kariyer gelişiminde dikkate alınmasını gerektiren es-

nek bir modeli esas almaktadır. Yukarıda Yedinci ve Dokuzuncu Kalkınma Planı hedefinde sözü edilen ortaöğretimde modüler öğretime geçilerek esnek bir yapı oluşturulacağı ve yükseköğretimle ortaöğretim arasında program bütünlüğü oluşturulacağı biçimindeki hedefe tam da uygun bir sistem olduğu görülmektedir. Ancak maalesef uygulamada yine bu durum da gerçekleşmemiştir. Söz konusu hedefin uygulanabilmesi öğrencilerin mesleki-teknik ortaöğretimde aldıkları kredilerin devamı olabilecek bir yükseköğretime belirli ölçütleri taşımaları halinde geçebilmeleri ve öğrenimlerine devam edebilmelerini gerektirmektedir. Oysa gerçek böyle değildir. Başka bir deyişle öğrencilerin mesleki teknik ortaöğretimde aldıkları mesleki kredilerin yükseköğretimde ilgili alanlara geçişlerini sağlaması adına hiç bir uygulama söz konusu değildir. Bilindiği gibi akademik bilgilerin ölçüldüğü bir giriş sınavı ile (YGS-LYS) yükseköğretim programlarına yerleştirme yapılmaktadır.

Mesleki teknik ortaöğretim mezunlarına sağlanan sınavsız yükseköğretime geçiş ya da teknoloji fakültelerinin kontenjanlarında belirli oranlarda mesleki teknik ortaöğretim mezunlarına yer verilmesi uygulamalarının modüler öğretim anlayışı ile bir ilgisi yoktur. Acaba diğer mühendislik fakülteleri için böyle bir durum düşünülebilir mi? Başka bir deyişle toplumsal algı açısından popüler olan mühendislik fakültelerini mesleki teknik ortaöğretim mezunlarının tercih etmeleri halinde belirli kontenjan dahilinde girebilecekleri bir sistem oluşturulabilir mi?, Bu tür bir karar almanın bütün yukarıda açıklanan uygulamalar dikkate alınarak kolay olmayacağını söylemek mümkündür. Bir başka deyişle “mesleki eğitime gereken önem verilmeli” diyen ve ulusal kaynaklara bu temel ilkeyi yazan karar vericilerin böyle bir düzenlemeye geçmişte olduğu gibi “bu okul mezunlarının yeterli akademik bilgisi yok” diye karar verebileceklerini söylemek kehanet olmayacaktır. Aslında daha önce de bahsedildiği gibi bireylerin aldıkları eğitimin üzerine bir eğitim kurumuna geçişlerini teşvik etmek adına bu tür uygulamalar özünde yanlış uygulamalar değildir. Mesleki teknik ortaöğretim programları içinde teknik lise, Anadolu teknik lise türü okulların program yapıları bu tür düzenlemeye genel olarak da uygundur. Ancak bu teşvik edici uygulamaların diğer kesimler adına aşılabilir engeller oluşturulmaması çağdaş eğitim ilkeleri adına unutulmaması gereken temel olgudur. Başka bir bakış açısıyla ülkemizdeki mesleki teknik ortaöğretimin niteliğinin artışı, daha üst düzey bilişsel niteliklere sahip bireylerin mesleki teknik ortaöğretimi tercih etmelerini teşvik etmek adına bu sistemin uygulanması tartışılabilir. Aynı zamanda mühendislik eğitiminin prog-

ram kalitesi adına da farklı sonuçları ortaya çıkaracak bir uygulama olarak düşünülebilir. Çünkü mevcut işgücü piyasasında genel olarak mühendislik eğitiminin özellikle uygulama boyutu adına bazı olumsuzluklar içerdiği de tartışılmaktadır.

Konu bir bütün olarak ele alındığında gerek ulusal, gerekse uluslararası eğitim stratejileri temel insan haklarına dayalı temel ilkeleri ortaya koymakta ve buna uygun sistem düzenlemelerini gündeme getirmektedir. OECD ve AB düzeyinde oluşturulan politikalar incelendiğinde “süslü” ifadelerle sürekli vurgulanan hayat boyu eğitim, eğitimde yatay ve dikey geçişlerin esnekleştirilmesi, yaşamdaki her türlü öğrenmelerin tanınacağı bir eğitim organizasyonunun yapılması, demokrasi eğitimi vb. ilkeler ülkemizdeki eğitim sistemi adına yapılan her türlü strateji belgelerinde atıfta bulunulan cümleler olmaktadır. Ancak son yıllarda giderek bazı olumlu gelişmeler olmakla beraber, uygulamaların hala önemli sorunlar içerdiği de bir gerçektir.

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda mesleki teknik ortaöğretim sisteminin örgün ve yaygın ikilemi içinde yaşadığı sorunlar, genel ve mesleki teknik ortaöğretimdeki ayrışmalar, 4+4+4 modeli ile mesleki eğitimdeki göreceli artışın taşıdığı anlam vb. uygulamalar çeşitli sorunları barındırmaktadır. Gerek ilköğretimden ortaöğretime geçişte gerekse ortaöğretimden yükseköğretime geçişte öncelikli olarak bilişsel niteliklerin ön planda olduğu ve alınan kararlarda da sürekli genel eğitimi ön plana çıkaracak bir sistem yapısı oluşturulması, bu düzeylerdeki mesleki teknik eğitim kurumlarına geçişleri olumsuz etkilemektedir. İlköğretimden mesleki teknik ortaöğretime geçişlerde merkezi sınavları kazanamayanların son sığınacakları, başka yolları olmadığı için gitmek zorunda oldukları eğitim kurumları olduğu gibi bir toplumsal algı yayılmakta, bu durum söz konusu okullardan yükseköğretime geçişleri de olumsuz etkilemektedir. Daha da önemlisi sistemdeki söz konusu gelişmeler mesleki teknik eğitime yeterli niteliklere sahip, istekli, motivasyonu yüksek yeterince öğrenci gelmediği için eğitim kalitesini de olumsuz etkilemekte, bunun sonucunda iş gücü piyasasında da nitelikli işgücü ihtiyacı her geçen gün artmaktadır.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ise modüler sistem kullanılabilecekken sistem buna uygun tasarlanmadığı için ilköğretimden ortaöğretime geçişte yaşananlara benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber mesleki teknik ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yapılan sınavsız geçiş, belirli yükseköğre-

tim kurumlarına girişte kontenjan tanınması gibi uygulamaların özellikle mesleki teknik eğitim konusundaki toplumsal algıya etkileri tartışılmaktadır. Genel olarak bir zincir gibi ilköğretimden ortaöğretime geçerken yeterince tercih edilmeden bu okullara gelen öğrencilerin sektörün istediği niteliklere dönük bilgi ve beceriler elde edemedikleri gibi, yükseköğretime geçişleri de sorunlu olmaktadır. Ortaöğretimdeki modüler mesleki eğitim sisteminin devamı olarak yükseköğretimde de kredilendirme ve modüler bir yapının oluşturulabilmesi ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yeni bir model olarak kullanılabilir. Böyle bir uygulama mesleki-teknik eğitimin kalitesinde de olumlu gelişmeler sağlayabilecektir. Bütün bu açıklamalara göre öneriler şöyle sıralanabilir.

- Yıllardan beri süre gelen genel eğitim mesleki eğitim ikilemini ortadan kaldıracak uygulamalara ağırlık verilmelidir.

- Toplumda olumsuz bir algı oluşturan sınavı kazanamayanların mesleki eğitime yönelmesi algısını ortadan kaldırmak için bu tür uygulamalara son verilmelidir.

- Ortak sınıf olarak düzenlenen 9. sınıfta gerçek anlamda bir rehberlik yapılmalı, meslekleri tanıtıcı uygulamalara ağırlık verilmelidir.

- Ortaöğretimde teknik lise, Anadolu meslek ve Anadolu teknik lisesi gibi lise fen kolu programı uygulayan (uyguladığı belirtilen!!) okul türlerinde yeni düzenlemelere gidilmeli, bu okulların bilişsel başarısı yeterli öğrenciler tarafından da tercih edilebilecek hale getirilmesi sağlanmalıdır.

- Yükseköğretime geçişte yukarıda belirtilen okul türlerinden geçişleri teşvik adına bazı düzenlemeler yapılabilir. Ancak bu geçmişte uygulandığı gibi bir alan sınırlaması, aşılmasız engeller konulması gibi bir uygulama asla olmamalı, teşvik unsuru olarak değerlendirilebilecek bir düzenleme olmalıdır.

- Mesleki teknik ortaöğretimde bazı özellikleriyle yetersiz olsa da şu anda uygulanan modüler sistem, kademeler arası geçiş için de kullanılmalı, yükseköğretimde alan ile ilgili bir tercih halinde ya da yaygın eğitimle uyumu sağlayacak yatay ve dikey geçişlerde kullanılabilir hale getirecek düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Çeliköz, N. (2000). G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Sertifikası Programına (ÖSP) Yönelik Tutumları. *II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*, 10-12 Mayıs Çanakkale, 218-224.

Dar, Amit. (2008). *Vocational Education and Training Reform: Lessons of Reforms*.

<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/243350/day3Amit%20Dar-VETPPTApril2Session2.pdf> (Erişim tarihi: 10 Aralık 2013).

DPT. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf> (Erişim tarihi: 13 Aralık 2013).

DPT. (2009). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Eğitim: Okulöncesi, İlk ve Ortaöğretim*. Yayın No: DPT-2790. Ankara: DPT.

Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve Teknik Liselerde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Gelişli, Y., Duman, T., ve Çetin, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Görüşler. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009*. İzmir.

Günvaran Külahçı, Ş. ve Taşpınar, M. (1993). Modüler öğretim yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34.

Mahiroğlu, A. (2006). Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Eğitime Bakış*, 2(5), 37-42.

MEB. (2010a). *Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi, Genelge No: 2010-30*. Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

MEB (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı*. Ankara: MEB. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2012). *12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf (Erişim Tarihi: 13 Aralık 2013).

MEB. (2013b). *Sınavsız Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına Elektronik Ortamda Öğrenci Kaydı, Genelge No: 2013-23*. Ankara: MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü.

Özdemir, E. (2010). *Üniversiteye Girişte Katsayı Uygulamasına İlişkin YÖK ve Danıştay Kararları Hakkında İnceleme ve Değerlendirme*. Türkiye Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Yayını: http://www.tobb.org.tr/AvrupaBirligiDairesi/Do-kumanlar/RaporlarYayinlar/KATSAYI_SORUNU.pdf (Erişim tarihi: 13 Aralık 2013).

Özdemir, Y. (2008). “Meslek Lisesi Memleket Meselesi” mi? Mesleki ve Teknik Ortaöğretimi Toplumsal Güç İlişkileri Çerçevesinde Düşünmek, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(24), 62-81.

Resmî Gazete. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Kanun No: 1739, T.C. Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

Resmî Gazete. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. T.C. Resmî Gazete, mükerrer, Sayı: 26215. 1 Temmuz 2006,

Resmî Gazete. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. T. C. Resmî Gazete, 28758, 7 Eylül 2013.

Sezgin, S. İ., Taşpınar, M. (2011). Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme. *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (Editör: Songül AYNAL, KİLİMCİ). Pegem Akademi Yayınevi. Ankara: Ayrıntı Matbaası.

Taşpınar, M. (1995). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Kuramsal Temelleri*. Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu-I. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, 22-23 Haziran 1995, Elazığ: F.Ü. T.E.F. Yayını.

Taşpınar, M. (1997). *Modüler öğretim yönteminin öğretim yöntemleri dersinde öğrenci başarısına etkisi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Taşpınar, M., Çiçek, S. (2004). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Ülkemiz Mesleki Teknik Ortaöğretim Sisteminde Yeniden Yapılanma. *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu. 20-22 Aralık 2004*. Ankara: 228-238.

YÖK. (2009). *Mesleki-Teknik Eğitim Fakülteleri’nin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesine Dair Karar*. Ankara.

SALON III

V. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Yüksel KAVAK

DEĞİŞEN SINAV SİSTEMİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN ROLÜ

Seher BALCI ÇELİK*



Özet:

Bu çalışmanın amacı, değişen sınav sistemi karşısında psikolojik danışmanların rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu, Samsun Millî Eğitime bağlı devlet ve özel ortaokullarında öğrenim görmekte olan 334 sekizinci sınıf öğrencisi, 99 öğrenci velisi ve sekizinci sınıfa derse giren 64 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları (öğrenci, öğretmen, veli) ile demografik bilgiler için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Anket formlarından elde edilen veriler, yüzdeler ve frekansları bulunarak buna göre yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak okul psikolojik danışmanlarının okuldaki kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlikle ilgili görevlerini ne kadar yerine getirdikleri belirlenmiş ve bunlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değişen Sınav Sistemi, Öğrenci, Psikolojik Danışman, Mesleki Psikolojik Danışma ve Rehberlik.

* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı, sbalci@omu.edu.tr.

GİRİŞ

Teknolojik değişmeler bilginin değişmesine, bu da nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın artmasına neden olmaktadır. Bu ihtiyaç da eğitim sisteminde bazı değişimleri beraberinde getirmektedir. Türkiye’de öğrencilerin gelecekle ilgili kararlar, öğretim kademelerinin bazı aşamalarında yapılan sınavlarla verilmektedir. Değişen eğitim sistemi beraberinde sınav sisteminde de değişimlere neden olmaktadır (Doğan ve Sevindik, 2011). Bu bağlamda Türkiye’de son yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim programlarının değiştirilmesi, ortaöğretime geçiş sisteminde değişiklikler yapılmasına neden olmuştur. Daha önce uygulanmakta olan Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı, 1997-1998 eğitim öğretim yılına kadar yapılmıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılına kadar ise yerine Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirilmiştir (MEB, 2007; MEB-OKS Kılavuzu, 2007). OKS neden kaldırılıp yerine SBS getirilmiştir?

OKS; ilköğretimin çocuğu hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlamak olan temel görevini yerine getirmediği göstermiştir. İlköğretimde kullanılan yeni öğretim programları, süreci ölçtüğü ve değerlendirdiği için farklı yöntemlerin kullanmasını zorunlu hale getirmiştir. OKS’de sorular Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinden sorulmuş, öğrencinin yıl boyu gördüğü diğer dersler kapsam dışı tutulmuştur. Bu bağlamda öğrenciler belirli derslere yönelerek diğer derslerden ve sosyal aktivitelerden uzak kalmıştır. Türkiye’deki okul olanakları coğrafi, meteorolojik, sosyolojik etkilere bağlı olarak farklılıklar göstermekte; bu da, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uymamaktadır. Sınava giren öğrencilerin gelişim dönemi dikkate alındığında, çocukların ergenlik dönemine girmiş ya da girmek üzere olmaları sosyal ve psikolojik gelişimlerini etkileyebilir. Öğrenci başarısının 120 dakikalık ve telafisi olmayan bir sınavla ölçülmeye çalışılması öğrenci ve velilerinde kaygı, stres, gerilim, tek hedefe kilitlenme gibi psiko-sosyal açıdan olumsuz tutumları beraberinde getirmiştir. İşte tüm bu nedenlerden dolayı 2008 yılında OKS kaldırılıp yerine Ortaöğretime Geçiş Sistemi (SBS) getirilmiştir. İlköğretim 6., 7. ve 8’inci sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan seviye ve performans ölçümüyle alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılısonu Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsura dayanan öğrenci odaklı bir sistem olarak getirilmiştir. Bu yeni sistem ile öğrencilerin okulu ve derslerini önemsemesi ve motivasyonlarının devam etmesi amaçlanmıştır. Yeni sistem eğitim öğretim durumunun sınıflara, derslere, öğretilenlere, okullara, il,

ilçe ve bölgelere göre somut olarak değerlendirilip, öğrencilerin performansının çok boyutlu olarak, sürece yayılmış bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2010, MEB-SBS Kılavuzu, 2008, MEB, 2007). Peki SBS neden kaldırılmıştır? SBS, bugünkü şekliyle amaç haline gelmesi, ilköğretimin çocuğu hayata ve bir üst öğrenim kurumuna hazırlamak olan temel görevini yerine getiremez hale gelmesinden dolayı kaldırılmak zorunda kalınmıştır. Bunun yanında OKS neden kaldırılmış ise SBS'nin kaldırılma nedenleri de aynıdır.

Yeni gelen sınav sisteminde yani TEOG sınavında neler değişmiştir? Yeni uygulamaya geçen ve birincisi 28-29 Kasım 2013 tarihinde ortak sınavlar, Türkiye genelinde olağanüstü haller ve özel durumlar dışında öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarla yurt dışında; KKTC ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların bulunduğu, sınav yapılması uygun görülen merkezlerde gerçekleştirilmiştir. Bu sınavda öğrenciler; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olmak üzere altı dersden sınava girmiştir. Her dönem yapılacak olan ortak sınavlarda ağırlıklandırılmış puanlar hesaplanacaktır. Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji dersleri için dört, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi için iki katsayısı o dersin puanı ile çarpılarak her bir dersin ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanacaktır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılacaktır. Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan hesaplamasında ise; öğrencilerin 6., 7. ve 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8'inci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacak, elde edilen toplam ikiye bölünerek merkezî sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan hesaplamasında kullanılacaktır. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır (MEB, 2013; MEB, 2013a). Yapılan tüm bu değişikliklerin amacı hem süreci değerlendirme hem de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Tüm bu sınavların yapılmasındaki amaç nedir? 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda ortaöğretim kademesinde öğrencilere, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aratmak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilinci ve gücü kazandırmaktır. Bunun yanında ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre öğrencileri, üst öğrenim kurumlarına, programlara, yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş hayatına hazırlamaktır. Bütün bunların yerine getirilmesinde öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin yanında toplumun ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır (1739 S.K/Md.28).

İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir (1739 S.K/Md,27). Ortaöğretime yönelme ilköğretimde başlar; yanılmaları önlemek ve muhtemel gelişmelere göre yeniden yöneltmeyi sağlamak için ortaöğretimde de devam eder (1739 S.K/Md,30). Türk Millî Eğitim Temel Kanununda da belirtildiği gibi okul psikolojik danışmanın yöneltme ile ilgili görevleri burada başlamaktadır. Yönlendirmedeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde; eğitsel, mesleki, bireysel rehberlik ile bireyi tanıma uygulamalarının ve sonuçlarının öğrencinin yönlendirilmesi için kendisine ve velisine yardımcı olacak şekilde bütünleştirilmesi esastır. Bu bütünleştirmede öğrencinin gelişimsel, bireysel özellikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurulur. Yönlendirmede rehberlik ve psikolojik danışma birimlerinin karar ve önerileri, öğrencinin ve velisinin kararının gerçekçi olması yönünde seçenekleri gösterici ve öneri niteliğindedir, öğrenci ve veli, kararlarının sorumluluğunu üstlenmek durumundadır (24376 S.Y/Md.13).

Psikolojik danışma, 20. yüzyılın ilk yıllarından beri çeşitli şekillerde gelişen farklı bir meslek dalıdır. Psikolojik danışma, iyilik hali, kişisel gelişim, mesleki, eğitsel ve patolojik konularla ilgilenir. Bu konular içerisinde en önemli olanlarından birisi mesleki rehberlik ve psikolojik danışmadır. Mesleki gelişim, okul öncesi yıllarda başlar ve ilkokulda daha çok ön plana çıkar. Çocuğun ilk altı yılında görece kalıcı benlik algısı geliştirdiği ve bir mesleğe geçici olarak karar verdiği görülmektedir. Sınırlı iş olanaklarının bulunduğu yerlerde yaşayan çocukların okullarda kapsamlı, sistematik mesleki psikolojik danışma ve rehberlik programı almaları gereklidir. Ortaokulda mesleki rehberlik etkinliklerinin fırsatlarının keşfedilmesini ve öğrencilerin olası gelecek mesleklere ilişkin olarak kendi güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirmeleri gerekmektedir (Gladding, 2013; Çev. Edit. Voltan-Acar, 2013). Mesleki rehberlik; eğitim sürecinde her öğrencinin; mesleki tercih yapması, kendine uygun mesleğe yönelmesi, iş yaşamına ve mesleğe hazırlanması için gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleridir. Mesleki rehberlik hizmetleri; (1) Hizmetler bir süreç olarak ele alınır, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin başlaması ile birlikte bu hizmetler verilir, (2) Hizmetlerde öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi ve bireysel özellikleri dikkate alınır, (3) Öğrenciye ve velisine; öğrencinin özellikleri, iş dünyası, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler sistemli olarak aktarılır (4) Öğrenci, bir meslek alan veya mesleği seçme baskısı altında bırakılmaz (24376 S.Y/Md. 8).

Ortaöğretimde eğitsel ve mesleki rehberlik etkinlikleri, ortaöğretimde rehberlik programının üzerinde en çok durduğu alanlardır. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve giderilmesi; eğitsel planlamaların yapılması ve yürütülmesi, verimli ders çalışma yöntemlerinin öğretilmesi, okula uyum, eğitim olanakları konusunda bilgilendirme, öğrencinin yeteneklerini, ilgilerini yeteneklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanan eğitim programları tanımalarına ve birini seçmelerine, çevredeki iş ve çalışma koşullarını öğrenme, plan yapma ve yürütme becerileri kazanma, ortaöğretime geçiş sınavlarına hazırlanma, sınav teknikleri konusunda bilgi ve beceri kazanma gibi etkinlikler eğitsel rehberlik kapsamında yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2004; Izgar, 2002; Balcı Çelik, 2004).

M.E.B. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde de (17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Resmî Gazete) psikolojik danışmanların eğitsel rehberlikle ilgili görevleri şu şekilde sıralanmıştır: (1) Okulun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerini planlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder, (2) Eğitsel, mesleki ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik bireyi tanıma tekniklerini yürütür, (3) Sınıflarda yürütülen eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerinden, özel bilgi ve beceri gerektiren rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarını uygular, (4) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönetilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi verir ve onunla iş birliği yapar. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencinin tüm yönleriyle bütün olarak gelişmesine yardım etmeye yöneliktir. Eğitsel rehberlik, okul düzeyinde yapılması gereken bu hizmet, sadece öğrencilerin değil öğrenci velilerine yönelik olarak da gerçekleştirilir. Velilerin çocuklarına yararlı olmalı için neler yapmaları gerektiği, olumlu öğrenme alışkanlıkları geliştirmelerinde kendilerine düşen görevlerin ne olduğu konusunda aydınlatılmaları da eğitsel rehberlik kapsamında yer almaktadır (Tan, 1992). Eğitsel ve Mesleki Rehberlik hizmetlerinin yanında öğrencilere Bireysel Rehberlik hizmetleri de okul psikolojik danışmanları tarafından verilmesi gereken hizmetler içinde yer almaktadır. Bireysel Rehberlik çerçevesinde; öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimini desteklemek, duygusal sorunlarında yardımcı olmak üzere gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilir. Bu hizmetlerde şunlara yer verilmelidir: a) Öğrencilerin davranış, duygu, düşünce ve tutumlarına karşı duyarlık gösterilerek gizlilik ilkesine özellikle dikkat edilir, b) Bireysel rehberlik etkinliklerinde öğrencilerin kendilerine

ilişkin farkındalık düzeyini yükseltmelerine yardım edilir, c) Öğrenci herhangi bir sorun ifade ettiğinde, bu alanda psikolojik danışmanın vereceği hizmet, öğrencinin sorununu onun adına çözmesi anlamına gelmez, d) Öğrenci, sorununu çözme sorumluluğunu üstlenmek durumundadır. Psikolojik danışman, öğrenciyi sorununu çözme yolunda, alanın bilimsel yöntemlerine göre destekler, e) Psikolojik danışma uygulamalarında, uygulamacının psikolojik danışma formasyonuna sahip olması esastır, f) Bireysel rehberlik; öğrencilerin sorunlarına yardımın yanı sıra, onların kişilik ve sosyal gelişimlerine ve olgunlaşmalarına destek olmayı ve bu amaca yönelik düzenlenmiş bireysel ve grup etkinliklerini de içerir (24376 S.Y/ Md.9).

Okul psikolojik danışmanlarının eğitsel, mesleki ve bireysel (kişisel) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamındaki görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunların yanında psikolojik danışmanlar, değişen sınav sistemleri, eğitim sistemleri hakkında öğrencileri bilgilendirmelidirler. Bu da okul psikolojik danışmanının Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri kapsamına girmektedir. Bu bilgilendirme öğrencilerin eğitsel ve mesleki karar verme süreçlerini yeniden gözden geçirmelerini sağlayacaktır. Bu da daha sağlıklı karar vermesine neden olacaktır. Bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının değişen sınav sistemindeki rolünün öğrenci, öğretmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmada betimleme ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Samsun Millî Eğitimine bağlı 4 devlet ve 1 özel olmak üzere toplam beş (5) Ortaöğretim Kurumunda gerçekleştirilmiştir. Okulların seçiminde basit örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler; beş ortaokullun 8. sınıfına devam eden öğrenciler, bu öğrencilerin derslerine giren ve TEOG'ta de soru çıkan alanların öğretmenleri ve öğrencilerin velilerinden elde edilmiştir. Bu beş ortaokuldan araştırmaya katılan 334 öğrencinin, 171'i kız (%64,4), 119'u (%35,6) erkektir. Bu öğrencilerin derslerine giren 64 öğretmen (Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Psikolojik Danışman –Rehber Öğretmen) anket sorularına cevap vermişlerdir. Öğretmenlerden 32'si bayan (%50), 32'si (%50) erkektir. Öğretmenlerin çalışma tecrübeleri

şu şekildedir: 16 öğretmen (1-3 yıl), 4 öğretmen (4-6 yıl), 16 öğretmen (7-9 yıl), 16 öğretmen (10-12 yıl), 5 öğretmen (13-15 yıl) ve 7 öğretmen (16 yıl ve üzeri). Ortalama çalışma süreleri 3 yıldır. Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerine çocukları vasıtasıyla anketler gönderilmiş ancak 99 anket geri gelmiştir. Velilerden 71'i (%71,7) bayan, 28'i (%28,3) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından üç anket (öğrenci, öğretmen ve veli) formu geliştirilmiştir. Anket formlarında yer alan sorular PDR alanında en az yüksek lisanslı olan uzmanların görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Anket formlarında, 6-8 arasında yer almış ve yeni sınav sistemi hakkında bilgileri olup olmadığı, bilgileri kimden edindikleri, sınav kaygısı yaşayıp yaşamadıkları, yaşamış iseler psikolojik yardım alıp almadıkları gibi sorulara yer verilmiştir. Bu anket formları o okullarda görev yapan Psikolojik Danışmanlar tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmadan üç ankette (öğrenci, öğretmen ve veli) elde edilen veriler ayrı ayrı girilmiştir. Anketteki soruların sırasına ve cinsiyete göre yüzdellik ve frekansları hesaplanmıştır. Yüzdellik ve frekanslarda sadece cinsiyete göre incelenmiştir. Bunun nedeni ise üç ankette ortama altı soru olduğu için araştırmayı kısaltma adına yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğrenci, öğretmen ve velilerin anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınava hazırlanma yöntemlerine ilişkin sayısal veriler

Sınava hazırlanma biçimleri	Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	E	H
Dershaneye gidiyorum	Kız	64	37,4	107	62,6	119	215 N
	Erkek	55	3,7	108	66,3	%35,6	%64,4
Özel ders alıyorum	Kız	9	5,3	162	94,7	20	314 N
	Erkek	11	6,7	152	93,3	%6,0	%94,0
Okulda öğrendiklerimle yetiniyorum	Kız	62	6,37	109	63,7	128	206 N
	Erkek	66	40,5	97	59,5	%38,3	%61,7
Okulda açılan kurslarla yetiniyorum	Kız	60	35,1	111	64,9	110	224 N
	Erkek	50	30,7	113	69,3	%32,9	%67,1
Hem dersane ve okula gidiyor hem de özel ders alıyorum	Kız	5	2,9	166	97,1	18	316 N
	Erkek	13	8,0	150	92,0	%5,4	%94,6
Okulda öğrendiklerimi sürekli tekrar ediyorum	Kız	111	64,9	60	35,1	210	124 N
	Erkek	99	60,7	64	39,3	%62,9	%37,1

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin 119'ı (%35,6) dershaneye giderken 215'i (%64,4) dershaneye gitmediğini, özel ders alan 20 (%6,0) özel ders almayan ise 314 (%94) öğrenci, okulda öğrendikleri ile yetinen 128 (%38,3) yetinmeyen 206 (%61,7) öğrenci, okulda açılan kurslarla yetinen 110 (%32,9), yetinmeyen 224 (%67,1) öğrenci, hem dershaneye hem okulda açılan kurslara ve de özel derse devam eden öğrenci 18 (%5,4) 314 (%94,6) ve okulda öğrendiklerini sürekli tekrar eden 210 (%62,9) öğrenci olduğu görülmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük kısmı okulda öğrendiklerini sürekli evde tekrar ederek sınava hazırlanmaktadır. Bunu okulda öğrendikleri ile yetinen 128 (%38,3) ve okulda açılan kurslara devam eden 110 (%32,9) öğrenci takip etmektedir. Öğrencilerin %5,4'ü (18) hem dershaneye hem okulda açılan kurslara hem de özel ders olarak sınavlara hazırlandığını belirtirken sadece %6'sı (20) özel ders almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre girdikleri sınavı nasıl değerlendirdiklerine ilişkin sayısal veriler

Sınav hakkındaki görüşleri	Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	E	H
Bütün öğrendiklerimi kapsıyordu	Kız	129	75,4	42	24,6	249	85 N
	Erkek	120	73,6	43	26,4	%74,6	%25,4
Öğrenmediğim konular vardı	Kız	42	24,6	129	75,4	79	255 N
	Erkek	37	22,7	126	77,3	%23,7	%76,3
Sorular çok zordu	Kız	41	12,3	152	88,9	41	293 N
	Erkek	293	87,7	141	86,5	%12,3	%87,7

Tablo 2’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerin cinsiyetlerine göre TEOG sınavına ilişkin görüşlerine bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin %74,6’sı (249) öğrendiği tüm konuları kapsadığını, %25,4’ü (85) ise öğrenmediği konuların olduğunu, %76,3’ü (255) öğrendiği tüm konuları kapsamadığı, %23,7’si (79) öğrenci ise soruların öğrendiği konularla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Soruların çok zor olduğunu 41 (%12,3) öğrenci belirtirken %87,7’si soruların çok zor olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğrencilerin sınav kaygısı yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Sınav kaygınız var mıydı?				Toplam	
	Hayır		Evet			
	N	%	N	%	N	%
Kız	48	28,1	123	71,9	171	100
Erkek	80	49,1	83	50,9	163	100
Toplam	128	38,3	206	61,7	334	100

Tablo 3 incelendiğinde, kız öğrencilerin %71,9’u sınav kaygısı yaşadığını belirtirken, erkeklerin %50,9’u sınav kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Sınav kaygısı yaşamadığını, kızların %28,1’i (48), erkeklerin %49,1’i (80) belirtmiştir. Tablodan da anlaşıldığı gibi kızlar erkeklerden daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre psikolojik danışmandan yardım alıp olmadıklarına ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Psikolojik danışmandan yardım aldınız mı?				Toplam	
	Hayır		Evet		N	%
	N	%	N	%		
Kız	123	71,9	48	28,1	171	100
Erkek	132	81,0	31	19,0	163	100
Toplam	255	76,3%	79	23,7	334	100

Tablo 4 incelendiğinde, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu kaygı ile baş edebilmek için psikolojik destek alıp almadıkları sorulduğunda kızlardan %28,1'i (48), erkeklerden ise %19'u (31) psikolojik destek aldığını belirtmiştir.

Tablo 5. Psikolojik yardım alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bu yardımın sınav kaygılarını kontrol etmelerine katkısı olup olmadığına ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Psikolojik yardım almanızın sınav kaygınızı kontrol etmenize katkısı oldu mu?						Toplam	
	Hayır		Evet		Bir önceki cevap hayır olduğu için boş bırakılmış		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Bayan	16	9,4	48	28,1	107	62,6	171	100
Erkek	16	9,8	30	18,4	117	71,8	163	100
Toplam	32	9,6	78	23,4	224	67,1	334	100

Tablo 5 incelendiğinde, psikolojik yardım alan kız öğrencilerin %28,1'i (48) erkeklerin %18,4'ü (30) bu yardımın sınav kaygılarını kontrol etmelerine yardımcı olduğunu belirtirken kız ve erkek öğrencilerin %9,6'sı (32) sınav kaygılarını kontrol etmelerine yardımcı olmadığını belirtmişlerdir. Bir önceki soruya hayır cevabı veren 224 (%67,1) öğrencinin bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yeni sınav sistemi hakkında bilgilendirilip bilgilendirilmediklerine ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Yeni sınav sistemi hakkında bilgilendirildiniz mi?				Toplam	
	Hayır		Evet		N	%
	N	%	N	%		
Kız	4	2,3	167	97,7	171	100
Erkek	6	3,7	157	96,3	163	100
Toplam	10	3,0	324	97,0	334	100

Tablo 6’da öğrencilerin sınav sistemi hakkında bilgilendirilip bilgilendirilmediklerine bakıldığında, kızların 167’si (%97,7), erkeklerin 157’si (%96,3) bilgilendirildiklerini belirtirken; bilgilendirilmediklerini belirten 10 (%3) öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yeni sınav sistemi hakkında kimler tarafından bilgilendirildiklerine ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Öğretmenler		Psikolojik Danışmanlar		Dershane		Basın Yayın	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	135	78,9	133	77,8	46	26,9	30	17,5
Erkek	122	74,8	103	63,2	42	25,8	21	12,9
Toplam	257	76,9	236	70,7	88	26,3	51	15,3

Tablo 7’de öğrencilerin sınav sistemi hakkında kimler tarafından bilgilendirildiğine bakıldığında, 257 (%76,9) öğrenci öğretmenleri tarafından bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir [kız 135 (%78,9), erkek 122 (%74,8)]. 236 (%70,7) öğrenci ise psikolojik danışmanlar tarafından [kız 133 (%77,8), erkek 103 (%63,2)]; 88 öğrenci (%26,3’ü) dershane tarafından bilgilendirildiklerini [kız 46 (%26,9) erkek 42 (%25,8)] belirtmiştir. Basın yayın aracılığı ile bilgilendirilen 51 öğrenci (%15,3) [kız 30 (%17,5), erkek 21 (%12,9)] olduğu görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin büyük kısmına bilgilendirme öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları tarafından yapılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yeni sınav sistemi hakkındaki görüşlerine ilişkin sayısal veriler

Öğretmenlerin sınav sistemi hakkında görüşleri	Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	E	H
SBS ya da OKS daha iyi değerlendiriyor	Bayan	4	12,5	28	87,5	9	55
	Erkek	5	15,6	27	84,4	14,1	85,9
TEOG daha iyi değerlendiriyor	Bayan	10	31,3	22	68,8	28	36
	Erkek	18	56,3	14	43,8	43,8	56,3
Sınav sistemlerini saçma buluyorum	Bayan	4	12,5	28	87,5	4	60
	Erkek	0	0	32	100	6,3	93,8
Sınavsız geçiş yapılması gerektiğini düşünüyorum	Bayan	6	18,8	26	81,3	11	53
	Erkek	5	15,6	27	84,4	17,2	88,2
Öğrencilerin psikolojik sağlıklarını etkilediğini düşünüyorum	Bayan	11	34,4	21	65,6	16	48
	Erkek	5	15,6	27	84,4	25,0	75,0
Diğer	Genel	4	12,5	5	15,7	28	27
						87,5	84,4

Tablo 8 incelendiğinde, sınava giren öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin sınav sistemleri ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde 9'u (%14,1), SBS ya da OKS daha iyi değerlendiriyor derken, 55 (%85,9) SBS veya OKS'nin daha iyi değerlendirmedeği cevabını vermiştir. OGES'in daha iyi değerlendirdiğini düşünen öğretmenlerimizin sayısı 28 (%43,8) iken, OGES'in iyi değerlendirmedeğini düşünen 36 (%56,3) öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerimizin 4'ü (%6,3) sınav sistemlerini saçma buluyorum derken, sınav sistemini saçma bulmayan 60 (%93,6) öğretmenimiz vardır. Sınavsız geçiş yapılmadığı sorusuna 11 (%17,2) öğretmenimiz evet derken, 53 (%88,2) öğretmenimiz hayır cevabı vererek sınavın yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınavların öğrencilerin psikolojik sağlıklarını etkilediğini düşünen öğretmen sayısı 16 (%25,0) iken, etkilenmediğini düşünen 48 (%75) öğretmenimiz vardır. "Başka" sorusu altında olarak sunulan 'sınavın objektif olmadığı, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ve daha sade bir sistem olması gerektiği, erken sınıflarda yapılmasının uygun' gibi ifadelerin doğru olduğunu düşünen 28 (%87,5) öğretmen varken, 27'si bu ifadelere katılmamaktadır (%84,4). Tablo 8'den de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu OGES'nin daha iyi değerlendirdiğini düşünüyorlar.

Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerinin sınav kaygısı yaşayıp yaşamadıklarıyla ilgili görüşlerine ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Hangi sistem öğrencilerinize sınav kaygısı yaşattı?				Toplam	
	Yeni Sistem		Eski Sistem		N	%
	N	%	N	%		
Bayan	6	18,8	26	81,3	32	100
Erkek	7	21,9	25	78,1	32	100
Toplam	13	20,3	51	79,7	64	100

Tablo 9’da öğretmenlerin, hangi sınav sisteminin öğrencilerinde daha fazla kaygı yaşattığına ilişkin görüşlerine göre, bayan öğretmenlerin %18,8’i yeni sistemin %81,3’ünün ise eski sistemin kaygı yarattığını belirtirlerken; erkek öğretmenlerin, %21,9’u yeni sistemin %78,1’i ise eski sistemin kaygı yaşattığını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre eski sistemin daha fazla kaygı yaşattığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, sınav kaygısı yaşayan öğrencilere nasıl yardımcı olduklarına ilişkin sayısal veriler

	Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
		N	%	N	%	E	H
Sınavlar yaklaştığında sürekli öğrencilerle konuştum	Bayan	21	65,6	117	34,4	46	18
	Erkek	25	78,1	7	21,9	71,9	21,9
Sınav kaygısı ile baş etme yöntemlerini uyguladım	Bayan	12	37,5	20	62,5	24	40
	Erkek	12	37,5	20	62,5	37,5	62,5
Profesyonel uzmanlardan yardım istedim	Bayan	4	12,5	28	87,5	6	58
	Erkek	2	6,3	30	93,8	9,4	90,6
Okul Psik. Danışmanımız yardımcı oldu	Bayan	13	40,6	19	59,4	30	34
	Erkek	17	53,1	15	46,9	46,9	53,1
Okul Psk. danışmanımız olmadığı için RAM’den yardım aldım	Bayan	0	0	32	100	1	63
	Erkek	1	1,6	31	96,9	1,6	98,4
Okul Psk. Dan. bu konuda yetersiz		0		0		0	

Tablo 10’da öğretmenlerin kaygı yaşayan öğrencilere nasıl yardımcı olduklarına ilişkin bulgulara bakıldığında 46 öğretmen (%71,9) [bayan 21 (%65,6),

erkek 25 (%78,1)] sınavlar yaklaştığında sürekli öğrencilerle konuştuğunu belirtirken, 30 öğretmen (%46,9) [kız 13 (%40,6), erkek 17 (%53,1)] okul psikolojik danışmanlığının yardımcı olduğunu belirtmiş, 24 öğretmen (%37,5) [kız 12 (%37,5), erkek 12 (%37,5)] sınav kaygısı ile başetme yöntemlerini uyguladığını, 6 öğretmen (%9,4) [kız 4 (%12,5), erkek 2 (%6,3)] profesyonel uzmanlardan yardım aldığını, 1 erkek öğretmen de (%1,6) okul psikolojik danışmanları olmadığı için RAM'dan yardım aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin hiçbiri okul psikolojik danışmanını yetersiz görmemiştir. Tablo 10'dan da anlaşılacağı üzere sınav kaygısı yaşayan öğrencilere öğretmenlerinin, daha çok, konuşarak yardımcı olmaya çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 11. Velilerin cinsiyetlerine göre sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Sınav sistemi hakkında bilgi sahibi misiniz?				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Bayan	65	91,5	6	8,5	71	100
Erkek	22	78,6	6	21,4	28	100
Toplam	87	87,9	12	12,1	99	100

Tablo 11'deki velilerin sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde 87 veli (%87) [bayan 65 (%91,5), erkek 22 (%78,6)] yeni sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtirken 12 veli (%12,1) [bayan 6 (%8,5), erkek 6 (%21,4)] bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Bu bulgudan da anlaşılacağı gibi velilerin çoğunluğu yeni sınav sistemi hakkında bilgi sahibidir.

Tablo 12. Sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olan velilerin cinsiyetlerine göre bilgiyi nereden edindiklerine ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	OGES Hakkında Bilgiyi Kimden Edindiniz?												Cevapsız	
	Çocuğumdan		İnternette		Okul Yönet.		TV		Psk.Dan.		Dershane			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bayan	7	9,9	1	1,4	28	39,4	11	5,5	13	18,3	4	5,67	7	9,9
Erkek	5	17,9	7	25,0	4	14,3	3	10,7	3	10,7	0	0	6	21,4
Toplam	12	12,1	8	8,1	32	32,3	14	14,1	16	16,2	4	4,0	13	3,1

Tablo 12 incelendiğinde, yeni sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olan velilerden, 32'sinin (%32,3) bu bilgiyi okul yönetiminden edindikleri, 16 velinin (%16,2) okul psikolojik danışmanından, 14 velinin (%14,1) televizyondan, 12 veli (%12,1) çocuğundan, 4 velinin (%4) dershaneden edindiği; 13 velinin (%13,1) ise bu soruya cevap vermediği görülmektedir.

Tablo 13. Velilerin cinsiyetlerine göre çocuklarının sınav kaygısı yaşayıp yaşamadıkları görüşlerine ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Sınav kaygısı yaşadı mı?				Toplam	
	Evet		Hayır		N	%
	N	%	N	%		
Bayan	47	66,2	24	33,8	71	100
Erkek	15	53,6	13	46,4	28	100
Toplam	62	62,6	37	37,4	99	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi çocuklarının sınav kaygısı yaşadığını belirten 66 veli (%62,6) [bayan 47 (%66,2), erkek 15 (%53,6)] varken, bu kaygıyı çocuklarının yaşamadığını belirten 37 veli (%37,4) [bayan 24 (%33,8), erkek 13 (%46,4)] olduğu görülmektedir. Tablodan da anlaşıldığı gibi öğrenci velilerine göre çocukların büyük bir kısmı sınav kaygısı yaşamıştır.

Tablo 14. Çocuğunun sınav kaygısı yaşadığını belirten velilerin cinsiyetlerine göre psikolojik yardım alıp almadıklarına ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Psikolojik yardım aldınız mı?						Toplam	
	Evet		Hayır		Cevapsız		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Bayan	7	9,9	58	81,7	6	8,5	71	100
Erkek	1	3,6	23	82,1	4	14,3	28	100
Toplam	8	8,1	81	81,8	10	10,1	99	100

Tablo 14'te görüldüğü gibi çocukları sınav kaygısı yaşayan velilerin çocuklarının sınav kaygısından kurtulmak için psikolojik yardım aldığını belirten sadece

8 veli (%8,1) [bayan 7 (%9,9), erkek 1 (%3,6)] olduğu görülmektedir. Velilerin 81'i (%81,8) [bayan 58 (%81,7), erkek 23 (%82,1)] psikolojik yardım almadıklarını belirtmiştir. 10 (%10,1) velimizde bu soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 15. Velilerin cinsiyetlerine göre okul danışmanının sınavla ilgili olarak nasıl yardımcı olduğuna ilişkin sayısal veriler

Cinsiyet	Okul danışmanı bu konuda nasıl yardımcı oldu?								Toplam	
	Bu konuda yardım almadık		Bilmiyorum		Yapmamız gerekenlerle ilgili bilgi verdi		Cevapsız			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bayan	7	9,9	4	5,6	34	47,9	26	36,6	71	100
Erkek	3	10,7	0	0	9	32,1	16	57,1	28	100
Toplam	10	10,1	4	4,0	43	43,4	42	42,4	99	100

Tablo 15'e bakıldığında velilerin 43'ü (%43,4), okul psikolojik danışmanının yeni sınav sistemiyle ilgili olarak kendilerini, [bayan 34 (%47,9), erkek 9 (%32,1)] yapmaları gerekenler konusunda bilgilendirdiğini belirtirken, 10 veli (%10,1) [bayan 7 (%9,9), erkek 3 (%10,7)] bu konuda yardıma ihtiyaç duymadıklarını, 4 bayan veli (%5,6), bu konuda bilgilerinin olmadığını belirtmiştir.

Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin, derslerine giren öğretmenlerinin ve velilerinin yeni sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları, bu bilgiyi nereden ya da kimden edindikleri, öğrencilerinin sınav kaygısı yaşayıp yaşamadığı ve sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerinin ve velilerinin bu kaygıları ile baş etmeleri için neler yaptıkları, kimlerden yardım aldıkları ortaya konulmuş ve okul psikolojik danışmanın bu süreç içerisinde yerine getirmesi gereken görevlerini ne ölçüde yerine getirdiği ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen bilgilere göre çalışma grubuna giren öğrencilerin büyük çoğunluğu sınava hazırlanırken okulda öğrendiklerini sürekli evde tekrar ettiklerini (%62,9) bunu okulda açılan kurslara giden öğrenciler (%38,3) ile dershaneye giden (%35,6) öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu sınav sorularının bütün öğrendiklerini kapsadığını belirtirken (%74,6) soruların çok zor olduğunu (%12,3) ve öğrenmediği konuların da sınavda olduğunu (%23,7) belirten öğrenci yüzdesinin de az olmadığı görül-

mektedir. Öğrencilerin %61,7'si sınav kaygısı yaşadığını belirtmiş ve bunlarından %23,7'si yardım aldığını belirtirken, %76,3'ü psikolojik yardım olmadığını belirtmiştir. Psikolojik yardım alan öğrencilerin %23,4'ü sınav kaygılarını kontrol etmede bu yardımın faydalı olduğunu belirtirken %67,1'i bu konuya ilişkin soruyu cevapsız bırakmıştır. Yeni sınav sistemi hakkında %97 oranında bilgilendirme yapıldığı görülmüştür. Bu bilgilendirmeyi %76,9'la öğretmenler, %70,7'i ile okul psikolojik danışmanları yapmıştır. Öğretmenlerin birinci sırada yer almasının nedeni olarak okul psikolojik danışmanlarının PDR hizmetlerini yeterince tanıtmamaları olabileceğine ilişkin ilgili alan yazın mevcuttur (Duman, 1985; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Öğretmenlerin sınav sistemleri hakkındaki görüşleri, TEOG'un daha iyi değerlendirdiği (%43,8) yönündedir. Ancak öğretmenlerimiz sınav sistemlerinin öğrencilerin psikolojik sağlığını etkilediğini (%25) ve eski sınav sisteminin öğrencide daha fazla kaygı yarattığını (%79,7) belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin sınav kaygıları ile baş etmeleri için onlarla sürekli konuştuklarını (%71,9), okul psikolojik danışmanından yardım aldıklarını (%46,9) belirtmişlerdir. Velilerin büyük çoğunluğunun sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olduklarını (%87,9), bu bilgiyi daha çok öğretmenlerden (%32,3) ve psikolojik danışmanlardan (%16,2) edindikleri görülmüştür. Çocuklarının sınav kaygısı yaşadığını belirten velilerden (%62,6) %8,1'i yardım alırken, %81,8'i yardım almamıştır. Velilerin %43,4'ü okul psikolojik danışmanının bu konuda onların çocuklarına nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgi verdiğini belirtirken, bu soruya %42,4'ü bu soruya cevap vermemiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarının okuldaki eğitsel, bireysel rehberlikle ilgili görevlerini yerine getirdikleri görülmüştür. Bunun dışında diğer görevlerini yerine getirememeye nedenleri okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan kişilerin PDR lisans eğitimini alıp almaması, PDR lisans eğitimini almamış olan kişilerin psikolojik danışman olarak atanmasıdır. Bu durum hizmetlerin kalitesini önemli ölçüde düşürmüştür. Bunun yanında, geçmişte psikolojik danışman yetiştirmeyi hedefleyen mevcut lisans programlarının ders sayısı, çeşidi, öğretim elemanı sayısı ve niteliği açısından farklılık göstermesi (Doğan ve Erkan, 2001), okullarda görev yapan okul psikolojik danışman sayısının yetersiz olması (Yüksel Şahin, 2002), psikolojik danışmanların yönetici ve öğretmenlerin desteğini alamamaları, psikolojik danışmanların iş stresini ve mesleki tükenmişliği yüksek düzeyde yaşamaları ile mesleki doyumlarının az olması şeklinde sıralanabilecek sebepler de vardır. (Yüksel Şahin, 2008).

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmının sonuçlarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili çalışmalara rastlamıştır. Erkan (1997) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenleri, öğrencileri ve bu öğrencilerin velilerinin rehberlik hizmetlerini bir ihtiyaç olarak algıladıklarını belirtmiştir. Yüksel Şahin (2008), ortaöğretim öğrenci görüşlerine göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesini yaptığı araştırmasında PDR öğrencilerine en çok verilen hizmetten en az verilen hizmete doğru sıralama yapıldığında en çok konsültasyon ve yönetme hizmeti verilirken en az bireyi tanıma ve psikolojik danışma hizmetinin verildiğini belirtmiştir. Korkut Owen ve Owen (2008), Türk okul psikolojik danışmanlarının ve yöneticilerinin, okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevlerini nasıl algıladıklarını araştırdıkları çalışmalarında, yöneticiler okul rehberlik programlarına karşı psikolojik danışmanlardan daha olumlu bir tutum içinde olduklarını, psikolojik danışmanların ise, yönetsel görevlere fazla zaman ayırdıklarını ve yöneticiler ile psikolojik danışmanlar arasında, psikolojik danışma ve rehberlik programlarının okul misyonuna katkısı konusunda fark olmadığı, her iki grubun da olumlu düşündüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, Türkiye'deki psikolojik danışmanların rol ve işlevlerinin açık ve net olarak ortaya konmadığına, yani tam belirgin olmadığına ilişkin bulgular mevcuttur (Doğan, 2000; Korkut, 2007; Yöntem, 1993). Bu durum da, psikolojik danışmanların bu rol ve işlevlerin ne olduğu konusunda karmaşa ve engellenme yaşamalarına neden olabilmektedir. Burada elde edilen sonuçlar da bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Sınav kaygısı ile baş etme yöntemleriyle ilgili olarak öğrencilerin çok azının bu konuda psikolojik yardım aldığı görülmektedir. Bunun nedeni ya yardım alacak birilerinin olduğunu bilmemeleri ya da sınav kaygısını küçümsemeleri olabilir. Bir diğer neden ise bu ilk sınav olduğu için öğrencilerin sınavı ciddiye almamış olmaları olabilir. Bununla ilgili alan yazın incelendiğinde Bacanlı ve Sürücü (2006), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarında, 8. sınıftaki kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu, ayrıca ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karar verme ile başa çıkmada kullandıkları stillerin sınav kaygıları ile sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık öğelerinin önemli yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır.

Bu sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Okul psikolojik danışmanları, özellikle sınav öncesi öğrencilerin psikolo-

jik danışma ve rehberlikle ilgili ihtiyaçlarını belirleyerek verecekleri hizmeti buna göre planlamalıdır.

2. Öğrencilerin sınav sistemini değerlendirmeleri ile sınava hazırlanma biçimleri karşılaştırılmalıdır.

3. Sınav kaygısından dolayı sınavda gerekli performansı gösteremeyen öğrenciler tespit edilerek Okul Psikolojik Danışmanları tarafından bu öğrencilere sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerine yönelik grup rehberliği etkinlikleri düzenlenmelidir.

4. Alan dışı atanan ve okullarda psikolojik danışman olarak görev yapan kişilerin psikolojik yardım verme konusunda öğrencileri ilgililere ya da RAM'a yönlendirmeleri gerekmektedir.

5. Öğrencilerin üst öğrenim kurumları hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları için bilgi toplama ve yayma hizmetine ve buna bağlı olarak yönetme hizmetine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

6. Çalışmanın psikolojik danışmanların rol ve işlevlerini ortaya koyan bir ölçme aracı ile aynı örneklem grubunda tekrar edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Bacanlı, F., Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12, 1, 7-35.

Balcı- Çelik, S. (2011). Eğitsel Rehberlik. (E. Alim Kaya). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (ss,83-124). Ankara: Pegem A Yayınları.

Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57-67.

Doğan, S. ve Erkan, S. (2001). Türkiye’de Psikolojik Danışman Eğitimi Profili: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi.

Doğan, N, ve Sevindik, H. (2011) . İlköğretim 6. sınıflar için uygulanan Seviye Belirleme Sınavı’nın uygunluk geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 309-319.

Duman, E. (1985). Lise Öğrencilerinin Rehberlik Uzmanlarından Görev Beklentileri ve Görev Beklentilerine Etki Eden Faktörler. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkan, S. (1997). “İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 333-406.

Gladding S. T (2013). *Psikolojik Danışma, Kapsamlı Bir Meslek*. (Çeviri Editörü: Nilüfer Voltan Acar). Ankara: Nobel Yayınları.

Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 333-338.

Ilgar, M. Z. (2002). Rehberliğin Başlıca Türleri. (Ed. Gürhan Can) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*.(ss. 27-46) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Korkut, F. (2007). Counselor education program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 29 (1), 11-20.

Korkut Owen, F. ve Owen, D. W. (2008). Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve İşlevleri: Yöneticiler ve Psikolojik Danışmanların Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 204-218.

M.E.B. (2007). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Klavuzu. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) Yayınları.

M.E.B. (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 17 Nisan 2001, Sayı: 24376. Resmî Gazete.

M.E.B. (2008). Seviye Belirleme Sınavı Kılavuzu. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK)Yayınları.

M.E.B. (2010). 64 Soruda Ortaöğretime Geçiş (OGES) Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek Sorular. http://oges.meb.gov.tr/docs/64_soru.pdf adresinden 18.12.2013 tarihinde erişilmiştir.

M.E.B. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 22/11/2013 tarihinde ortak sınavlar hakkında yayımlanan genelge. http://oges.meb.gov.tr/docs2104/oges_genelge.pdf adresinden 20.12.2013 tarihinde erişilmiştir.

M.E.B. (2013a). 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları e-Kılavuzu. <http://www.meb.gov.tr> adresinden 20,12,2013 tarihinde erişilmiştir.

Tan, H. (1992). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (Teori ve Uygulamalar). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Yeşilyaprak, B. (2004). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. 8. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Yöndem, D. Z. (1993). Liselerdeki yönetici, sınıf öğretmeni ve ders öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya

Yüksel Şahin, F. (2002). Bazı Değişkenlerin Yönetici Adaylarının, Okul Psikolojik Danışmanlarından Görev Beklentileri Düzeylerine Etkisi. Eğitim ve Bilim, 27 (123), 13-21.

_____ (2008). Ortaöğretim öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi. 5, 2, 1-26.

“1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”, Resmî Gazete, Sayı:14574, 14 Haziran.

**ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN
KADEMELER ARASI GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN
İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hülya OKUTAN*

Ahmet KURNAZ**



ÖZET

Özel eğitime muhtaç bireylerin okula başlamalarında ve bir aşamadan diğerine geçişlerinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu açıklama ışığında; özel eğitim alanında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kademeler arası geçişte yaşadıkları sorunların idareci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda, özel eğitime muhtaç bireylerin okula başlama, ilkokuldan ortaokula ve ortaokuldan liseye geçişte yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile yasalar, özel eğitim kurumları, öğretimin niteliği, idareciler, öğretmenler ve ailelerle ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri eğitimci görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma nitel yaklaşım ile tarama modelinde yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları özel eğitim merkezi müdürleri ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilerek frekans ve yüzdeler ile yorumlanmıştır.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, hulyaokutan@hotmail.com.

** Yrd. Doç. Dr., Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ahkurnaz@hotmail.com.

Araştırma sonunda; özel eğitime muhtaç bireylerin okula başlamada ilkokuldan ortaokula ve ortaokuldan liseye geçişte yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile yasalar, özel eğitim kurumları, öğretimin niteliği, idareciler, öğretmenler ve aileler ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

Kilit Kavramlar: Özel Gereksinimli Birey, Kademeler Arası Geçiş.

GİRİŞ

Kavram olarak ‘özel gereksinim’ hem hafiften şiddetliye uzanan bir derecelendirme eksenini hem de zihinsel, duygusal, fiziksel özellikler ve öğrenme, iletişim gibi tanısal bir eksenini kapsar. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2009) özel gereksinimi olan çocuklar, “özel eğitim gerektiren birey” kavramı altında “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır.

Yaşamın ilk yılları, özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, gelişimin en hızlı olduğu ve kritik evreleri içeren dönemdir. Bu dönemde çocuğun yaşamsal gereksinimlerine, gelişimine ve eğitimine yönelik yatırımlar, onun geleceğine yapılan yatırımlar olmaktadır. Çocukların yaşamın ilk yıllarında, erken dönemde uyarıcılarla karşılaşmaları için uygun ortamlarının sağlanması son derece önemlidir. Özellikle engelli çocuklar gelişimsel açıdan normal gelişim gösteren yaşlılarına oranla daha dezavantajlı durumda olmaktadır. Engelli çocukların temel becerileri kazanmasında ve sosyal kabul görmeye, erken eğitimin önemi büyüktür. Bu nedenle erken müdahale programları ile çocuklar bebeklikten itibaren tanımlanabilir ve engelinin türü ve derecesine göre erken eğitim programları oluşturulup başlatılabilir. Yaşamın ilk yıllarında verilen programlı ve sistematik bir destekle çocukların tüm kapasiteleri ortaya çıkarılabilmekte ve temel eğitim için alt yapı hazırlanmış olmaktadır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1997).

Özel gereksinimli çocuk ve gençlere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, Türk Millî Eğitim Sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitilmeleri, iş ve meslek edinmeleri, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasları düzenlemek amacıyla birçok yasa, yönetmelik, tüzük ve genelge hazırlanmıştır. Bu yasal düzenleme, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tanımlanmaları, nesnel eğitsel değerlendirilmeleri, uygun yerleştirme, eğitim ve öğretimlerinin, erken çocukluk dönemi, ilk, orta, mesleki, yükseköğretim ve yaygın eğitimlerinin sağlanması, uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, kaynaştırma, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi, gelişimlerinin değerlendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanması ve ailelerin aktif katılımı konularında çağdaş hükümleri içermektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere verilecek olan özel eğitim bireylerin; toplum içinde rollerini gerçekleştirebilen, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, işbirliği için-

de çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir yurtdaş olarak yetişmelerini, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini, uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Temel eğitimin on iki yıla çıkarılması ile birlikte İlköğretim ve Eğitim Temel Kanununda (2002) “Mecburi ilköğrenim çağında buldukları halde zihnen, beden, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.” ifadesi ile bireyleri de on iki yıl eğitime tabi tutmuştur. Öğrencilerin okul öncesi dönemden itibaren eğitime tabi olduğu düşünülürse bu öğrencilerin okula başlamasından sonra üç aşamada kademeler arası geçişler yaşadıkları görülmektedir.

Bireylerin temel becerileri kazanmasında ve sosyal kabul görmelerinde eğitimin önemi büyüktür. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Janus ve ark., 2007; Rous, Meyers ve Stricklin, 2007; Yükselen ve Yaban, 2011) okul öncesi dönemde kaynaştırma programlarına katılan özel gereksinimli çocukların daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştıracak temel iletişim becerilerini kazanma fırsatı bulabildikleri görülmüştür. 0-3 yaşları arasını kapsayan erken çocukluk dönemi gelişimde çok önemli ve kritik bir dönemdir. Bu yıllarda, daha sonraki gelişimin üzerine şekilleneceği pek çok beceri kazanılır. Bu nedenle hükümetlerin yasa, politika, program ve ödenek açısından en büyük önceliği tanınmaları gereken dönem erken bebeklik/çocukluk dönemidir. Çocukluğun ilk yılları; ana baba, aile üyeleri ve diğer yetişkinlerle olan deneyim ve etkileşimlerin çocuğun gelişimini etkilediği dönemdir. Öyle ki bu deneyim ve etkileşimler çocuklar açısından yeterli beslenme, sağlık ve temiz su kadar önemlidir. Doğum öncesi dönemde, doğumdan sonraki ilk aylarda ve yıllarda olup bitenlerin etkisi, yaşam boyu belirleyici olabilir. Bir çocuğun nasıl öğrendiğini, okulda ve genel olarak yaşamda nasıl ilişkiler kurduğunu belirleyen güven, merak, amaçlılık, kendi kendine denetleme, ilgi, iletişim ve işbirliği kapasitesi gibi temel beceriler, çocuğun ana babasından, okul öncesi dönemi öğretmenlerinden ve bakıcılarından gördüğü özen ve şefkate bağlıdır (Unicef, 2001).

Erken eğitim programlarının başlatılabilmesi bu programlara gereksinim duyan bireylerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Pek çok çocuk için okula başlamadan önce temel değerlendirme, çocuğun doğumunda yürütülen tıbbi değerlendirme ile sınırlı kalmaktadır. Bu tip değerlendirmede

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 751
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

(hastanede yapılan doğumlarda) çocuğun boyu, kilosu ölçülmektedir. PKU testi için kan alınıp ve ayrıca çeşitli duyuşal gözlemler de yapılmaktadır (Ysseldyke ve ark., 2000). Erken eğitim programlarının amacı engelli ya da risk durumunda olan bebeklerin/çocukların gelişimini en üst düzeye çıkarmaktır. Erken eğitim programlarının amacına ulaşma düzeyi büyük ölçüde bu programları uygulayacak personelin niteliklerine bağılı olarak değişiklik gösterecektir. Bu nedenle personel gereksinimi, çocuklara sağılan servislerin önemli bir konusunu oluştururlar (Bricker, 1998). Erken eğitim alanında çalışacak personelin; erken bebeklik dönemi özelliklerini tanıyabilme, çocukların gelişimini değerlendirebilme, erken eğitim programları hazırlama ve uygulayabilme, engelli ya da risk durumunda olan çocukların ailelerinin özelliklerini, gereksinimlerini tanıyabilme, önceliklerini belirleyebilme, anne babalarla çalışma becerisine sahip olma gibi özellikler taşıması gerekmektedir (Kirk ve ark., 2002).

Çocuğun bir yandan doğuştan getirdiği yetenek ve özellikler geliştirilerek kendini gerçekleştirme sağlanırken, diğer taraftan topluma verimli ve üretken bir şekilde katılımı güvence altına alınmış olur. Özel gereksinimli çocukların ise bu eğitimden faydalanmaları; bu çocuklarda öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin kazanımı yanında, paylaşma, yardımlaşma, işbirlikçi davranış ve sorumluluk duygusunun kazandırılması gibi sosyal becerilerin de öğretilmesi açısından önemli görülmektedir.

Eğitim, çocuğun doğduğu andan itibaren aile ortamında başlamaktadır. Herhangi bir özürlü olan çocuğa ise her ailenin çocuğuna vermesi gereken eğitimden farklı olarak, özürlüne göre hazırlanmış eğitim programlarının erken yaşlardan itibaren uygulanması, özürlü bağılı fonksiyon kayıplarını olabilecek en az seviyeye indirecek, çocuk aileye ve topluma daha az yük olacaktır. Engeline uygun eğitim alan çocukların çoğu iş ve sosyal yaşama katılmakta, çevreleri ile daha barışık, mutlu ve üretken bir yaşam sürmektedirler.

Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özürlü ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. Özel gereksinimi olan bireylerin, mümkün olan en erken dönemde, gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarında, uygun yöntemler ve araç gereçler kullanılarak desteklenmesi var olan kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri açısından önemlidir. Ayrıca bu bireylerin toplumca kendilerinden beklenen rol ve sorumluluklar ile gelişimsel görevlerini yerine getirebilmeleri, kendilerine en uygun özel eğitim

hizmetinden yararlanabilmelerine bağlıdır. Yaşına uygun olarak gelişen çocuklar, aileleri içinde ve normal toplumsal ortamda altı yaşına kadar öğrenmelerini sürdürmektedirler. Bu durum bir eğitim faaliyetidir ve ömür boyu sürmektedir.

Bir ortamdan diğerine hareket etmeyi ya da değişimi içeren bir süreç olarak geçişler, yaşam akışımızın önemli bir parçasını oluşturur. Yeni fırsatlar sunan bu süreçler, özellikle risk etmenleriyle bir arada olduğunda, birey için oldukça stresli olabilmektedir (Janus ve ark., 2007; Rous, Meyers ve Stricklin, 2007). Bu bağlamda, geçiş sürecinin bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarında yetersizliğe sahip olan özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için daha stresli geçmesi ve daha fazla sorunu beraberinde getirmesi şaşırtıcı görünmemektedir. Özel gereksinimli çocukların kademeler arası geçişlerde yaşadıkları sorunların bilinmesi, başarılı bir geçişi nasıl sağlayacağımızı bilmemizi ve bu çocukların tüm gelişim alanlarında ulaşabilecekleri en üst seviyeye ulaşabilmelerini sağlamak açısından önemli görünmektedir.

Kişiyeye verilen önem ve değer in daha da arttığı bireyselleşen bir toplum görmekteyiz. Bu bakımdan dünya nüfusunun önemli bir kesimini oluşturan özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmaktadır. En önemli hakları olan eğitim ve öğretim hakkı şüphesiz ihmal edilmeyecek bir konudur. Özellikle 1950'lerden sonraki eğitsel gelişmelere bakıldığında çok ayrıntılı olarak değerlendirilen iyileştirme kanunları görülmektedir. Bilim sanat merkezi, meslek edindirme okulları, kaynaştırma programları gibi çok sayıda uygulamalarla özel eğitim ihtiyacı duyan bireylerin toplumla barışık, mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşaması ve toplumda önemli bir yere sahip olduklarının hissedilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Bu çalışmalar eşiğinde yetersiz kalınan birçok farklı boyut vardır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin aileleriyle olan bağlantılarının bir hayli zayıf olduğu görülmektedir. Ailelerin RAM'larda eğitilmeleri çok önemli iken bu alanda eksikliklerin olduğu görülmektedir (Ertem, 2005).

Yine, kaynaştırma sınıfı uygulamalarında öğrencinin akranlarıyla olan ilişkilerinin normalleşmesi amaçlanırken ilgili sınıf öğretmenlerinin bu bağlamda yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, eğitim fakültelerinin birçoğunda şimdiye kadar özel eğitim derslerinin olması gerektiği ölçüde verilmediğini tespit etmiştir (Çetin, 2004).

Öğretmenler özel eğitim, kaynaştırma uygulaması ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında yetersiz olduklarını belirttikleri halde özel eğitim uzmanlarından yeterince yararlanamadıklarını belirtmişlerdir (Batu ve Topsakal, 2003).

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 753
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Devlet bünyesinde özel eğitime gerek duyan öğrencilerin eğitimine yönelik özel kuruluşlara önemli miktarda ödenek ayrılmaktadır (Özürülüler Kanunu, 2005, 5378, M.35). Ancak denetim eksikliğinden dolayı özel sektördeki işletmecilerin bir kısmının bu iyi niyeti suistimal ettikleri anlaşılmaktadır. Şehir merkezlerinde özel eğitime gereken destek verilirken kırsal yerleşkelerde kalan özel gereksinimli bireyler ihmal edilmektedir. Ulaşım problemi olan yerleşim yerleri için yatılı okullar var iken özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bu durum çok yetersizdir.

Sonuç olarak; özel eğitime verilen destek günden güne artmaktadır. Bu konuda birçok çalışma yürütülmektedir. Mevsimlik işçi olarak göç edenlerle ilgili ilköğretim yönetmeliğindeki 25. ve 27. madde hükümleri (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 25), Türkiye İstatistik Kurumuna yaptırılan “Türkiye Özürülüler Araştırması” (Eurybase, 2009, 246), 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda yapılan düzenlemelerle özel eğitim kurumları açılma ilkelerinin yeniden belirlenmesi, yapılan çalışmalara örnek olarak verilebilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus yapılan çalışmaların biraz daha dikkatli yürütülmesi, boyutlarının arttırılması ve denetleme sürecinin daha da önemsenmesidir.

Ülkemiz sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına geçmiş ve Özel Eğitime Muhtaç (ÖEM) bireylerin en az dokuz yıl süren okul hayatı söz konusu olmuştur. Bu süreçte ÖEM öğrencilerin dört aşamadan geçmeleri gerekmektedir. Ancak bu süreçlerde yaşanması muhtemel sorunlar ve bu sorunlarla nasıl baş edileceğine ilişkin bilgiler mevcut değildir. Bu eğitimde büyük öneme sahip yönetici ve öğretmenlerin sorunlardan haberdar olması ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerden haberdar olmaları ÖEM öğrencilerin kademeler arası geçişlerinde kolaylıklar sağlayacaktır. Bu konuda bilgilerin olmayışı özel eğitimle ilgili yönetici, öğretmen ve ailelerin her geçişte belirsizlikler yaşamalarına, her sorunu en pahalı öğrenme yolu olan deneyerek öğrenmelerine sebep olacaktır. Bu nedenlerle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Araştırma ile ÖEM bireylerin okula başlama ve kademeler arası geçişlerde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda okula başlama, ilkokuldan ortaokula geçiş, ortaokuldan liseye geçiş aşamasındaki sorunlar ve çözüm önerileri ile öğretimin niteliği, yöneticiler, öğretmenler, aileler, yasal düzenlemeler ve özel eğitim kurumları açısından yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma tarama modelinde nitel yaklaşımla yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden 32 eğitimci oluşturmaktadır.

Katılımcıların 13'ü bayan, 19'u erkek; 9'u yönetici, 23'ü öğretmendir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen açık uçlu sorulardan oluşmuş görüşme formu kullanılmıştır. Veriler nitel yaklaşımlardan yazılı görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizlerin güvenilirliğinin sağlanması için tüm veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, analizler arasındaki uyum ve tutarlılık dikkate alınarak görüşler tespit edilmiştir.

Araştırmanın verilerinden hareketle aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. ÖEM bireylerin okula başlamasındaki sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine "Okula başlaması (anaokulu-ilkokul) ile ilgili gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: ÖEM bireylerin okula başlaması aşamasındaki sorunlara ilişkin görüşler

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Öğrencinin evine yakın bir okulun bulunmaması	20	62,5
2.	Öğretmenin öğrenciyi okula istememesi ve öğrenciyeye karşı olan olumsuz tutumu	19	59,375
3.	Anasınıfına devam etmeyen öğrencinin ilkokul çağına geldiğinde eksikliklerini gidermede zorlanması	17	53,125
4.	Tanılamayı yapan personelin eksikliğinden dolayı çocukların etiketlenip uygun olmayan okullara yönlendirilmesi	15	46,875
5.	Erken tanılama için gerekli bilginin aileye sağlanmaması ve erken bilinç uyarılmaması	14	43,75
6.	Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılarına uygun eğitim, öğretmen ve programın eksikliği	13	40,625
7.	Hizmet olarak her öğrenciyeye eğitim olanaklarının sağlanmaması	12	37,5
8.	Öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeyi	10	31,25
9.	Anasınıflarına sadece ilgili ailelerin çocuklarının devam etmesi	9	28,125
10.	İlgili kişiler tarafından gerekli eğitim önlemlerinin alınmaması (fiziksel, sosyal)	9	28,125
11.	Çocuktaki davranış problemleri ve yetersizlikleri nedeniyle uyum ve beceri ediniminde güçlük yaşaması	8	25
12.	Erken tanılamamanın yapılamamış olması	8	25

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 755 GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 1’de görüldüğü gibi ÖEM bireylerin okula başlamasına ilişkin 32 katılımcıdan 20’si (%62,5) öğrencinin evine yakın bir okulun bulunmaması; 19’u (%59,37) öğretmenin, öğrenciyi okula istememesi ve öğrenciyeye karşı olan olumsuz tutumu; 17’si (%53,12) ana sınıfına devam etmeyen öğrencinin ilkökul çağına geldiğinde eksikliklerini gidermede zorlanması; 15’i (%46,87) tanılamayı yapan personelin eksikliğinden dolayı çocukların etiketlenip uygun olmayan okullara yönlendirilmesi; 14’ü (%43,75) erken tanılama için gerekli bilginin aileye sağlanmaması ve erken bilinç uyandırılmaması; 13’ü (%40,62) özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılarına uygun eğitim, öğretmen ve programın eksikliği; 12’si (%37,5) hizmet olarak her öğrenciyeye eğitim olanaklarının sağlanmaması; 10’u (%31,25) öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeyi; 9’u (%28,12) ana sınıflarına sadece ilgili ailelerin çocuklarının devam etmesi; 9’u (%28,12) ilgili kişiler tarafından gerekli eğitim önlemlerinin alınmaması (fiziksel, sosyal) görüşünü belirtmiştir. Yukarıda belirtilen sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: ÖEM bireylerin okula başlaması aşamasındaki sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Kaliteli özel eğitimci yetiştirmek, istihdam etmek ve hâlihazırda varolan özel eğitimcileri hizmet içi eğitimle desteklemek	26	81,25
2.	Tanılamayı sağlıklı yapmak için erken tanılama sistemlerinin artırılması	20	62,5
3.	Birey için okulda gerekli fiziksel önlemlerin alınması ve bunun için gerekli maddi desteğin sağlanması	19	59,375
4.	Tanılama ve değerlendirmeyi yapacak eğitimli bir personelin olması	18	56,25
5.	Okul yöneticilerinin, bireyin okula kabulü için sınıfında kaynaştırma öğrencisi olsun ya da olmasın farkındalık seminerleri düzenlemeleri	16	50
6.	Öğretmen-veli iletişimini destekleyici çalışmalar yapılmalı	12	37,5

Tablo 2’de görüldüğü gibi ÖEM bireylerin okula başlaması aşamasındaki çözüm önerilerine ilişkin 32 katılımcıdan 26’sı (%81,25) kaliteli özel eğitimci yetiştirmek, istihdam etmek ve hâlihazırda varolan özel eğitimcileri hizmet içi eğitimle desteklemek; 20’si (%62,5) tanılamayı sağlıklı yapmak için erken tanılama sistemlerinin artırılması; 19’u (%59,37) birey için okulda gerekli fiziksel önlemlerin alınması ve bunun için gerekli maddi desteğin sağlanması; 18’i (%56,25) tanıla-

ma ve değerlendirmeyi yapacak eğitimli bir personelin olması; 16'sı (%50) okul yöneticilerinin bireyin okula kabulü için sınıfında kaynaştırma öğrencisi olsun ya da olmasın farkındalık seminerleri düzenlemeleri gerektiği görüşünü belirtmiştir.

ÖEM bireylerin ilkokuldan ortaokula geçiş aşamasındaki sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine “ İlkokuldan ortaokula geçiş aşamasındaki gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: ÖEM bireylerin ilkokuldan ortaokula geçiş aşamasındaki sorunlarına ilişkin görüşleri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Kaynaştırma adı altında öğrencilerin kabul görmemesi	23	71,87
2.	Öğrencilerin gidebilecekleri okul sayısının sınırlı sayıda olması ya da hiç olmaması	20	62,5
3.	Öğrenciye uygun eğitim öğretim ortamlarının bulunmaması (fiziki ortam, materyal, donanım)	19	59,37
4.	Geçişlerde bireyin yaşının mı yoksa performans düzeyinin mi kriter olarak alınacağı konusundaki belirsizlikler	17	53,12
5.	Branş derslerinin içeriği ve işleniş ile ilgili sorunların olması	16	50
6.	Öğretmenlerin müfredata hâkim olmamaları	15	46,87
7.	Öğrencinin eğitsel tanılmasının yenilenmeden kademeler arası geçiş yapması	15	46,87
8.	Okul yöneticilerinin ilk ve ortaokulda özel eğitim sınıfı açmayı istememeleri	14	43,7
9.	Branş öğretmenlerinin özel gereksinimli birey için hazırladıkları BEP'i gereksiz iş yükü olarak algılamaları	13	40,62
10.	Öğrencilerin birbirinden olumsuz etkilenmeleri ve sınıf öğretmenin zaman yönetimi noktasında sıkıntılar yaşaması	11	34,37
11.	Öğrencinin girdiği yeni ortama uyum sağlama süreci yaşaması	10	31,25
12.	Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve yaklaşım yöntemleri hakkında bilgisinin olmayışı	9	28,12

Tablo 3'te görüldüğü gibi ÖEM bireylerin ilkokuldan ortaokula geçişlerinde yaşadıkları sorunların sebeplerine ilişkin 32 katılımcıdan 23'ü (%71,87) kaynaştırma adı altında öğrencilerin kabul görmemesi; 20'si (%62,5) öğrencilerin gidebilecekleri okul sayısının sınırlı sayıda olması ya da hiç olmaması; 19'u (%59,37) öğrenciye uygun eğitim öğretim ortamlarının bulunmaması (fiziki ortam, materyal, donanım); 17'si (%53,12) geçişlerde bireyin yaşı mı yoksa performans düzeyi mi kriter olarak alınacağı konusundaki belirsizlikler; 16'sı (%50) branş

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 757
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

derslerinin içeriği ve işlenişi ile ilgili sorunların olması; 15'i (%46,87) öğretmenler müfredata hakim değiller; 15'i (%46,87) öğrencinin eğitsel tanılmasının yenilenmeden kademeler arası geçiş yapmaları; 14'ü (%43,75) okul yöneticilerinin ilk ve ortaokulda özel eğitim sınıfı açmayı istememeleri; 13'ü (%40,62) branş öğretmenlerinin özel gereksinimli birey için hazırladıkları BEP'i gereksiz iş yükü olarak algılamaları; 11'i (%34,37) öğrencilerin birbirinden olumsuz etkilenmeleri ve sınıf öğretmenin zaman yönetimi noktasında sıkıntılar yaşamaması görüşünü belirtmiştir. ÖEM bireylerin okula başlamasına ilişkin sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: ÖEM bireylerin ilkokuldan ortaokula geçiş aşamasındaki sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Kademe atlayan öğrenciyi öğretmenin tanıması için öğrenci dosyaları (portfolyo) hazırlanmalı	21	65,625
2.	Okulunda özel eğitim sınıfı bulunan öğretmene ek ders verilmeli	18	56,25
3.	Öğrencinin okula kaydı yapılırken yaşına değil performansına bakılmalı	16	50
4.	Etkili destek eğitim hizmetlerinin artırılarak uygulanması sağlanmalı	13	40,625
5.	Akademik performans düzeyleri ve yeterlikleri açısından birbirine yakın seviyede olan bireylerin bulunduğu sınıflar oluşturulmalı	12	37,5
6.	Kaynaştırma programına tabi olan tüm öğrencilerin okul bünyesinde aynı programla bireysel olarak desteklenmesi	12	37,5

Tablo 4'te görüldüğü gibi ÖEM bireylerin ilkokuldan ortaokula geçiş aşamasındaki sorunlarına ilişkin çözüm önerilerine yönelik 32 katılımcıdan 21'i (%65,62) kademe atlayan öğrenciyi öğretmenin tanıması için öğrenci dosyaları (portfolyo) hazırlanmalı; 18'i (%56,25) okulunda özel eğitim sınıfı bulunan öğretmene ek ders verilmesi; 16'sı (%50) öğrencinin okula kaydı yapılırken yaşına değil performansına bakılmalı önerisini belirtmiştir.

ÖEM bireylerin ortaokuldan liseye geçiş aşamasındaki sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine "Ortaokuldan liseye geçiş aşamasında gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: ÖEM bireylerin ortaokuldan liseye geçiş aşamasındaki sorunlarına ilişkin görüşler

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Uygun okul sayısının yetersiz olması	23	71,875
2.	Liselerde nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin bulunmaması	23	71,875
3.	Yönlendirme ve yerleştirmede yaşanan sorunların olması	22	68,75
4.	Liselerin altyapısının yetersiz olması	18	56,25
5.	Öğrencinin liseye adapte olma sürecinde yaşadığı sorunların olması	17	53,125
6.	Öğrencinin ilgi,yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda değil de sistemin ona çizdiği yollar doğrultusunda mecburi seçimler yapmaları	15	46,875
7.	İlkokul ve orta okuldan basit akademik becerilere geliştirmekle tamamlayan bireyin, lise eğitimini ya tamamlamıyor ya da lise eğitimine hiç başlamıyor olması	14	43,75
8.	Bu öğrenciler için liselerde uygulanacak meslek edindirmeye yönelik belirli bir programın olmaması.	13	40,625
9.	Ortaokula geçişte yaşanan sorunların liseye geçişlerde de yaşanması	12	37,5
10.	Yeterli ve gerekli rehberlik hizmetlerinin sağlanmıyor olması	10	31,25
11.	Ailelerin bilinçsiz olması	9	28,125
12.	Mesleki eğitim merkezine sadece hafif öğrencilerin alınması nedeniyle veliler hafif raporu almak için ısrar ediyor olmaları	6	18,75

Tablo 5'te görüldüğü gibi ÖEM bireylerin ortaokuldan liseye geçişlerine ilişkin 32 katılımcıdan 23'ü (%71,87) uygun okul sayısının yetersiz olması; 23'ü (%71,87) liselerde nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin bulunmaması; 22'si (%68,75) yönlendirme ve yerleştirmede yaşanan sorunların olması; 18'i (%56,25) liselerin altyapısının yetersiz olması; 17'si (%53,12) öğrencinin liseye adapte olma sürecinde yaşadığı sorunların olması; 15'i (%46,87) öğrencinin ilgi, yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda değilde sistemin ona çizdiği yollar doğrultusunda mecburi seçimler yapmaları; 14'ü (%43,75) ilkokul ve ortaokuldan basit akademik becerilere geliştirmekle tamamlayan bireyin lise eğitimini ya tamamlamıyor ya da lise eğitimine hiç başlamıyor; 13'ü bu öğrenciler için liselerde uygulanacak meslek edindirmeye yönelik belirli bir programın

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 759
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

olmaması; 12'si (%37,5) ortaokula geçişte yaşanan sorunların liseye geçişlerde de yaşanması; 10'u (%31,25) yeterli ve gerekli rehberlik hizmetlerinin sağlanmıyor olması görüşünü belirtmiştir. ÖEM bireylerin liseye başlamasına ilişkin sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: ÖEM bireylerin ortaokuldan liseye geçiş aşamasındaki sorunlarına yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Devlet, eğitimini tamamlamış bireyin istihdamını sağlamalı	25	78,125
2.	Ortaokulda temel bilgileri kazanan birey, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitim kurslarına yönlendirilmeli	23	71,875
3.	Öğrencinin güçlü yönleri göz önüne alınarak uygun yönlendirme ve yerleştirmeleri sağlanarak süreç takip edilmeli	23	71,875
4.	Tüm okula rehberlik hizmetleri sağlanmalı	22	68,75
5.	Bu eğitimlerle birey hayata hazırlanmalı	21	65,625
6.	Özel eğitim, iş uygulama okulları ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinin sayısı artırılmalı	20	62,5

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ÖEM bireylerin ortaokuldan liseye geçiş aşamasına ilişkin 32 katılımcıdan 25'i (%78,12) devlet, eğitimini tamamlamış bireyin istihdamını sağlamalı; 23'ü (%71,87) ortaokulda temel bilgileri kazanan birey ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitim kurslarına yönlendirilmeli; 23'ü (%71,87) öğrencinin güçlü yönleri gözönüne alınarak uygun yönlendirme ve yerleştirmeleri sağlanarak süreç takip edilmeli; 22'si (%68,75) tüm okula rehberlik hizmetleri sağlanmalı; 21'i (%65,62) bu eğitimlerle birey hayata hazırlanmalı; 20'si (%62,5) özel eğitim iş uygulama okulları ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinin sayısı artırılmalı önerisini belirtmiştir.

ÖEM bireylerin özel eğitim kurumlarında yaşadığı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine "Kademeler arası geçişte özel eğitim kurumları ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Özel eğitim kurumları ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Personel sayısı ve niteliği noktasında yaşanan sıkıntıların olması	21	65,625
2.	Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin alan mezunu olmaması dolayısıyla öğrencilerle iletişim yetersizliklerinin olduğu	19	59,375
3.	BEP'in hazırlanıp uygulanmaması	19	59,375
4.	RAM'larda yapılan tanılama sürecinin alanında uzman olmayan kişiler tarafından yapılması	18	56,25
5.	Eğitim öğretim hayatı bittiğinde öğrencinin hayata hazır konumda olmaması	18	56,25
6.	Çocuğun performansının doğru bir şekilde saptanamamasından kaynaklı yanlış eğitim programlarının hazırlanması	17	53,125
7.	Ailelerin evde çocuklarına ödev yaptırmamaları sebebiyle öğretimin devamının sağlanamaması	17	53,125
8.	Özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olmayışı	16	50
9.	RAM'larda yapılan tanılamamanın kısıtlı bir zamanda ve uygunsuz fiziksel bir ortamda yapılması	15	46,875
10.	Özel eğitim kurumlarında maddi desteğin olmayışı nedeniyle ailelerin büyük bir kısmının bireye karşı ilgi ve desteğinin az olması	14	43,75
11.	Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olarak atanmalarının eğitimin niteliğini düşürmesi	14	43,75
12.	Öğretimin bilgi düzeyinde kalması ve hayata uygulanabilirliğinin az olması	12	37,5

Tablo 7'de görüldüğü gibi özel eğitim kurumlarına ilişkin 32 katılımcıdan 21'i (%65,62) personel sayısı ve niteliği noktasında yaşanan sıkıntıların olması; 19'u (%59,37) özel eğitim kurumlarında görev yapan idarecilerin ve öğretmenlerin alan mezunu olmaması dolayısıyla öğrencilerle iletişim yetersizliklerinin olması; 19'u (%59,37) BEP'in hazırlanıp uygulanmaması; 18'i (%56,25) RAM'larda yapılan tanılama sürecinin alanında uzman olmayan kişiler tarafından yapılması; 18'i (%56,25) eğitim öğretim hayatı bittiğinde öğrencinin hayata hazır konumda olmaması; 17'si (%53,12) çocuğun performansının doğru bir şekilde saptanamamasından kaynaklı yanlış eğitim programlarının hazırlanması; 17'si (%53,12) ailelerin evde çocuklarına ödev yaptırmamaları sebebiyle öğreti-

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 761 GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

min devamının sağlanamaması; 16'sı (%50) özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olmayışı; 15'i (%46,87) RAM'lerde yapılan tanılamanın kısıtlı bir zamanda ve uygunsuz fiziksel bir ortamda yapılması; 14'ü (%43,75) özel eğitim kurumlarında maddi desteğin olmayışı sebebiyle ailelerin büyük bir kısmının bireye karşı ilgi ve desteğinin az olması görüşünü belirtmiştir.

Özel eğitim kurumları açısından yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Özel eğitim kurumları ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Tüm personelin belirli aralıklarla hizmet içi eğitime alınması	25	78,125
2.	Okulların maddi olanaklarının artırılması ve materyal desteğinin sağlanması	20	62,5
3.	Kurumların ihtiyacı olan personelin istihdamının sağlanması	18	56,25
4.	Özel eğitim hizmeti veren kamu ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin denetiminin, eğitim denetmenlerince düzenli olarak yapılması	17	53,125
5.	Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin bölüm mezunu olmaları	15	46,875
6.	Bireysel eğitim saatlerinin artırılması	12	37,5

Tablo 8'de görüldüğü gibi özel eğitim kurumlarına ilişkin 32 katılımcıdan 25'i (%78,12) Tüm personelin belirli aralıklarla hizmet içi eğitime alınması; 20'si (%62,5) okulların maddi olanaklarının artırılması ve materyal desteğinin sağlanması; 18'i (%56,25) kurumların ihtiyacı olan personelin istihdamının sağlanması; 17'si (%53,12) özel eğitim hizmeti veren kamu ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin denetiminin, eğitim denetmenlerince düzenli olarak yapılması önerisini belirtmiştir.

ÖEM bireylere yapılan öğretimin niteliği ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine “Öğretimin niteliği ile ilgili gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo9: Öğretimin niteliği ile ilgili sorunlara ilişkin eğitimci görüşleri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olarak atanmaları eğitimin niteliğini düşürmesi	14	43,75
2.	Öğretimin bilgi düzeyinde kalması ve hayata uygulanabilirliğinin az olması	12	37,5
3.	Özel gereksinimli bireyin devam ettiği okul ve rehabilitasyon merkezlerinden gelen bireysel gelişim raporlarının dikkatlice ve gerçeği yansıtacak biçimde doldurulmamış olması	11	34,375
4.	Programlar ya da sınıflar arası geçişte performansın değilde daha çok takvim yaşının dikkate alınması	10	31,25
5.	Çocuğun kuruma devamı ve eğitimin niteliğinin göz ardı edilmesi	8	25
6.	Farklı engel düzeylerine sahip sınıflarda grup eğitimi verilmesi	7	21,875
7.	Bir üst sınıfın ya da programın ölçütlerinin olmaması	7	21,875

Tablo 9’da görüldüğü gibi OEM bireylerin aldığı öğretime ilişkin 32 katılımcıdan 14’ü (%43,75) sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olarak atanmaları eğitimin niteliğini düşürmesi; 12’si (%37,5) öğretimin bilgi düzeyinde kalması ve hayata uygulanabilirliğinin az olması; 11’i (%34,37) özel gereksinimli bireyin devam ettiği okul ve iyileştirme merkezlerinden gelen bireysel gelişim raporlarının dikkatlice ve gerçeği yansıtacak biçimde doldurulmamış olması; 10’u (%31,25) programlar ya da sınıflar arası geçişte performans değil de daha çok takvim yaşının dikkate alınması; 8’i (%25) çocuğun kuruma devamı ve eğitimin niteliği göz ardı edilmekte; 7’si (%21,875) farklı engel düzeylerine sahip sınıflarda grup eğitimi verilmesi; 7’si (%21,87) bir üst sınıfın ya da programın ölçütlerinin olmaması görüşünü belirtmiştir. Öğretimin niteliği ile ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo10: Öğretimin niteliği ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğretim sürecinin şekillendirilmesi	14	43,75
2.	Üniversitelerde uygulamaya yönelik olan derslerin artırılması	12	37,5
3.	Her çocuk için erken yönelim alanı, bilgi, beceri ve yetenek tespiti sonucu doğru yönlendirme ve güçlendirme yapılması	11	34,375
4.	Eğitmenlerin özel eğitimcilerden ya da yüksek lisans eğitimine eşdeğer bir eğitim almış kişilerden seçilmesi	9	28,125
5.	Performansın göz önünde bulundurulması	8	25
6.	Kurumların ve programların çeşitlendirilmesi	7	21,875

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 763 GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretimin niteliğine ilişkin 32 katılımcıdan 14'ü (%43,75) bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğretim sürecinin şekillendirilmesi; 12'si (%37,5) üniversitelerde uygulamaya yönelik olan derslerin artırılması; 11'i (%34,37) her çocuk için erken yönelim alanı, bilgi, beceri ve yetenek tespiti sonucu doğru yönlendirme ve güçlendirme yapılması önerilerini belirtmiştir.

ÖEM bireylerin Merkez Teşkilatındaki ve eğitim kurumlarındaki sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine "Merkez Teşkilatındaki ve eğitim kurumlarındaki yöneticilerle ilgili gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Yöneticilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşler

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Özel gereksinimli öğrencilere önyargılı yaklaşımları	24	75
2.	Özel eğitime gereksinimli bireyler konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olmamaları	23	71,875
3.	Tükenmişlik yaşamaları	23	71,875
4.	Yöneticilerin özel eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları	22	68,75
5.	Engelli öğrenciye karşı olumsuz tutum ya da düşük beklenti içinde olmaları	21	65,625
6.	Bazı okul yöneticilerinin normal gelişim gösteren çocuklara gösterdiği özeni ve desteği özel eğitime muhtaç çocuklara göstermemeleri	20	62,5
7.	Okul yöneticilerinin ve şube müdürlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve farklı alanlardan mezun olmaları	19	59,375
8.	Başarı ölçütü olarak sadece sınav sonuçlarının (SBS, LYS) dikkate alınması sebebiyle kaynaştırma öğrencilerin sınıf ortalamasını düşüreceği kaygısıyla öğretmen tarafından istenmemeleri	19	59,375
9.	Öğrencilere kazandırılacak kazanımlardan ziyade duygusal yaklaşımlar sergilediklerinde yükümlülüklerini yerine getirdikleri inancında olmaları	17	53,125
10.	Özel eğitimin gerekliliklerini bilmemeleri	16	50
11.	Alanda kendini yetiştirme gayretlerinin olmaması hizmet içi eğitimlere yeterince başvurmamaları	15	46,875
12.	Yapılan iş ve işlemlerin, gerekliliğinden ziyade yasal zorunluluğu olduğu için yapılıyor olmaları	14	43,75

Tablo 11'de görüldüğü gibi Merkez Teşkilatındaki ve Eğitim kurumlarındaki idarecilere ilişkin 32 katılımcıdan 24'ü (%75) özel gereksinimli öğrencilere önyargılı yaklaşımları; 23'ü (%71,87) özel eğitime gereksinimli bireyler konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olmamaları; 23'ü (%71,87) tükenmişlik yaşamaları; 22'si (%68,75) özel eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgiye

sahip olmamaları; 21'i (%65,62) engelli öğrenciye karşı olumsuz tutum ya da düşük beklenti içinde olmaları; 20'si (%62,5) normal gelişim gösteren çocuklara gösterdiği özeni ve desteği ÖEM çocuklara göstermemeleri; 19'u (%59,375) okul idarecilerinin ve şube müdürlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve farklı alanlardan mezun olmaları; 19'u (%59,375) başarı ölçütü olarak sadece sınav sonuçlarının (SBS, LYS) dikkate alınması sebebiyle kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ortalamasını düşüreceği kaygısıyla öğretmen tarafından istenmemeleri; 17'si (%53,125) öğrencilere kazandırılacak kazanımlardan ziyade duygusal yaklaşımlar sergilediklerinde yükümlülüklerini yerine getirdikleri inancında olmaları; 16'sı (%50) özel eğitimin gerekliliklerini bilmemeleri görüşünü belirtmiştir.

Merkez Teşkilatındaki ve eğitim kurumlarındaki yöneticilere ilişkin sorunlarla ilgili çözüm önerileri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Yöneticilerle ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Merkez Teşkilatı ve eğitim kurumlarındaki yöneticiler, derslere bire bir katılıp eğitim öğretimin niteliğini yakından gözlemleyip fikir sahibi olmalılar	18	56,25
2.	İdareciler öğretmenlerin sorunlarını dinleyip çözüm önerileri sunmalılar	16	50
3.	İzleme ve denetim mekanizmasını daha işlevsel çalıştırmalılar	15	46,875
4.	Tüm yöneticilere özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim sunulması	14	43,75
5.	Şube müdürleri ve okul müdürleri sık sık denetlenerek eğitime tabi tutulmalılar	13	40,625
6.	Okul ve öğrenci ile ilgili alınan kararlarda yöneticilerin uzlaşmacı bir yaklaşım sergilemeliler	12	37,5

Tablo 12'de görüldüğü gibi Merkez Teşkilatındaki ve Eğitim kurumlarındaki idarecilere ilişkin 32 katılımcıdan 18'i (%56,25) Merkez Teşkilatı ve eğitim kurumlarındaki idarecilerin derslere bire bir katılıp eğitim öğretimin niteliğini yakından gözlemleyip fikir sahibi olmalılar; 16'sı (%50) idareciler öğretmenlerin sorunlarını dinleyip çözüm önerileri sunmalılar görüşünü belirtmiştir.

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 765 GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖEM bireylerin öğretmenleri ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine “Öğretmenlerle ilgili gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: ÖEM bireylerin eğitiminde öğretmenlerle ilgili sorunlara ilişkin görüşler

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Özel eğitim öğretmenlerinin kendi aralarında girdikleri üstünlük ve yeterlik çatışmasının olması	10	31,25
2.	Farklı sebeplerden dolayı özel eğitimde çalışmak zorunda olmaları	9	28,125
3.	Plansız ve programsız eğitim öğretimin daha yaygın olması	8	25
4.	Eğitim kurumlarının öğrenci için yapılacak her türlü iyileştirme, düzenleme ve tedbirin yöneticilerin insiyatifinde olması	7	21,875
5.	Öğrencinin sorumluluğunun tamamının sınıf öğretmenine yüklenmesi	6	18,75
6.	Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin BEP hazırlamayı kabul etmiyor olmaları dolayısıyla bütün yükün okul rehber öğretmenine düşüyor olması	5	15,625
7.	İl özel eğitim hizmetleri kurulunda okullara öğrenci yerleştirmede sorunların yaşanması	1	3,125

Tablo 13’te görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlerle ilgili sorunlara ilişkin 32 katılımcıdan 10’u (%31,25) özel eğitim öğretmenlerinin kendi aralarında girdikleri üstünlük ve yeterlik çatışmaları; 9’u (%28,12) farklı sebeplerden dolayı özel eğitimde çalışmak zorunda olmaları; 8’i (%21,87) plansız ve programsız eğitim öğretimin daha yaygın olması; 7’si (%21,87) eğitim kurumlarının öğrenci için yapılacak her türlü iyileştirme, düzenleme ve tedbirin idarecilerin insiyatifinde olması; 6’sı (%18,75) öğrencinin sorumluluğunun tamamının sınıf öğretmenine yüklenmesi; 5’i (%15,625) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler BEP hazırlamayı kabul etmiyor dolayısıyla bütün yük okul rehber öğretmenine düşüyor olması; 1’i (%3,12) il özel eğitim hizmetleri kurulunda okullara öğrenci yerleştirme konusunda sorunların yaşanması görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerle ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerle ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Öğretmenlere güncel bilgiler konusunda hizmet içi eğitimin verilmesi	18	56,25
2.	Öğretmenlerin iş ve performans durumlarına göre kazanç durumlarının değişmesi	17	53,12
3.	Öğrencinin gelişim alanları ve becerilerini dönemleriyle birlikte bilmesi gerekliliği	15	46,87
4.	Kaynaştırma öğrencisi için okula özel eğitim öğretmeni istihdamının yapılması	10	31,2
5.	Her özel eğitimcinin bir değerlendirme aracı edinmesi	7	21,87
6.	Öğretmenin iş yükü dikkate alınarak bu alanda çalışmalar yapılması	7	21,87

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğretmenlerle ilgili sorunlara ilişkin 32 katılımcıdan 18’i (%56,25) öğretmenlere güncel bilgiler konusunda hizmet içi eğitimin verilmesi; 17’si (%53,12) öğretmenlerin iş ve performans durumlarına göre kazanç durumlarının değişmesi önerisini belirtmiştir.

ÖEM bireylerin aileleri ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine “Ailelerle ilgili gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: ÖEM Bireylerin aileleriyle ilgili sorunlara ilişkin eğitimci görüşleri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Ailelere rehberlik edecek yeterli birimin olmaması	21	65,625
2.	Ailelerin çocuklarının engelini kabul etmemeleri	14	43,75
3.	Ailelerin, beklentilerinin çok düşük ya da yüksek olması dolayısıyla bireyin eğitimine çok fazla müdahale etmeleri ya da ilgisiz kalmaları	12	37,5
4.	Ailelerin öğrencinin okulda başlayan eğitimine evde devam etmiyor olması	9	28,125
5.	Çocuğun bütün sorumluluğunun anne üzerinde olması babaların hiç sorumluluk almaması	6	18,75

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 767
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

6.	Maddi gereksinimlerin çocuk eğitimlerinden daha önce gelmesi, aile eğitim çalışmalarına yeterince katılım olmaması	5	15,625
7.	Ailelerin haklarını bilmemesi, bilmedikleri gibi haklarını arama girişiminde de bulunmuyor olmaları	4	12,5
8.	Engelli çocuğa sahip ailelerin çoğunluğunun alt sosyo-ekonomik gruptan gelmesi nedeniyle, çocuklarının eğitimine ilgili olmalarına rağmen yeterince yardımcı olamamaları	4	12,5
9.	Ailelerin özel gereksinimli bireyin durumunu hastalık olarak değerlendirip iyileştirme yoluna gitmeleri ve bireyin eğitimini ihmal etmeleri	3	9,375
10.	Samimi değil ve çocuklarının bu durumunu çıkar amaçlı kullanabiliyorlar.	2	6,25
11.	Okul aile birliklerinin sorun çözmek yerine sadece maddi işlerle ilgileniyor ve birlikte hareket etmiyor olmaları	1	3,125

Tablo 15'te görüldüğü gibi ÖEM bireylerin ailelerine ilişkin 32 katılımcıdan 21'i (%65,62) ailelere rehberlik edecek yeterli birimin olmaması; 14'ü (%43,75) ailelerin çocuklarının engelini kabul etmemeleri; 12'si (%37,5) ailelerin beklentileri çok düşük ya da yüksek olması dolayısıyla bireyin eğitimine çok fazla müdahale etmeleri ya da ilgisiz kalmaları; 9'u (%28,12) ailelerin öğrencinin okulda başlayan eğitimine evde devam etmiyor olması; 6'sı (%18,75) çocuğun bütün sorumluluğunun anne üzerinde olması babaların hiç sorumluluk almaması; 5'i (%15,62) maddi gereksinimlerin çocuk eğitimlerinden daha önce gelmesi, aile eğitim çalışmalarına yeterince katılım olmaması; 4'ü (%12,5) ailelerin haklarını bilmiyor, bilmedikleri gibi haklarını arama girişimindedey bulunmuyor olmaları; 4'ü (%12,5) ÖEM çocuğa sahip ailelerin çoğunluğunun alt sosyo-ekonomik gruptan gelmesi nedeniyle, çocuklarının eğitimine ilgili olmalarına rağmen yeterince yardımcı olamamaları; 3'ü (%9,375) ailelerin özel gereksinimli bireyin durumunu hastalık olarak değerlendirip iyileştirme yoluna gitmeleri ve bireyin eğitimini ihmal etmeleri görüşünü belirtmiştir. Ailelere ilişkin sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: ÖEM bireylerin aileleriyle ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Özel gereksinimli bireyin ilk tanılması yapıldığında ailelerin önce psikolojik açıdan ardından bilinçlendirme açısından uygun programlara alınması	22	68,75
2.	Ailelere gezici rehberlik ve psikolojik destek sağlayacak ekibin oluşturulması	21	65,625
3.	Aile eğitim programlarının düzenlenip aileler bilinçlendirilmesi	20	62,5
4.	Özel gereksinimli bireye sahip olmayan ailelere de duyarlılık eğitimlerinin verilmesi	16	50
5.	Ailelere gerekli eğitim takviyesinin sağlanıp okulda başlanan eğitimin evde devamının sağlanması	14	43,75
6.	Ailelerin her ay okula gelmelerinin ve okulda yapılan seminerlere katılmalarının sağlanması	14	43,75

Tablo 16'da görüldüğü gibi ÖEM bireylerin ailelerine ilişkin 32 katılımcıdan 22'si (%68,75) özel gereksinimli bireyin ilk tanılması yapıldığında ailelerin önce psikolojik açıdan ardından bilinçlendirme açısından uygun programlara alınması; 21'i (%65,62) ailelere gezici rehberlik ve psikolojik destek sağlayacak ekibin oluşturulması; 20'si (%62,5) aile eğitim programlarının düzenlenip aileler bilinçlendirilmesi; 16'sı (%50) özel gereksinimli bireye sahip olmayan ailelere de duyarlılık eğitimleri verilmesi önerisini belirtmiştir.

Yasal düzenlemelerle ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 32 özel eğitim öğretmenine "Yasal düzenlemelerle ilgili gördüğünüz sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Yasal düzenlemelerle ilgili sorunlara ilişkin eğitimci görüşleri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Erken çocukluk ve okul öncesi ile ilgili uygulanabilir açık mevzuat hükümlerinin yetersiz olması nedeni ile tanılama, danışmanlık ve kaynaştırma ile ilgili sorunların olması	20	62,5
2.	Okul yöneticilerine imkânlarından daha çok sorumluluk yüklenmesi	19	59,375
3.	Yasalarla alınan önlemlerin izleme ve denetleme eksikliğinden kaynaklı olarak etkin bir şekilde uygulanmaması	17	53,125

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 769
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

4.	Ortaokul düzeyine ulaşip okuma, yazma, sosyal hayat becerilerini kazanamamış öğrencilerin diğer dersleri de ders programına oturtmakta sorunlar yaşaması	16	50
5.	Destek eğitim odalarının bulunmaması, destek eğitim odası bulunan okullarda ise öğretmenlerin eğitim vermek istememesi	14	43,75
6.	Yapılan yasal düzenlemelerin uygulamaya geçişi konusunda yeterli çaba sarf edilmemesi	14	43,75
7.	Yasal düzenlemeler noktasında yeterince ilerleme katedilmemiş olması	10	31,25
8.	RAM'ların görevleri arasında özel eğitim sınıflarının ve materyallerinin düzenlenmesi maddesi olduğu halde RAM'larda bütçenin ve yetkinin olmaması	8	25
9.	Aynı okulda farklı engel gruplarından (otistik ve zihin engelli) bireylerin olması	6	18,75
10.	Yasalarda aynı konularda farklı ibarelerin olmasının çelişkiye sebep olması	5	15,625
11.	Taşınmalı eğitimde tek öğrencinin olduğu uzak yerleşkelere servis imkânının sağlanmaması	5	15,625
12.	Özel eğitim okullarının isimlerinin ve niteliğinin değiştirilmesi karışıklıklara yol açması	2	6,25

Tablo 17'de görüldüğü gibi ÖEM bireyler ile ilgili yasal düzenlemelere ilişkin 32 katılımcıdan 20'si (%62,5) erken çocukluk ve okul öncesi ile ilgili uygulanabilir açık mevzuat hükümlerinin yetersiz olması nedeni ile tanılama, danışmanlık ve kaynaştırma ile ilgili sorunların olması; 19'u (%59,375) okul idarecilerine imkânlarından daha çok sorumluluk yüklenmesi; 17'si (%53,125) yasalarla alınan önlemlerin izleme ve denetleme eksikliğinden kaynaklı olarak etkin bir şekilde uygulanmaması; 16'sı (%50) ortaokul düzeyine ulaşip okuma, yazma, sosyal hayat becerilerini kazanamamış öğrencilerin diğer dersleri de ders programına oturtmakta sorunlar yaşaması; 14'ü (%43,75) destek eğitim odalarının bulunmaması, destek eğitim odası bulunan okullarda ise öğretmenlerin eğitim vermek istememesi; yapılan yasal düzenlemelerin uygulamaya geçişi konusunda yeterli çaba gösterilmemesi; 10'u (%31,25) yasal düzenlemeler noktasında yeterince ilerleme katedilmemiş olması; 8'i (%25) RAM'ların görevleri arasında özel eğitim sınıflarının ve materyallerinin düzenlenmesi maddesi olduğu halde RAM'larda bütçenin ve yetkinin olmaması; 6'sı (%18,75) aynı okulda farklı engel gruplarından (otistik ve zihin engelli) bireylerin olması; 5'i (%15,62) yasalarda aynı konularda farklı ibarelerin olmasının çelişkiye sebep olması görüşünü belirtmiştir. Yasal düzenlemelerle ilgili sorunların çözümüne ilişkin çözüm önerileri Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Yasal düzenlemelerle ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri

S	Eğitimci Görüşleri	f	%
1.	Yasalarda yer alan gereklilikler uygulandığında sorunların en aza indirgeneceği	19	59,375
2.	Bireyin tanılama ve değerlendirme sürecinde yasalarla iyileştirme yapılması	15	46,875
3.	Yasal düzenlemelerin geliştirilmesi yerine hâlihazırdaki yasaların uygulanabilir hale getirilmesi	14	43,75
4.	Çeşitli yasal kamu spotlarının hazırlanması ve teşvik edilmesi	6	18,75
5.	İyi örneklerin ödüllendirilmesi	5	15,625
6.	Okulların birleştirilmesi yerine normal okullarda özel eğitim sınıflarının açılması	4	12,5

Tablo 18’de görüldüğü gibi ÖEM bireylerle ilgili yasal düzenlemelere ilişkin 32 katılımcıdan 19’u (%59,37) yasalarda yer alan gereklilikler uygulandığında sorunların en aza indirgeneceği; 15’i (%46,87) bireyin tanılama ve değerlendirme sürecinde yasalarla iyileştirme sağlanması önerisini belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

ÖEM bireylerin okula başlaması aşamasında; öğrencinin evine yakın bir okulun bulunmaması, öğretmenin öğrenciyi okula istememesi ve öğrenciyeye karşı olan olumsuz tutumu, ana sınıfına devam etmeyen öğrencinin ilkökul çağına geldiğinde eksikliklerini gidermede zorlanması, tanılamayı yapan personelin eksikliğinden dolayı çocukların etiketlenip uygun olmayan okullara yönlendirilmesi, erken tanılama için gerekli bilginin aileye sağlanmaması ve erken bilinç uyandırılmaması, eğitsel tanıya uygun eğitim, öğretmen ve programın eksikliği ve ÖEM bireylerin sınıfa uyum sorunları vardır. Gürsel de (2005) okula ya da programa ulaşımın nasıl yapılacağına belirlenmesi ve ailelere bu konuda destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Metin (1999) de ÖEM bireylerin normal öğrenciler ile kaynaşmasını sağlayacak özel tedbirlerin alınması gerektiğini vurgular.

Okula başlaması aşamasındaki sorunlara yönelik kaliteli özel eğitimci yetiştirmek, istihdam etmek ve hâlihazırda var olan özel eğitimcileri hizmet içi eğitimle desteklemek, tanılamayı sağlıklı yapmak için erken tanılama sistemlerinin artırılması, birey için okulda gerekli fiziksel önlemlerin alınması ve bunun için gerekli maddi desteğin sağlanması, tanılama ve değerlendirmeyi yapacak eğitimli bir personelin olması, okul yöneticilerinin bireyin okula kabulü için sınıfında kaynaştırma öğrencisi olsun olmasın farkındalık seminerleri düzenlemeleri öne-

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 771
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

rilmiştir. Bu sonuçların Gürsel (2005) ile bire bir örtüştüğü görülür. Gürsel'e (2005) göre aileler için destek eğitimi sağlanması, geçiş takviminin hazırlanması, okula ulaşımın ve kurumlar arası koordinasyonun sağlanması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda tanılama ile ilgili sorun ve çözüm önerilerinin de öne çıktığı görülmektedir.

ÖEM bireylerin ilkokuldan ortaokula geçişinde, kaynaştırma adı altında öğrencilerin kabul görmemesi, öğrencilerin gidebilecekleri okul sayısının sınırlı sayıda olması ya da hiç olmaması, öğrenciye uygun eğitim öğretim ortamlarının bulunmaması (fiziki ortam, materyal, donanım), geçişlerde bireyin yaşı mı yoksa performans düzeyi mi kriter olarak alınacağı konusundaki belirsizlikler, branş derslerinin içeriği ve işlenişi, öğretmenlerin müfredata hakim olmaması, öğrencinin eğitsel tanılmasının yenilenmeden kademeler arası geçiş yapmaları, okul yöneticilerinin ilk ve ortaokulda özel eğitim sınıfı açmayı istememeleri sorunları vardır.

İlkokuldan ortaokula geçiş aşamasındaki sorunlara çözüm olarak kademe atlayan öğrenciyi öğretmenin tanıması için öğrenci dosyaları (portfolyo) hazırlanması, okulunda özel eğitim sınıfı bulunan öğretmene ek ders verilmesi, öğrencinin okula kaydı yapılırken yaşına değil performansına bakılması, etkili destek eğitim hizmetlerinin artırılarak uygulanması, akademik performans düzeyleri ve yeterlikleri açısından birbirine yakın seviyede olan bireylerin bulunduğu sınıflar oluşturulması önerilmiştir.

ÖEM bireylerin ortaokuldan liseye geçiş aşamasında, uygun okul sayısının yetersizliği, liselerde özel eğitim öğretmenlerinin bulunmaması, yönlendirme ve yerleştirmede yaşanan sorunlar, liselerin altyapısının yetersiz olması, öğrencinin liseye adapte olamaması, öğrencinin ilgi, yetenek ve yeterlikleri yerine sistemin ona çizdiği yollar doğrultusunda mecburi seçimleri, ilkokul ve ortaokulu basit akademik becerilere geliştirmekle tamamlayan bireylerin lise eğitimini tamamlayamaması sorunların başta gelenleridir.

ÖEM bireylerin ortaokuldan liseye geçiş aşamasındaki sorunlarına çözüm olarak devletin, eğitimini tamamlamış bireyin istihdamını sağlaması, ortaokulda temel bilgileri kazanan bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitim kurslarına yönlendirilmesi, öğrencinin güçlü yönleri göz önüne alınarak uygun yönlendirme ve yerleştirmeleri sağlanarak sürecin takip edilmesi, rehberlik hizmetlerinin sağlanması, özel eğitim, iş uygulama okulları ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinin sayısının artırılması önerilmiştir.

Özel eğitim kurumları ile ilgili sorunlar; personel sayısı ve niteliğinin yetersiz oluşu, özel eğitim kurumlarında görev yapan idarecilerin ve öğretmenlerin alan mezunu olmaması dolayısıyla öğretmenlerle iletişim yetersizliği, BEP'in hazırlanıp uygulanmaması, RAM'larda yapılan tanılama sürecinin alanında uzman olmayan kişiler tarafından yapılması, eğitim öğretim hayatı bittiğinde öğrencinin hayata hazır konumda olmaması, çocuğun performansının doğru bir şekilde saptanamamasından kaynaklı yanlış eğitim programlarının hazırlanmaması, ailelerin evde çocuklarına ödev yaptırmamaları, özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olmayışıdır.

Özel eğitim kurumları ile ilgili yaşanan sorunların çözümü için tüm personelin belirli aralıklarla hizmet içi eğitime alınması, okulların maddi olanaklarının artırılması ve materyal desteğinin sağlanması, kurumların ihtiyacı olan personelin istihdamının sağlanması, özel eğitim hizmeti veren kamu ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin, eğitim denetmenlerince düzenli olarak denetiminin yapılması, özel eğitim okullarında görev yapan idarecilerin bölüm mezunu olmaları gerekliliği önerilmiştir. Benzer önerilerin Gürsel (2005) tarafından belirtildiği de görülmektedir.

Öğretimin niteliği ile ilgili sorunlar, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olarak atanmaları, öğretimin bilgi düzeyinde kalması ve hayata uygulanabilirliğinin az olması, özel gereksinimli bireyin devam ettiği okul ve rehabilitasyon merkezlerinden gelen bireysel gelişim raporlarının daha dikkatli ve gerçeği yansıtacak biçimde doldurulmamış olması, programlar ya da sınıflar arası geçişte takvim yaşının dikkate alınmasıdır.

Öğretimin niteliği ile ilgili sorunların çözümü, bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğretim sürecinin şekillendirilmesi, üniversitelerde uygulamaya yönelik olan derslerin artırılması, her çocuk için erken yönelim alanı, bilgi, beceri ve yetenek tespiti sonucu doğru yönlendirme ve güçlendirme yapılması, eğitimciler özel eğitimcilerden ya da yüksek lisans eğitimine eşdeğer bir eğitim almış kişilerden seçilmesi ile mümkün olabilir.

ÖEM bireylerin eğitimi ile ilgili kurumlardaki yöneticilerle ilgili, özel gereksinimli öğrencilere ön yargılı yaklaşımları, yöneticilerin özel eğitime gereksinimli bireyler konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olmamaları, yöneticilerin tükenmişlik durumları, yöneticilerin özel eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları, engelli öğrenciye karşı olumsuz tutumların ya da düşük beklentilerin olması, bazı okul yöneticilerinin normal gelişim

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 773
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

gösteren çocuklara gösterdiği özeni ve desteği özel eğitime muhtaç çocuklara göstermemesi, okul yöneticilerinin ve şube müdürlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları, başarı ölçütü olarak sadece sınav sonuçlarının (SBS, LYS) dikkate alınması sebebiyle kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ortalamasını düşüreceği kaygısıyla öğretmen tarafından istenmemesi, yöneticilerin öğrencilere kazandırılacak kazanımlardan ziyade duygusal yaklaşımlar sergilediklerinde yükümlülüklerini yerine getirdikleri inancının yaygın olması, yöneticilerin özel eğitimin gerekliliklerini bilmemesi sorunları oluşturmaktadır.

Yöneticilerle ilgili sorunların çözümüne yönelik olarak yöneticilerin derslere bire bir katılıp eğitim öğretimin niteliğini yakından gözlemleyip fikir sahibi olmaları, idarecilerin öğretmenlerin sorunlarını dinleyip çözüm önerileri sunmalarını, izleme ve denetim mekanizmasının daha işlevsel çalışmasını, tüm yöneticilere özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim sunulması, şube müdürleri ve okul müdürleri sık sık denetlenerek eğitime tabi tutulması gerekmektedir.

ÖEM bireylerin eğitiminde öğretmenlerle ilgili; özel eğitim öğretmenlerinin kendi aralarında girdikleri üstünlük ve yeterlik çatışmaları, farklı sebeplerden dolayı özel eğitimde çalışmak zorunda olmaları, plansız ve programsız eğitim öğretimin daha yaygın olması, eğitim kurumlarının öğrenci için yapılacak her türlü iyileştirme, düzenleme ve tedbirin, yöneticilerin insiyatifinde olması sorunları mevcuttur.

Öğretmenlerle ilgili sorunların çözümü için öğretmenlere güncel bilgiler konusunda hizmet içi eğitimin verilmesi, öğretmenlerin iş ve performans durumlarına göre kazanç durumlarının değişmesi, öğrencinin gelişim alanları ve becerilerinin dönemleriyle birlikte bilmesi gerekliliği, kaynaştırma öğrencisi için okula özel eğitim öğretmeni istihdamının yapılması önerilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Gürsel (2005) öğretmenlere destek verilmesini önermektedir.

ÖEM bireylerin aileleriyle ilgili ailelere rehberlik edecek yeterli birimin olmayışı, ailelerin çocuklarının engelini kabul etmemeleri, ailelerin beklentilerinin çok düşük ya da yüksek olması, ailelerin eğitimi evde devam ettirmemesi, çocuğun bütün sorumluluğunun anne üzerinde olması babaların hiç sorumluluk almaması, maddi gereksinimlerin çocuk eğitimlerinden daha önce gelmesi, aile eğitim çalışmalarına yeterince katılım olmaması sorunları vardır.

ÖEM bireylerin aileleriyle ilgili sorunların çözümü, özel gereksinimli bireyin ilk tanınması yapıldığında ailelerin önce psikolojik açıdan, ardından bilinçlendirme açısından uygun programlara alınması, ailelere gezici rehberlik ve psikolojik

destek sağlayacak ekibin oluşturulması, aile eğitim programlarının düzenlenip aileler bilinçlendirilerek, özel gereksinimli bireye sahip olmayan ailelere de duyarlılık eğitimleri verilmesi, ailelere gerekli eğitim takviyesinin sağlanıp okulda başlanan eğitimin evde devamının sağlanması ve aileler her ay okula gelmesi ve okulda yapılan seminerlere katılması ile sağlanabilir. Bu bulgularla Gürsel'in (2005) görüşlerinin paralellik gösterdiği görülmüştür. Bunlara ilave olarak Gürsel (2005), özellikle paydaşlar arası koordinasyon yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yasal düzenlemelerle ilgili sorunların erken çocukluk ve okul öncesi ile ilgili uygulanabilir açık mevzuat hükümlerinin yetersiz olması nedeni ile tanılamanın güçleşmesi, danışmanlık ve kaynaştırma ile ilgili sorunlar, yasalarla alınan önlemlerin izleme ve denetleme eksikliğinden kaynaklı olarak etkin bir şekilde uygulanmaması olduğu; yasal düzenlemelerle ilgili sorunların çözümüne yönelik olarak yasalarda yer alan gereklilikler uygulandığında sorunların en aza indirgeneceği, bireyin tanılama ve değerlendirme sürecinin yasalarla iyileştirilmesinin yapılması, yasal düzenlemelerin geliştirilmesi yerine hâlihazırdaki yasaların uygulanabilir hale getirilmesi, çeşitli yasal kamu spotlarının hazırlanması ve teşvik edilmesi önerileri getirilmiştir.

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI 775
GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İDARECİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

KAYNAKÇA

Akçamete A. G. (2009). “*Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*”. Ankara: Kök Yayıncılık (2. baskı).

Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). “*Özel Eğitim Danışmanlığı Süreci ve Bir Danışmanlık Örneği*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 4(1). 19-29

Bricker, D. (1998). “*An Activity-Based Approach To Early Intervention, London.*”

Çetin, Ç. (2004). “*Özel Eğitim Alanında Çalışmakta Olan Farklı Meslek Grubundaki Eğitimcilerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (1) 35-46. Ankara.

Ertem, İ. Ö (2005). “*İlk Üç Yaşta Gelişimsel Sorunları Olan Çocuklar: Üç Sorun ve Üç Çözüm*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6/2.

Eurybase.(2009) “*Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*”. Ankara: European Commission.

Gürsel, O. (2005) “*Programdan Programa Geçiş*”. Ed. O. Gürsel, “*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.*” Eskişehir: Anadolu Ün. Yayını No: 1484, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:794.

İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu, 222. 12.1.1961 tarihli Resmî Gazete

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 25. 27.08.2003 tarihli Resmî Gazete.

Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. ve Kopechanski, L. (2007). “*Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. Canadian Journal of Education*”. 30(3). 628-648.

Kargın, T. (2004). “*Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi: 5 (2). 1-13 Ankara.

Kirk, S. ve ark. (2002). “*Educating Exceptional Children, Boston*”.

Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu, 5387. 23.05.1949 tarihli Resmî Gazete.

Metin, N. (1992) “*Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları*”. Özel Eğitim Dergisi. 112. 34 -36

MEB Sayısal Veriler 2000-2008 arası. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2007-2008. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Dr. Mazlum Çöpür, Çocuk Psikiyatrisi Uzmanı, <http://www.nirvanacocuk.com> adresinden 13/12/2013 tarihinde indirilmiştir.

Rous, B., Meyers, C. ve Striklin, S. (2007). *“Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families”*. Journal of Early Intervention, 30(1), 1-18.

Tösten, R., *“Türkiye’de Özel Eğitim Sürecine Genel Bakış”*. KÜ. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

UNICEF. (2001). *“Dünya Çocuklarının Durumu 2001”*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı.

Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., & Thurlow, M. (2000). *“Critical issues in special education (3rd ed.)”*.

Yükselen, A., Helin Y. (2011). *“Özel Gereksinimli Çocukların İlköğretim Programına Uyumu”*. <http://www.sercev.org.tr/i-161-sercev/ozel-gereksinimli-cocuklarin-ilkogretim-programina-uyumu.html> adresinden 28/12/2013 tarihinde indirilmiştir.

**KADEMELER ÜSTÜ BİR DURUM: GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE
ÜLKEMİZDE ÜSTÜN ZEKÂLILARA BAKIŞ VE ÜSTÜN
ZEKÂLILARIN EĞİTİMİ**

Alpaslan OKUR*
Ergün ÖZTÜRK**
Yusuf ÖZSOY***



ÖZET

Üstün yetenekliler; zekâ, yaratıcılık, sanat kapasitesi, özel akademik alanlarda kendi yaşlılarıyla karşılaştırıldığında yüksek düzeyde performans gösteren, onlardan üstün ve özel bireylerdir. Bu bakımdan da, onların eğitimi ülkemizde daha fazla önem kazanmaktadır. Ülkemiz topraklarında geçmişten günümüze kadar üstün zekâli ve yeteneklilerin eğitimi önemli bir yer tutmuştur. İlk olarak Osmanlı Devleti'nde "Enderun Mektebi" ile karşılaştığımız üstün yeteneklilerin eğitimine, cumhuriyetten sonra da önemli ölçüde önem verilmiştir. Osmanlı Devleti'nde üstün yetenekliler "Enderun Mektebi" sistemiyle en iyi şekilde yetiştirilmiş, 1850'lere kadar bu kurumdan 79 sadrazam, 3 şeyhülislam, 39 kaptan-ı derya ve başka birçok önemli devlet adamı yetişmiştir. Ülkemizde cumhuriyetin ilanı ile birlikte üstün yetenekli bireylere verilen değer artarak devam etmiştir. 7 Temmuz 1948'de "Harika Çocuklar Kanunu" ile özel yetenekli çocukların yurt dışında eğitim almaları sağlanmıştır. 1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi önderliğinde üstün yetenekli çocukların belirlenmesi çalışması yapılmıştır. Günümüzde üstün zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin eğitim gördükleri

* Yrd.Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, aokur@sakarya.edu.tr.

** Yrd.Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, eozturk@sakarya.edu.tr.

*** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, yusufozsoy@yandex.com.

birçok kurum vardır. Bunların en önemlisi ülke genelinde 62 ilde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleridir. Bu kurumlar yanında Fen Liseleri, TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi, KUYEM, Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okulu gibi kurumlar da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet vermektedir. Günümüzde üstün yetenekli ve zekâlı bireylere yönelik bakış değişmekte ve gelişmekte; onlara yönelik araştırmalar ve eğitim öğretim kurumları hızla artmaktadır. Bu araştırmada, üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminin Türk eğitim tarihi sürecinde cumhuriyetten günümüze nasıl ele alındığı, günümüzde üstün zekâlı öğrencilerin kademeler arası geçişinin nasıl olduğu betimlenmiş, görülen problemler ele alınmış ve geleceğe dönük olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenek, Üstün Zekâ, Tarihçe, BİLSEM.

GİRİŞ

Üstün yetenekli öğrenci, geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü (ZB) sağlayan; kendi yaşatlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara verilen addır (Ataman, 2005). Bir diğer tanımda, Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi'nde üstün yetenekli/zekâlı öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşatlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan öğrenci olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007, 1).

Üstün yetenekliliğin bilimsel bir kavram olarak ele alındığı 19. yüzyıldan bu yana üstün yetenekliliğin en güçlü göstergesi, zekâ kavramı ve zekâyı ölçtüğü kabul edilen zekâ testleri olmuştur. Zekâ testleri aracılığıyla tanımlama yapan kaynaklarda üstün yetenekliler, yapılan değerlendirme sonucunda zekâ bölümü sürekli olarak 130 ve daha yukarı puan olan bireylerdir (Ersoy ve Avcı, 2004, 196). Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu sınıflamaya göre ise 130 ve üzeri zekâyâ sahip bireyler “çok üstün zekâlı” olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütüne göre yapılan sınıflamaya bakacak olursak:

- 20 Derin Zekâ Geriliği
- 21-35 Ağır Zekâ Geriliği
- 36-49 Orta Derecede Zekâ Geriliği
- 50-69 Hafif Derecede Zekâ Geriliği
- 70-79 Sınırdaki Zekâ
- 80-89 Donuk Zekâ
- 90-109 Normal Zekâ
- 110-119 Parlak Zekâ
- 120-129 Üstün Zekâ
- 130-... Çok Üstün Zekâ'ya sahiptir (Akt. Dağlıoğlu, 2002, 4).

Marland Raporu'nda üstün yetenek, aşağıdaki alanlardan birinde ya da bir kaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır (Ersoy & Avcı, 2001, 128):

- a. Genel zihinsel yetenek
- b. Özel akademik yetenek

- c. Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- d. Liderlik yeteneği
- e. Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- f. Psiko-motor yetenek

Literatürde genellikle üstün yetenekli ve üstün zekâyâ sahip çocukların, yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim standartları gösterenlere göre daha hızlı ulaştıkları vurgulanmaktadır. Ancak üstün yeteneklilik tiplerine göre, bu hızlı ilerleme özelliği değişebilir, özel bir alanda yetenekli olan çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı olması beklenmemelidir. Örneğin, görsel sanatlar alanında üstün yetenekli olan çocuk sadece bu alanda yaşlılarından, üstün olma özelliği göstermekle birlikte, diğer gelişim alanlarında standart gelişim ritmi izleyebilir (Ersoy ve Avcı, 2001, 129).

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri sıralanmış ve onların, yaşlılarından birçok farklı ve üstün özelliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Çağlar, üstün yetenekli çocukların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Kolay, çabuk ve sağlam öğrenirler.
- Aklı selimlerini ve pratik bilgilerini beceriyle kullanırlar.
- Açık düşünür, ilişkileri kolaylıkla bulur, bilgilerini transfer eder ve yeni durumlarda en iyi şekilde kullanabilirler.
- Fazla alıştırmaya lüzum kalmadan duyduğunu, gördüğünü, okuduğunu uzun zaman muhafaza eder.
- Birçok alanda derin, geniş ilgi ve bilgilere sahiptirler.
- Kelime hazineleri geniştir. Konuşmaları açık ve akıcıdır.
- Zihnen, güç problemleri kolaylıkla çözerler.
- Sınıf seviyesinden üstün çeşitli kitap ve ansiklopedileri okurlar.
- Akademik konularda akranlarından 2, 3, 4 yıl ileridedirler. Çok erken okuma öğrenirler.
- Fikirleri ve çalışma metotları, buluşları genellikle orijinaldir.
- Uyanık, keskin gözlemci ve hazır cevaptırlar.
- Başkaları ile içten devamlı dostluk kurarlar. Sadıktırlar. Kendilerinden emindirler. Başkalarına güvenirler ve güven beklerler.

- Başkalarının fikirlerine, haklarına saygılıdırlar; problemlerine duyarlı ve çözüme yardımcıdırlar.
- Azimli, sabırlı, kararlı, alçak gönüllü ve naziktirler.
- Yüz yüze geldiği problemlere göğüs gerer, uygun çözüm yolları bulurlar.
- Genellikle bütün ilişkilerinde yapıcı, olumlu, verimli, başarılı olmayı amaç edinir; diğerlerini de bu yola teşvik ederler.
- Sorumluluk almaktan ve onu yerine getirmekten hoşlanırlar.
- Toplumsal değerleri kolayca kavrar, saygılıdırlar.
- Toplumun profesyonel mesleklerine yönelir, erişmek ve mükemmellik için üstün gayret sarf eder ve genellikle çok başarılı olurlar.
- Üstünlüklerini orta ve ileri yaşlarda “ömür boyu süren bir şarkı” gibi devam ettirirler (Çağlar, 2004, 123-124).

Geçmişten günümüze kadar ülkemiz toprakları üzerinde üstün yetenekli bireylerin eğitimi her zaman önemli yer tutmuş, onların topluma en iyi şekilde kazandırılması için çalışmalar yapılmıştır. Üstün zekâlı çocukların eğitimi ülkemiz topraklarında, Osmanlı İmparatorluğu döneminde başlamış ve günümüze kadar gelişmeye devam etmiştir. Özellikle 21. yüzyılda ülkemizde bu alanda meydana gelen ilerlemeler, daha sonraki dönemler için umut vericidir.

Dünyada Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimi

ABD’de Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimi

1958 tarihine kadar eğitimi toplumun her kesimine yayarak okullaşma oranını artırma eğiliminde olan Amerika Birleşik Devletleri’nde bu tarihte çıkarılan özel bir yasa ile üstün zekâlıların eğitimi konusunda bir atılım sağlanmıştır. Bu tarih itibariyle üstün zekâlıların eğitiminin en çok tartışıldığı, kuramların ve modellerin geliştirildiği yerel ve federal düzeyde çok sayıda uygulamanın gerçekleştirildiği ülkelerden biri haline gelen Amerika Birleşik Devletleri’nde, konunun gündemde olduğu 1970’li yıllarda üstün zekâlıların sorunlarına yönelik ilk çözüm olarak hızlandırma akla gelmiştir (Akarsu, 2001; Akt: Davaslıgil, 2004, 41). Amerika Birleşik Devletleri’nde, üstün zekâlıların eğitiminde tercih edilen yöntemlerden birisi olan zenginleştirme kapsamında ise okulun içinde ya da matematik, bilim, sanat ve öğrenme merkezlerini devreye sokma, geziler, Cumartesi programları, yaz okulları, müzik, dil, sanat ve bilgisayar kampları kurma

çalışmaları da yapılmaktadır. Bunların dışında, genel eğitimin bir parçası olarak okul ya da öğretmenlerce yönlendirilen bağımsız inceleme, bilimsel araştırma ve sanatla ilgili projeler hazırlama etkinlikleri düzenlenmektedir (Çakın, 2005, 32). Üzerinde yapılan tartışmalara rağmen, üstün zekâlılara yönelik farklı gruplamalar da Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlık kazanmış önlemlerdendir (Akarsu, 2001; Akt: Davaslıgil, 2004, 41).

Almanya'da Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimi

Almanya'da birleşme öncesinde, üstün zekâlılarla ilgili ilk girişim 1978'de bir grup veli ve psikoloğun kurduğu "Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği"dir. Kamuoyunun ilgisini konuya çekmiş olan bu derneğin çalışmaları okul dışı etkinlikleri kapsamaktadır. Daha sonra, çoğu bir üniversite ya da okulla işbirliği yapan, federal hükümetten ve özel vakıflardan destek alan araştırma merkezleri kurulmuştur (Çakın, 2005, 34).

Rusya'da (SSCB) Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimi

1957 yılında uzaya fırlattığı Sputnik ile bilime, dolayısıyla eğitime verdiği önemi bir kez daha kanıtlayan eski SSCB, üstün zekâlı çocukların eğitimine ayrı bir önem vermektedir. Eski SSCB'de üstün yeteneklilerle ilgili başarılı çalışmaların kökenleri 1950'li yıllarda, o dönemin Nobel ödüllü bilim adamlarının öncülüğünde kurulan iki tür okula dayanmaktadır. Birinci tür okullar, bölgedeki tüm ortaokul öğrencileri arasından matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik dallarında ayrı ayrı seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk'te bulunan Bilim Kentlerindeki üniversite kampüslerinde kurulmuş olan bu okullarda eğitim gören gençlere, üniversitedeki en saygın bilim adamlarınca eğitilme fırsatı tanınmıştır. Buldukları üniversite çevresinin tüm olanaklarından faydalanmakta olan öğrencilerin eğitim hizmetine, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenen danışma merkezleri de dahil edilmiştir (Çakın, 2005, 35).

Nobel ödüllü bilim adamlarının kuruluşlarında öncülük ettiği ikinci tür okullar ise yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitiminde yoğunlaşmıştır. Sovyet dünyasının bilim ve sanatta olağanüstü performans sergileyen önderlerin çoğunu yetiştirmiş olan bu okulların en ünlüleri Gnesin Müzik Okulu, Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okuludur (Akarsu, 2001; Akt: Davaslıgil, 2004, 42).

Cumhuriyet Öncesi Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimi

Ülkemiz toprakları üzerinde üstün yeteneklilerin eğitimi Osmanlı Devleti'nde "Enderun" ile karşımıza çıkmaktadır. Enderun 2. Murat tarafından kurulan bir eğitim kurumudur (Akkutay, 1984, 26). 2. Murat zamanında kurulan bu eğitim kurumu en iyi dönemine Fatih Sultan Mehmet döneminde ulaşmıştır (Akkutay, 2004, 86). Devşirme sistemiyle başka milletlerden toplanılan çocuklar Türkleştirilerek ve Müslümanlaştırılarak çeşitli eğitimlere tabi tutulmuşlardır. Devletin padişah hariç birçok üst yönetim kadrosu buradan yetişen üstün yetenekli bireylerden sağlanmıştır. Enderun mektebinin toplumdaki etkisine bakıldığında, 1850'lere kadar 79 sadrazam, 3 şeyhülislam, 36 kaptan-ı derya ve başka önemli devlet görevlerinde bulunan sayısız devlet adamı bu kurumlardan yetiştiği görülmektedir. Enderun'dan ayrıca birçok müzisyen ve şair yetişmiştir (Akyüz, 2005).

Enderun Mektebi programında, günümüz eğitim ilkelerinden birçoğu uygulama olanağı bulmuştur. Bunlardan bazıları:

- Eğitim programı anlık, duygu, beden eğitimine yaklaşık olarak eşit oranda önem verirdi.
- Türkçe okuma yazma, Arapça, Kur'an, tecvit gibi konular herkes için öğrenilmesi zorunlu olmakla birlikte; Acemce, matematik, el sanatları, musiki, edebiyat gibi konular öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre seçtiği ve yetiştiği alanlardı.
- Teorik öğretimin yanında uygulamaya da yeterince ağırlık verilirdi.
- Formal öğretimin yanında karakter ve kişilik gelişimine açık bir önem verilirdi. Bu amaçla ödül ve ceza sistemi *çok etkili kullanılırdı* (Enç, 1981, 201-202).

Zaman içerisinde Osmanlı'daki etkisini yitiren Enderun Mektebi, 1 Temmuz 1909 tarihinde bir kararname, bir de talimatname yayınlanarak kapatılmıştır (Akkutay, 2004, 95).

Cumhuriyet Sonrası Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimi

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi için cumhuriyetin ilanından sonra çalışmalar hemen başlamıştır. Üstün yeteneklilerin eğitimi için 1929 yılında 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun" çıkarılmıştır. Bu kanuna göre her yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından lise mezunları ve yüksek öğretimin çeşitli alanlarından mezun olanlar için batı ülkelerinde Devlet veya İktisadi Devlet Teşekkülleri hesabına ihtisas eğitimini görmek isteyenler se-

çilmiştir. 1943 yılında yürürlüğe giren 4489 sayılı yasa ile bu uygulama daha da genişletilmiştir (Levent, 2011, 52).

7 Temmuz 1948'de, "Harika Çocuklar Kanunu" adıyla anılan 5248 sayılı yasa çıkarılmıştır. Aynı yıl kabul edilen 5245 sayılı yasayla özel yetenekli çocukların yurtdışında eğitimi sağlanmıştır. Bu kapsamda İdil Biret ve Suna Kan'ın yurt dışında eğitim alması sağlanmıştır (Levent, 2011, 52).

1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezinin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalarda öğrenci seçilirken, öğrencilerde şu şartlar aranmıştır:

- Birinci sınıftan ikinci sınıfa geçmiş olmak.
- Takvim yaşı 8 yaşın üstünde olmamak.
- Birinci sınıfta her dersten başarılı olmak.
- Aşgari 120 ve 120'nin üstünde bir zeka bölümüne sahip olmak.

Bu şartlara sahip öğrencilerde ayrıca seçimden önce aşağıdaki özellikler de aranır:

- Sınıf öğretmeninin gözlemi ve birinci sınıftaki başarısı.
- Rehberlik ve Araştırma Merkezince verilen ferdi ve grup testleri.
- Velisinin muvafakatı (MEB, 1991, 4).

1960'lı yıllarda özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları uygulamaları başlamıştır. Şartları sağlayarak seçilen öğrencilere Ergenekon İlköğretim Okulu'nda zenginleştirilmiş programlar uygulanmıştır. Uzun süreli olarak planlanan bu program yarıda kesilerek sonlandırılmıştır (Davaslıgil, 2000; akt. Akarsu, 2004).

Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okulu

30 Haziran 2002'de Millî Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol uyarınca, bir devlet okulu olan, Beyazıt İlköğretim Okulu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir (Leana, 2005, 28).

Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okuluna öğrenci seçiminde her yıl projeye dahil edilen öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezlerince yapılan WISC-R zeka testi sonucunda, üstün zekalı oldukları belirlenen ve proje ile ilgili Yürütme Kurulu'nun Bilim Komisyonu tarafından onaylanan, İstanbul'un çeşitli ilçelerin-

den gelen birinci sınıf çocukları okula kayıt edilirler (Davaslıgil ve Zeana, 2004, 96-99).

Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okulu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri, 1. sınıf öğrencilerine RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) tarafından tanınmaları yapılmak şartıyla, onları eğitim öğretim faaliyetlerine almaktadır. Bu okul faaliyetlerini İstanbul Üniversitesi ile ortaklaşa yürütmektedir.

ÜYEP (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları)

ÜYEP, 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren sadece ortaokul altı ve yedinci sınıflara eğitim vermeye başlasa da zamanla bu kapsamın tüm ilkökul, ortaokul ve liseye genişletilmesi amaçlanmaktadır (ÜYEP, 2013).

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), üstün yetenekli öğrencilere örgün eğitimlerine ek olarak bireysel farklılıklarına uygun ve bilimsel temellere dayanan destekleyici eğitim etkinlikleri sunmayı amaçlamaktadır. Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulmuş bir program olan ÜYEP, kapsam olarak Türkiye'deki ilk ve tek program olma özelliğini taşımaktadır (ÜYEP, 2013).

Fen Liseleri

Fen lisesine öğrenci alımı 1970 yılına kadar iki aşamalı bir seçimle yapıyordu. Birinci aşamada ortaokulu başarı ile bitiren adaylara il merkezlerinde “genel başarı ve genel yetenek testleri” uygulanmaktaydı. Bu değerlendirmede en yüksek puanı tutturan toplamın yüzde “10-15”i belirli il merkezlerinde uygulanan ikinci seçime çağrılıyordu. Bu seçimde “fen bilimleri yetenek testleri” uygulanmakta ve katılan ortalama “1500-2000” aday arasından “100” kadarı seçilmekteydi. Sonraki tarihlerde bu seçim sistemi biraz daha daraltılmaya çalışılmıştır. Bu tür uygulamadaki oldukça geniş aday tabanını, seçime zarar vermeden biraz daha daraltmak ihtiyacı duyulmuştur. Adaylar müracaatlarını ortaokul son sınıftayken yaptıkları için bu kez müracaat hakkını sağlayabilmek için “matematik, fen bilimleri, Türkçe” derslerinden en az ortalama yedi numara almış olmak şartı da ön seçime eklenmiştir. Böylece son üç yıl içinde aday sayısını yüzde “50” oranında düşürebilmek olanağı sağlanmıştır (Enç, 1979, 239).

1971 yılından sonra Fen liselerine giriş sınavına katılmak isteyen öğrencilerde birtakım ön koşullar aranmıştır. Bunlar:

- Ortaokul son sınıf öğrencisi olmak.

- 15 yaşından büyük olmamak.
- Orta okul ikinci sınıfta Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden sınıf geçme notunun 5'ten, bu derslerin üçünün not ortalamasının da 7'den aşağı olmaması gerekmektedir (Ataman, 1976, 27).

Günümüzde ise hemen hemen birçok ilimizde Fen Liseleri açılmış olup bu okullar, 2013-2014 yılından itibaren yürürlüğe giren yeni öğrenci seçme sistemiyle (TEOG) ve öğrencinin 6., 7. ve 8. sınıf not ortalamalarının belirli oranlarla toplanıp ortaya çıkan puanla öğrenci alımı yapmaktadır (MEB, 2013).

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri

Ülkemizde resim, müzik ve beden eğitimi alanında üstün yeteneğe sahip bireyler ortaokuldan sonra liseye geçiş döneminde bu kurumların özel yetenek sınavlarına girerler ve başarılı olanlar öğrenimlerine bu kurumlarda devam ederler.

TEV İnanç Türkçe Özel Lisesi

TEVİTÖL, ülkemizdeki üstün zeka ve özel yetenekli çocuklara, ihtiyaç duydukları özel eğitimi lise düzeyindeki yaş grubuna karma ve yatılı olarak veren tek kurumdur. 1993 yılında Sezai Türkçe tarafından kurulmuştur. 2001 yılından bu yana eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (TEVİTÖL, 2013). TEVİTÖLde başlangıçta ilkokul 5. sınıfı bitiren öğrenciler okula alınırken, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla, okul sadece lise öğrencilerine hizmet vermeye devam etmiştir. TEVİTÖLde eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin, %70 oranında planlanan programlar dâhilinde, %30 oranında ise bağımsız karar verdikleri konular üzerinde çalışmalarını düşünölmüştür. Etkinliklerin bir kısmını öğretmenler belirlemekte, bir kısmını öğrenciler şekillendirmektedir (Doğan, Tekcan ve Cürebal, 2004, 105)

Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezleri

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik İnönü, Karabük ve Hacettepe Üniversitelerinde açılan Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Merkezinde araştırma ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu merkezlerden İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi 2009 yılında (Resmî Gazete, 2009), Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama

Merkezi 2010 yılında (Resmî Gazete, 2010), Hacettepe Üniversitesi Üstün Yetenekli Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi ise 2013 yılında (Resmî Gazete, 2013) faaliyetlerine başlamıştır.

Bilim ve Sanat Merkezleri

Yaşıtlarına göre birçok farklı ve üstün özelliklere sahip üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin iyi tanınması, sistematik olarak bu özelliklerinin araştırılarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ülkemizde kurulan kurumlar Bilim ve Sanat Merkezleridir. 2013 yılı verilerine bakıldığında ülkemizdeki Bilim ve Sanat Merkezi sayısı 70'e ulaşmıştır (MEB, 2013). Ülkemizde tanılanmış üstün yetenekli öğrenciler akranlarıyla birlikte okullarına devam ederken, okul çıkışında veya hafta sonlarında Bilim ve Sanat Merkezine giderek eğitimlerine devam etmektedirler. Bu modelin en büyük avantajlarından biri, çocukların kendi okullarından, arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır. Okul dışındaki saatlerde BİLSEM'de eğitimini sürdürürken; toplum bireylerini zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal açıdan tanıyabilme olanağına sahip olabilmektedirler. Üstün yetenekli çocuklar; toplumla çalışma, üretme olanağına sahip olmaktadırlar. Toplumla bütünleşen ve farklılığının bilincinde olan, farklılığını insanlık adına geliştiren bireyler olarak yetiştirilmektedirler (Dönmez, 2004, 74).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) örgün eğitim kurumları değildir. Okul dışı zamanlarda öğrencilerin devam ettikleri bu okullarda uygulanan programın amaçları şu şekildedir:

- Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincinin kazandırılmasını,
- Ulusal ve evrensel değerleri tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini,
- Yetenek alanı/alanlarının geliştirilmesinin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlanarak bütünlük içinde değerlendirilmesini,
- Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini,

- Bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını,
- Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerini,
- İş alanlarındaki ihtiyaca yönelik yeni düşünceler önerebilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerini,
- Üstün yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkân sağlayan şartların, ortam ve fırsatların oluşturularak disiplinler arası çalışmalarındaki kazanımlarla sorunları çözmeye ya da ihtiyacı karşılamaya yönelik çeşitli projeler gerçekleştirmelerini,
- Yaşam projelerini gerçekleştirme fırsat ve imkânlarının verilmesini sağlamaktır (MEB, 2007).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitim 5 kademede tamamlanmaktadır. Bu kademeler; uyum dönemi, destek dönemi, BYF (bireysel yeteneklerini fark ettirme), ÖYG (özel yetenekleri geliştirme) ve proje üretimi dönemidir (MEB, 2007, 4). Bir kademeyi başarılı olarak tamamlayan öğrenci bir sonraki kademeye geçmekte ve bu şekilde öğrenimine devam etmektedir. İlk olarak öğrenciler uyum dönemine alınmaktadır. Bu dönemde öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezi, çevresi ve fiziksel ortamıyla birlikte tanıtılır; bu eğitim kurumunun amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Buna bağlı olarak merkezin eğitim modeli ve çalışması hakkında bilgi verilir. Daha sonra destek eğitim döneminde öğrenciyi iletişim becerilerine sahip, çevresi ve kendisiyle barışık, takım ruhunu yaşama geçirebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, paylaşımcı, araştırma yapmasını bilen, proje üretebilmek için temel alt yapısını öğrenme stratejileri, bilimsel araştırma teknikleri ve bilimsel çalışma yöntemleriyle pekiştiren ve uygulayan bir kişiliğe götürebilmek amaçlanır. Bireysel yetenekleri fark ettirici programda ise çeşitli etkinliklerle öğrencinin de kendi yeteneklerini keşfetmesi hedef alınır. Özel yetenekleri geliştirici programlarda öğrencilere disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanır. Son olarak proje döneminde ise proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki danışman öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanır ve proje yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur (Bildiren, 2011, 146-147).

Günümüzde Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimi

Günümüzde üstün zekâlı ve yetenekli, zekâ testleri tarafından tanınması yapılmış öğrencilerin birçoğu Bilim ve Sanat Merkezleri bünyesinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu bireyler okul saatlerinde normal öğrencilerle kendi okullarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam ederken, okul çıkışları belirli sürelerde Bilim ve Sanat Merkezlerine gelip oradaki imkânlardan faydalanmaktadır. Günümüzde İstanbul'da 3 tane; İzmir, Bursa, Manisa, Mersin, Kırşehir ve Ankara'da ikişer tane; 55 ilimizde de birer tane Bilim ve Sanat Merkezi bulunmaktadır. Genel olarak sayıya bakıldığında bugün ülkemizde 62 ilde Bilim ve Sanat Merkezi bulunmaktadır (MEB, 2013).

Ülkemizde günümüzde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğrenim gördüğü kurumlardan birisi de Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okuludur. İstanbul Üniversitesi ile faaliyetlerini ortak şekilde yürüten bu kurumda tanınan öğrenciler ilkokul birden itibaren öğrenimlerine devam etmektedirler (MEB, 2013).

Üniversitelerde Anadolu Üniversitesi bünyesinde ÜYEP, Karabük Üniversitesi bünyesinde KUYEM ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (ÜYEP, 2013; KUYEM, 2013).

Ülkemizde günümüzde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin lise düzeyinde seçildiği ve öğrenim gördüğü kurumlar da bulunmaktadır. Sadece üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik kurulan TEVİTÖL ve devletin merkezî olarak tüm öğrencilere uygulanan TEOG sınavı sonuçlarıyla öğrenci alan fen liseleri, lise düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri bünyesinde barındırmaktadır (TEVİTÖL, 2013; MEB, 2013).

Üstün Zekâlıların/Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Sorunlar

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik 1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalarda, 2. sınıftan başlayan çocuklar 5. sınıfı bitirmiş ancak Talim ve Terbiye Kurulunun bu sisteme onay vermemesi nedeniyle bu uygulama sonlandırılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu bu çalışmaların yasal bir dayanağının olmadığını belirtmiştir (Aktaran: Levent, 2011, 43). Yani doğru başlayan ve gelecek için umut vaat eden bir çalışma kısa sürede sonlandırılmıştır.

2. TEVİTÖL ilk kurulduğunda ilkokul 5. sınıfı bitiren öğrenciler alınırken o yıllarda zorunlu 8 yıllık eğitime geçildiğinden okul sadece lise düzeyinde hizmet

vermeye devam etmiştir (Doğan, Tekcan ve Cürebal, 2004, 105). Böylece daha geniş kapsam hizmet veren bir kurum, çıkarılan bir yasayla daha büyük yaştaki öğrencilere hizmet vermeye başlamıştır.

3. Bilim ve Sanat Merkezleri 2013 yılı itibarıyla 70'e ulaşmışken (MEB, 2013), 2010 yılı Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci İç Denetim Raporu'na göre toplam öğretmen normu 1248 olmasına rağmen, bu kurumlardaki kadrolu öğretmen sayısı sadece 535'tir (MEB, 2010). Günümüzde bu kurumlardaki öğretmen ihtiyacı sorunu halen kalıcı olarak çözülememiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinin birçoğu görevlendirme öğretmenlerle eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

4. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde bireysel programların merkezlerdeki ilgili öğretmenler tarafından yazılacağı ifade edilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde hangi programın kimler tarafından, hangi sürede, hangi kazanımlar verilerek, hangi yöntemler kullanılarak uygulanacağı belirli değildir (MEB, 2010). Yani Bilim ve Sanat Merkezleri ülkemizde yıllardır hizmet verse de ortak, belirli bir öğretim programına sahip değildir.

5. Ülkemizde YÖK bünyesinde faaliyet gösteren toplam 195 üniversite (YÖK, 2013) bulunmaktadır. Bu üniversitelerden yukarıda belirttiğimiz birkaçı üstün zekâlı ve yeteneklilere yönelik araştırma merkezleri kurmuş veya üstün zekâlı ve yeteneklilere yönelik uygulamalarda bulunmaktadır.

6. Dünya genelinde üstün zekâlı ve yeteneklilerin ortalama olarak nüfusun %2'sini oluşturduğu belirtilmektedir (Kurttaş, 2012, 152). Bilim ve Sanat Merkezleri ve üstün zekâlı ve yeteneklilere hizmet veren diğer kurumlara baktığımızda bu nüfus oranının çok azının tanılanma yoluyla tespit edilerek topluma kazandırıldığını görüyoruz.

Öneriler

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik kapsamlı, nitelikli ve geleceğe hitap edecek yasal düzenlemelerin yapılması ve ivedilikle uygulamaya geçilmesi.

2. Üstün zekâlı ve yetenekli olarak değerlendirilebilecek çocukların belirlenmesinde hangi ölçütlerin olacağı, yaş aralıklarının belirtilerek hangi aşamada hangi eğitime tabii olacağı belirlenmesi (Bu sürecin sadece belirli yaşlarla sınırlandırılmaması).

3. Yasal statülerinin tam olarak belirlendiği ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerin kurulması, buralarda eğitim verecek donanım ve yeterlilikte eğitimcilerin yükseköğretim kurumlarınca yetiştirilmesi.

4. Üstün yeteneklilere yönelik kurumların müfredatlarının hazırlanması, okulların donanımının tam ve eksiksiz olarak yapılması ve her türlü ihtiyaçlarının karşılanabileceği yasal düzenlemelerin yapılması.

5. Bakanlık bünyesinde sadece üstün zekâlı ve yeteneklilere yönelik bir genel müdürlüğün kurulması ve sadece bu alanda çalışmalar yapması.

KAYNAKÇA

- Akkutay, Ü. (1984). *Enderûn Mektebi Tarihi*, Ankara.
- Akkutay, Ü. (2004). *Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 85-96.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk Eğitim Tarihi*. (9. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ataman, A. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (1976). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitsel Sorunları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 111-126.
- Çakın, N. (2005). *Bilim ve Sanat Merkezine Zihinsel Açından Devam Eden Öğrencilerin Akranları İle Okul Başarıları Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dağlıoğlu, E. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Tarihi İçindeki Yeri, Davaslıgil vd.
- Davaslıgil, Ü., Zeana, M. (2004). *Üstün Zekalıların Eğitimi Projesi*. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 85-100.
- Doğan, M., Tekcan, N., Cürebal, F. (2004). *Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bir Okul Modeli: TEVİTÖL*. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 101-106.
- Dönmez, B., N. (2004). *Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler*. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69-75.
- Enç, M., Çağlar, D., Özsoy, Y. (1981). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83.

Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri "Özel Eğitim"*. İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.

Ersoy, Ö., Avcı, N. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 195-210.

Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Hikmet Yurdu*, Yıl: 5, Cilt: 5, Sayı: 10, 151-181.

Leana, M. Z. (2005). *Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yöneltilmiş Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Levent, F. (2011). *Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MEB. (1991). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html (Erişim Tarihi: 07.12.2013).

MEB. (2010). *Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci İç Denetim Raporu*. http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Bilim_Sanat_Merkezleri_Ic_Denetim_Ra.pdf (Erişim Tarihi: 06.12.2013).

MEB. (2013). *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi*. http://oges.meb.gov.tr/docs2104/oges_yonerge.pdf (Erişim Tarihi: 07.12.2013).

Resmî Gazete (2009). *İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği*. Sayı: 27237.

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/05/20090524-3.htm> (Erişim Tarihi: 05.11.2013).

Resmî Gazete (2010). *Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği*. Sayı: 27621. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100624-6.htm> (Erişim Tarihi: 05.11.2013).

Resmî Gazete (2013). *Hacettepe Üniversitesi Üstün Yetenekli Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği*. Sayı: 28580. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130307-15.htm> (Erişim Tarihi: 05.11.2013).

Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

<http://www.tevitok.k12.tr/hakkimizda/Sayfalar/default.aspx> (Erişim Tarihi: 08.12.2013).

<http://www.uyep.anadolu.edu.tr/Hakkimizda.html> (Erişim Tarihi: 07.12.2013).

http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kurum.asp (Erişim Tarihi: 04.12.2013).

http://www.beyazit.k12.tr/okulumuz_hayef.aspx (Erişim Tarihi: 05.12.2013).

<http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> (Erişim Tarihi: 10.12.2013).

<http://kuyem.karabuk.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 10.12.2013).

SALON I

VI. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Selahattin TURAN

EĞİTİM FAKÜLTELERİNE ÖĞRENCİ SEÇİMİNE YÖNELİK ALTERNATİF BİR MODEL ÖNERİSİ

Akan Deniz YAZGAN*
Osman Yılmaz KARTAL**
Remzi Y. KINCAL***



ÖZET

Öğretmen niteliği, farklı dünya ülkelerinin öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi alanlarında güncelliğini koruyan konularının başında gelmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk koşulu ise öğretmenlik programlarına en uygun adayların seçimi ve yerleştirilmesidir. Bu araştırma, Türkiye’de gerçekleştirilen öğrenci seçme ve yerleştirme sistemini, öğretmen adaylarının seçimi ve yerleştirilmesi açısından irdelemekte ve bu doğrultuda uygulanabilir ve işlevsel bir model ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle dayalı olarak yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmış ve frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizlerinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Önerilen modelde, merkezi sınav, öğrenci dosyaları, performans değerlendirme ve mülakat aşamalarının yer alması gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Merkezi Sınav, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme, Mülakat, Öğrenci Dosyası, Öğretmen Adayı, Performans Değerlendirme.

* Arş. Gör. Dr., Ç.O.M.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, akandeniz@hotmail.com.

** Arş. Gör. Dr., Ç.O.M.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, oykartal79@yahoo.com.

*** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, rkincal@yahoo.com.

Öğretmen niteliği, farklı dünya ülkelerinin öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi alanlarında güncelliğini koruyan konuların başında gelmektedir. Bu çerçevede, farklı ülkeler eğitim sistemlerinde sürekli reform çalışmaları yapmakta, öğretmen yetiştirme politikalarını belirlemektedir. Goodwin ve Kosnik (2013), nitelikli öğretmen yetiştirmenin küresel bir ilgi uyandırdığını, çünkü bütün ulusların eğitimi, sosyal hastalıkların ıslahında ve ülkelerinin kalkınmasında en etkili araç olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Bununla birlikte, öğretmen niteliği etkili bir eğitim sisteminin en önemli bileşeni olarak nitelendirilmekte ve öğrencilerin akademik başarılarındaki etkili belirleyicilerden biri olduğu farklı araştırmalarda (Abdou, 2012; Alfanso ve Santiago, 2010; Berry, Daughtrey ve Weider, 2009; Brynes, Kiger ve Shechtman, 2003; Chroinin, Tormey ve Sullivan, 2012; Cooper ve Alvarado, 2006; Denzler ve Wolter, 2008; Hanushek, 2003, Hanushek, 2008; Hattie, 2009; Hilton, Flores ve Niklasson, 2013; Low vd., 2012; OECD, 2005; Peng vd., 2014; Rambdhani vd., 2012; Smith, 2008) ortaya konulmaktadır. PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçlarını inceleyen Mc Kinsey (2007) raporunda da vurgulandığı üzere hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini aşmamaktadır. Bir başka deyişle, eğitim sistemlerinin kalitesinin, öğretmenlerin kalitesine ve dolayısıyla temelde öğrenci başarısına dayandığı söylenebilir.

Cooper ve Alvarado (2006) öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğinde rol oynayan bileşenlerin varlığından bahsetmektedir. Bunlar; öğretmen yetiştirme programına kabul için yüksek standartlar, güçlü alan bilgisi ve pedagojik eğitim ile nitelikli öğretmen adaylarının seçimine dayanmaktadır (Caskey, Peterson ve Temple, 2001). Özder'in (2012) de ifade ettiği gibi, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmenlik mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımıdır; çünkü öğretmenlik, meslek ve konu alanı ile ilgili bilgilerin yanı sıra sabır, sürekli çalışma ve kendini yenileme gerektiren bir meslektir. Barber ve Mourshed (2007), dünyanın en başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerinin nitelikli öğretmenleri yalnızca sertifikasyon ve atanmada değil, en erken dönemde, en etkili süreçte ve en uygun araçlarla seçen ülkeler olduğunu vurgulamaktadırlar.

Almanya'da öğretmenlik eğitimi programlarına giriş için temel koşul, yükseköğretime giriş şartını taşımaktır. Bu da 12 ya da 13 yıl süren ilk ve ortaöğretim eğitiminden sonra yapılan bitirme sınavını geçtikten sonra kazanılan bir haktır. Örneğin, yetişkinler önce üniversite dışındaki akşam kurslarını başarılı bir şekilde tamamlar ve böylece bu şartı yerine getirmiş olurlar. Bununla birlikte öğretmenlik eğitimi almak isteyen adaylarda aranan genel koşullar, ortaöğretim bitirme sınavı,

yükseköğretime giriş sınavı not ortalaması ve kurumun kendi seçim prosedürüyle sosyal kriterlere uygunluktur. Fransa'da birinci düzey öğretmen adaylarının (okul öncesi ve ilköğretim öğretmenliği) herhangi bir Fransız diplomasına sahip olmaları veya üç yıllık ortaöğretim sonrası eğitimi başarıyla tamamlamış olduklarını gösteren herhangi bir AB ülkesinden alınmış diplomalarının olması gereklidir. Öğretmen adayları, Öğretmen Yetiştirme Enstitülerine veya Özel Öğretmen Yetiştirme Merkezlerine detaylı bir dosya ile başvurup görüşme için beklerler veya çoktan seçmeli ve değişik şekillerde yapılan bir sınava girerler. Hollandada adayın genel ortaöğretim eğitimi, üniversite öncesi eğitimi ve mesleki ortaöğretim sertifikalarından birisine sahip olması gereklidir. Adaylar ayrıca 21 yaşını doldurmuş olmalıdırlar. Bu şartlara uygun olmayan adaylar da giriş sınavı yoluyla kabul edilebilirler (Şahin, 2006).

Finlandiya eğitim sistemi, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 32 farklı ülkede uygulanan PISA (Programme for International Student Assessment) sınavının 2000 yılındaki ilk sonuçları açıklandığından bu yana küresel bir ilgi odağı haline gelmiştir (OECD, 2012). Finlandiya, Avrupa ülkeleri içinde en başarılı öğretmen yetiştirme sistemine sahip ülke olarak kabul görmektedir (Afdal, 2013). Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminin, öğretmen yetiştirmenin teorik ve uygulamalı boyutunun ötesinde araştırma temelli (research-based) olduğu ifade edilmektedir (Kansanen, 2003; Kosunen ve Mikkola, 2002; Westbury vd., 2005). Dolayısıyla sistemin özgünlüğünün ve başarısının altında yatan temel düşüncenin bu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği, ülkenin saygınlığı en yüksek mesleği olarak kabul edilir (Ostinelli, 2009; Sahlberg, 2011; The Trade Union of Education in Finland, 2008). Finlandiya'da öğretmenlik programlarına kabul için adayın yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması olmak üzere farklı sınavlara girmesi gereklidir. Bu sınavlarda bilgiyi araştırma, analiz etme, eleştirel açıdan bilgiyi yorumlayabilme, sentez yapabilme, kişilik ve karakter yapısı bakımından öğretmenlik mesleğine uygunluk, sosyal iletişim becerileri, sunum yapabilme ve grup yönetimi becerileri sınanır (Aras ve Sözen, 2012; Ekinci ve Öter, 2010; Kansanen, 2011, NCEE.org, 2013a; Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011; Sahlberg, 2011; Topbaş, 2013).

Son yıllarda yapılan PISA sınavlarında, uluslararası sıralamalarda ilk sıralarda yer alan bir diğer ülke Güney Kore'dir. Kim (2004), Güney Kore'de, 1999 yılından itibaren popülerlik kazanan "okulların çöküşü" ve "okul sisteminin krizi" gibi söylemler ülkenin eğitim reformu girişimlerine ivme kazandırdığını ifade etmektedir. Aras ve Sözen (2012), Güney Kore'de öğretmenlik mesleğinin, aile-

ler tarafından saygı görmesi, sertifikasının alındıktan sonra yaşam boyu geçerliliğın olması, öğretmenlik mesleğinde meslek değıştirmenin çok az görölmesi ve toplumda yüksek bir statüye sahip olması nedeniyle öğrenciler tarafından kabul gördüğünü belirtmektedir. Ülkede, öğretmen yetiştirme sistemi farklı kaynaklara dayanmaktadır. Bunlar sayısı 11 olan eğitim üniversiteleri ve üniversitelerde yer alan eğitim bölümleridir. Bu programlara kabul için, adayların her sene yapılan ulusal CSAT'a (General Scholastic Achievement Test) girmeleri gerekmektedir (NCEE.org, 2013b).

Öğretmen niteliğinin yüksekliğı ve PISA sınavlarındaki yüksek başarısıyla dikkat çeken ülkelerden biri ise Singapur'dur. Ülkede görölen bu eğitimsel sıçramanın, 1997 yılında başlatılan Thinking Schools, Learning Nation ve 2004 yılında devam eden "Teach Less, Learn More" adlı politika açılımlarına dayandığı ifade edilmektedir (Hogan ve Gopinathan, 2008; Low vd., 2012; MOE, 2013; OME, 2010). Ülkede öğretmen eğitimi tek bir kurum aracılığıyla (Nanyang Technological University'nin birimlerinden olan The National Institute of Education) gerçekleştirilmektedir. Singapur'da öğretmen olmak için başvuran her sekiz adaydan birisi bu hakkı elde eder. Adayların seçimi, sıkı ve zor bir sınav süreci ile gerçekleştirilir. Programa kabul edilen adayların %80'inin alanlarıyla ilgili lisans dereceleri bulunur. Öğretmen adaylarının seçim sürecinde adayın merkezî sınav notunun yanı sıra, panel görüşmeleri, adayın akademik geçmişı, kişilik özellikleri, okul ve topluma katkıları gibi konular derinlemesine incelenir (Low vd., 2012; NCEE.org, 2013c)

Her ne kadar farklı ülkelerde, farklı uygulamalar söz konusu olsa da, bu çabaların öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce sağlamaları gereken koşullara odaklandığını söylemek yanlış olmaz. Bu uygulamalarda, öğretmen adaylarının akademik başarıları, kişilik özellikleri, mesleğe yatkınlıkları, kişiler arası iletişim becerileri vb. birçok farklı değışkene ilişkin verilere ihtiyaç duyulur. Verilerin elde edilmesinden sonra ise süreç, verilerin nasıl en uygun şekilde belgeleneceğı, değerlendirileceğı ve adaylar hakkında bir karara varılabileceğine doğru evrilir. Ashby vd. (2008), böylesi bir kabul sürecinin, hayalperest beklentiler, mesleğın gereklerini yerine getirmekten cayma veya mesleğı ticari kazanç aracı olarak görme gibi eylemlere yönelmeden öğretmen adaylarını engellemeye olanak tanıdığı için yaşamsal öneme sahip olduğunun altını çizmiştir. Bununla birlikte, Barber ve Mourshed (2007), en başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerde bile hiçbir seçim sürecinin ve bu süreçte kullanılan araç ve uygulamaların kusursuz olmadığıın altını çizmişlerdir.

Türkiye'deki duruma baktığımızda ise, öğretmen yetiştiren ana kurum olan eğitim fakültelerine öğretmen adaylarının seçiminin değil, elenmesinin ön plana çıktığı bir ölçme ve değerlendirme süreciyle karşılaşmaktadır. Tarihsel olarak, öğretmen adaylarının seçiminde ilköğretim okulları, yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri gibi öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci seçimine ilişkin zengin deneyimleri bulunmaktadır. Bu kurumların seçme işlemlerinde, mesleki yetenek testleri, yazılı akademik testler, sözlü sınavlar ve mülakat, kişilik testleri, psikolojik testler vb. seçme yöntemleri kullanılmıştır (Akyüz, 2007, Kavcar, 2002; Uygun, 2010). XII. Milli Eğitim Şurası'nda (18-22 Temmuz 1988) öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçiminde ÖSS veya ÖYS, Mesleğe Yatkinlik Testi ve mülakat sınavının yapılması önerilmiş (Deniz, 2001) ancak bu öneri uygulanmamıştır. YÖK çatısı altında öğretmen yetiştirme eğitiminin verilmeye başlanmasıyla da öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi ÖSYM tarafından yapılmaya başlanmıştır. Oysa, öğretmen adaylarının niteliği, akademik başarılarının bir göstergesi olarak kabul edilebilecek başarı testlerinin ötesinde bir anlam taşımaktadır. Nitekim bu konuyla ilgili olarak, Mikitovics ve Crehan'ın (2002), Amerika'daki 372 öğretmen ve 1062 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada yalnızca akademik başarının, öğretmenlikteki başarıyı kestirmede düşük bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Benzer olarak, 2007 yılı Öğrenci Seçme Sınavı'na girerek eğitim fakültelerindeki öğretmenlik programlarına yerleşen öğrencilerin, programlardaki birinci sınıftaki derslere ait akademik başarı not ortalamaları (ABNO) ile Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) içerisindeki alt testlere ait ham puanlar ve ortaöğretim başarı puanı (OBP) arasındaki ilişkileri inceleyen Karakaya (2011) da benzer sonuca ulaşmıştır.

Bulut ve Doğar'ın (2006) altını çizdiği gibi, öğretmenlerin günümüz toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda; araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, kritik düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknoloji-den faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen öğretmen yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği, yalnızca adayların bilişsel yeterliliklerini değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alan yeterliliklerini de içermektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri konusunda yapılmış farklı araştırmalarda (Anthony ve Kritsonis, 2007; Bilen, 1992; Çetin, 2001; Deniz ve Kesecioğlu, 2012; Farooq, 2011; Kurt vd., 2013; Murray, 1975; Rushton, Murray ve Paunonen, 1983; Sünbül, 1996; Usher ve Pajares, 2006) iki değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, dünya ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerinde uygulanan aday öğretmen seçimlerinde farklı uygulamalar göze çarpmaktadır. Bu çerçevede, uluslararası öğrenci

başarılarını ölçmeye yönelik PISA ve TIMMS gibi sınavların başarı sıralamalarında üst sıraları paylaşan ülkelerin öğretmen adayı seçimlerinde çoklu ölçme ve değerlendirme uygulamalarına (merkezî sınav, her üniversitenin kendi bünyesinde uyguladığı yazılı yetenek testleri, bireysel mülakatlar, grup tartışmalarının yönetilmesi ya da ders anlatımı, vb.) başvurulmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de gerçekleştirilen öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin, öğretmen adayı seçme ve yerleştirme adı altında ele alınmasına ve bu doğrultuda uygulanabilir ve işlevsel bir modelin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Çalışmanın bu anlamda katkı sağlayacağı, ilgili politikaların geliştirilmesinde ve farklı araştırmalara yön vermede etkili olacağı düşünülmektedir.

- Çalışmaya ortaöğretim alan öğretmenlikleri dahil edilmemekte, sadece ilköğretim alanına yönelik öğretmen adayı seçme modeli oluşturulmaya çalışılmaktadır.

- Yeteneğe dayalı öğrenci alımı yapan, Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümleri çalışmaya dahil edilmemiştir.

- Engelli ve yabancı uyruklu öğretmen adaylarının seçimi bu model dahilinde ele alınmamaktadır.

Çalışmada öğretmen adayı seçme ve yerleştirmeye yönelik alternatif bir model önerisi geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma karma yöntem karakteristiğine uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Karma yöntem nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı bir modeldir (Hesse-Biber 2010: 2-3; Tashakkori ve Teddlie 2003: 11; Creswell 2003: 210). Karma yöntem formlarından sıralı form (sequential form) çalışma modelinin temelini oluşturmaktadır. Sıralı karma yöntem deseni bir veri toplama yönteminin diğer veri toplama yöntemine temel teşkil ettiği desen olarak tanımlanmaktadır (Creswell 2003: 102; Tashakkori ve Teddlie 2003: 711; Tashakkori ve Teddlie 2008: 274). Birçok araştırmacı nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılması gerektiğini savunmaktadırlar. Eğer nicel ve nitel yaklaşımlar araştırmanın amacına uygun olarak birlikte kullanılırsa, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Literatür tarama ile farklı ülkelerin öğrenci seçme yaklaşımlarından bir sentezlemeye ulaşılmaya; survey çalışmasıyla öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinden yeni çıkmış öğrencilerin (1. sınıflar) mevcut sisteme ilişkin görüşleri ve önerileri alınmaya; odak grup tartışması ile survey çalışmasının sonuçları dahilinde öğretmen adayı seçme sistemi tartışılmaya ve model önerisi geliştirilmeye; bireysel görüşmelerle, akademisyenlerin bakış açısıyla, geliştirilen modelin sınırlılıklarına çözüm bulmaya çalışılmaktadır.

Çalışma, karma yöntem ile gerçekleştirildiğinden, nicel ve nitel veri toplama süreçlerine tabi tutulmuştur. Dolayısıyla her bir veri toplama sürecine ilişkin katılımcıların özellikleri ayrı ayrı sunulmaktadır.

Survey Çalışması Örnekleme

Survey çalışması kapsamında çalışma evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren içinden kümeleme örnekleme tekniği ile tesadüfi olarak 6 öğretmenlik alanı seçilmiş ve içlerinden rastgele birer şube çalışmaya dahil edilmiştir. Örneklem grubuna ilişkin betimleyici bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Survey Çalışması Örnekleme

		f	%
<i>Bölüm</i>	Okul Öncesi Eğitimi	34	16,8
	İngiliz Dili Eğitimi	30	14,9
	Türkçe Eğitimi	36	17,8
	Fen Bilgisi Eğitimi	33	16,3
	Sınıf Öğretmenliği	37	18,3
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	32	15,8
	Toplam	202	100,0
<i>Yaş</i>	17	3	1,5
	18	89	44,1
	19	78	38,6
	20	23	11,4
	21 ve üzeri	9	4,5
	Toplam	202	100,0
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	159	78,7
	Erkek	43	21,3
	Toplam	202	100,0
<i>Üniversiteyi Kaçınıcı Senenizde Kazandınız?</i>	1	140	69,3
	2	58	28,7
	3	3	1,5
	6	1	,5
	Toplam	202	100,0
<i>Ailenizde ya da akrabalarınızda öğretmen var mı?</i>	Evet	84	41,6
	Hayır	118	58,4
	Toplam	202	100,0

Çalışmaya Okul Öncesi Öğretmenliği'nden 34, İngiliz Dili Eğitimi'nden 30, Türkçe Eğitimi'nden 36, Fen Bilgisi Eğitimi'nden 33, Sınıf Öğretmenliği'nden 37 ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden 32 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların yüzde 78,7'si kadın, yüzde 21,3'ü erkektir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu 18 ve 19 yaşlarındadır. Katılımcıların yüzde 69,3'ü üniversiteyi sınava ilk girişinde, yüzde 28,7'si ikinci girişinde kazanmıştır. Ayrıca, katılımcıların yüzde 41,6'sının aile ya da akrabalarında öğretmenlik yapanlar bulunmaktadır.

Odak Grup Tartışması - Çalışma Grubu

Çalışmanın diğer bir veri toplama aşaması olan odak grup tartışması 10'ar kişiden oluşan iki grup üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ikişer saat sürmüştür. Katılımcılar, araştırmacılar tarafından Bilimsel Araştırmanın Mantığı ve Medya Okuryazarlığı eğitimi almış öğretmen adaylarından seçilmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimi alan bireyler, daha sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşımlar sergileyebilmekte, Bilimsel Araştırmanın Mantığı eğitimi alanlar ise problemi farklı paradigmalara göre analiz edebilmektedirler. Ayrıca, katılımcılar içinde öğretmenlik mesleğini istemeden seçmiş ve öğretmen yetiştirme sürecine dahil olmuş bireyler de yer almaktadır. Kadın-erkek oranına dikkat edilmiştir.

Bireysel Görüşmeler - Çalışma Grubu

Çalışmanın bireysel görüşmeleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde görev yapan akademisyenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, Eğitim Yönetim ve Denetimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Yardımcı Doç. Dr. ve 1 Arş. Gör., Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapan 1 Yardımcı Doç. Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda görev yapan 1 Dr., Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Yardımcı Doç. Dr. ve 1 doktora devam eden öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplamda konu ile düşünceleri ve ilgi alanları oluşmuş sekiz akademisyenin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler ortalama otuz dakika sürmüştür.

Çalışmanın veri toplama sürecinde araştırma konusu ile ilgili çoklu veri toplaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğrencileri ile survey çalışması kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Odak grup tartışması ve öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen bireysel

görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından faydalanılmıştır. Ayrıca farklı ülkelere ilişkin öğretmen adayı seçme modelleri literatür tarama ile gerçekleştirilmiştir. Bu başlık altında, geliştirilen ölçek ile ilgili güvenilirlik ve geçerlik bilgilerine yer verilmektedir.

Ölçek

Ölçek, 6 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta (A boyutu) katılımcıların demografik bilgileri sorulmaktadır. B boyutunda Öğretmenliğe Yönelik İlgi Düzeyleri, C boyutunda Öğretmen Adayı Yeterlilik Algıları, D boyutunda Öğretmen Adayı Seçme Sınavı İçeriği, E boyutunda Öğretmen Adayı Seçmeye Yönelik Alternatif Ölçme Önerileri yer almaktadır. Son olarak da F boyutunda açık uçlu bir soru ile alternatif görüşleri olan öğrencilerden kendilerini ifade etmeleri istenmiştir.

Güvenirlilik

Tablo 2: Güvenirlilik

Öğretmenliğe Yönelik İlgi Düzeyleri	
Öğretmen Adayı Yeterlilik Algıları	Bilgi Düzeyi ,888
	Duyuşsal Yeterlilikler ,801
	Evrensel Değerler ,775
	Sosyal İlişkiler ,609
	Beceri ,803
	Toplam
Öğretmen Adayı Seçme Sınavı İçeriği	
Öğretmen Adayı Seçmeye Yönelik Alternatif Ölçme Uygulamaları	

Yapılan güvenilirlik analiz sonuçlarına göre ölçme aracının alt boyutlarda ve toplamda güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Geçerlik

Alan uzmanları belirlenerek, maddelerin ölçülen özelliği temsili, hedef kitleye uygunluğu, ifadelerin açık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Alan uzmanı görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliğinin uygunluğuna karar verilmiştir.

Yapısal olarak, C boyutu 25 maddeden oluşmakta ve öğretmen yeterlilik algısı farklı faktörler altında olacak şekilde kurgulanmıştır. Bu doğrultuda, yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirme uygulamasına gidilmiştir.

Tablo 3: Geçerlik

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,774
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2208,977
	df	300
	Sig.	,000

Tablo 3'te yer alan Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy testinin sonucunun, $774 > 0,5$ olması faktör analizi için kullandığımız girdilerin homojen olduğunun göstergesidir. Yani değişkenlerimiz faktör analizine elverişlidir. Yine aynı tabloda Bartlett's Test of Sphericity'de $Sig=0,000 < 0,05$ olması da kullanılan değişkenlerin anlamlılığının göstergesidir.

Tablo 4: Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Faktörler					
		1	2	3	4	5	6
Duyuşsal Yeterlilikler	24.Sahip olduğum toplumsal rolü benimserim.	,816					
	25.Sahip olduğum toplumsal role uygun davranış kalıpları sergilerim.	,783					
	23.Görevlerimin gerektirdiğini zamanında yapmaya çalışırım.	,758					
	22.Sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışırım.	,692					
	15.Çocukları severim.	,650					
	17.Kendimi geliştirmeye yönelik azimliyim.	,525					
Bilgi Düzeyi	3.Alanımın gerektirdiği <i>duyuşsal özelliklerin</i> neler olduğu konusundaki <i>bilgi düzeyim</i> yeterlidir.	,876					
	2.Alanımın gerektirdiği <i>temel becerilerin</i> neler olduğu konusundaki <i>bilgi düzeyim</i> yeterlidir.	,864					
	1.Alanımın gerektirdiği <i>bilişsel özelliklerin</i> neler olduğu konusundaki <i>bilgi düzeyim</i> yeterlidir.	,843					
	4.Alanımın gerektirdiği <i>psikomotor özelliklerin</i> neler olduğu konusundaki <i>bilgi düzeyim</i> yeterlidir.	,780					
Beceri	6.Sorgulama becerilerim yeterlidir.	,821					
	7.Problem çözme becerilerim yeterlidir.	,769					
	8.Yaratıcı düşünme becerilerim yeterlidir.	,708					
	5.Eleştirel düşünme becerilerim yeterlidir.	,654					
	9.İletişim becerilerim yeterlidir.	,543					

Evrensel Değerler	14. Her türlü ayrımcılığa karşı durarak insanlara <i>saygı</i> gösteririm.	,850
	13. Her türlü ayrımcılığa karşı durarak insanlara <i>sevgi</i> gösteririm.	,792
	21. Farklı fikirlere saygı gösteririm.	,665
	16. Birilerine yardım etmeyi severim.	,494
	20. Karşıt fikirlerin olduğu ortamlarda uzlaşılı kültürü sağlamaya çalışırım.	,468
Sosyal İlişkiler	19. Herhangi bir ortam içinde diğerleri ile uyum iyidir.	,764
	18. İş birlikli çalışmaları severim.	,732
Beceri	12. Dili etkili kullanma düzeyim yeterlidir.	,633
	11. Girişimcilik düzeyim yeterlidir.	,599
	10. Bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma düzeyim yeterlidir.	,505

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 6 iterations.

Tablo 4'te belirtilen faktör analizi sonuçlarına göre öğretmen yeterlilikleri boyutu 6 faktöre ayrılmıştır. Dikkate alınan 6 faktör toplam varyansın yüzde 62,648'ini açıklamaktadır. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi düzeyi, duyuşsal yeterlilikler, beceri, sosyal ilişkiler ve evrensel değerler başlıkları altında ele alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda ve faktörlerin yük değerleri göz önüne alınarak Tablo 4'te belirtilen 3 ve 6 numaralı faktörler beceri adı altında birleştirilmiştir.

Odak Grup Tartışması ve Bireysel Görüşmeler - Görüşme Formu

Her iki uygulamada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi 3 ana soru üzerinden gerçekleştirilmiştir.

- Mevcut öğrenci seçme sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Mevcut öğrenci seçme sistemine yönelik eleştirileriniz karşısında alternatif çözüm önerileriniz nelerdir?
- Öğretmen aday seçme modelinin öğeleri neler olmalıdır?

Bireysel görüşmeler de, model önerisinin sınırlılıklarını belirleme ve öneriler geliştirmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

- Geliştirilen modelin öğeleri uygun mudur?

- Geliştirilen modelin sınırlılıkları nedir?
- Geliştirilen model uygulanabilir nitelikte midir?
- Geliştirilen modele ilişkin önerileriniz nelerdir?

Her iki görüşme formunda sorular altında açıklayıcı alternatif alt sorular oluşturulmuştur. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce görüşme formları 2 akademisyen ile tartışılarak değerlendirilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmış ve frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Nitel verilerin analizlerinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Kodlayıcılar arası karşılaştırma yapılarak kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır.

Görüşmelerde katılımcıların kodlaması şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

G2K7: 2. Grup, 7. Katılımcı Kadın Öğretmen Adayı

Çalışmanın bu aşamasında araştırma amacına paralel olarak toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Çalışmada, öncelikle survey çalışmasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Ardından, odak grup tartışmaları ve sonrasında bireysel görüşmelere yer verilmektedir.

Survey çalışmasında ulaşılan sonuçlar aşamalar halinde sunulmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik İlgi ve Yeterlik Düzeyleri

Mevcut öğrenci seçme sistemine göre öğretmen yetiştirme sistemine dahil olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilgi düzeyleri ile öğretmenlik yeterlik düzeylerine yönelik öz-değerlendirmeleri seçme sınavına yönelik bir değerlendirme yapmada katkı sağlamaktadır.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik İlgi ve Yeterlik Düzeyleri

							ss	
		1	2	3	4	5		
Öğretmen olmak benim için bir idealdir.	<i>f</i>	16	14	40	49	83	3,84	1,26
	%	7,9	6,9	19,8	24,3	41,1		
Öğretmen adayı olmayı isteyerek seçtim.	<i>f</i>	12	16	20	31	123	4,17	1,24
	%	5,9	7,9	9,9	15,3	60,9		

Öğretmenlik tercihimde iş bulma garantisi önemli bir belirleyiciydi.	<i>f</i>	27	18	53	49	55		
	%	13,4	8,9	26,2	24,3	27,2	3,43	1,33
Öğretmenlik tercihimde mesleğin toplumsal statüsü önemli bir belirleyiciydi.	<i>f</i>	22	19	56	58	47		
	%	10,9	9,4	27,7	28,7	23,3	3,44	1,25
Öğretmenlik tercihimde ailemin yönlendirmesi önemli bir etki oluşturdu.	<i>f</i>	57	28	52	29	36		
	%	28,2	13,9	25,7	14,4	17,8	2,80	1,45
Öğretmenlik tercihimde, alanımı (Türkçe öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği vb.) bilinçli olarak seçtim.	<i>f</i>	14	7	9	21	151		
	%	6,9	3,5	4,5	10,4	74,8	4,43	1,17

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini istemeden seçenler ise yüzde 23,7'lik bir orana denk gelmekte ve azımsanmayacak bir niceliği temsil etmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğini bir yaşam felsefesi olarak benimseyenlerin oranına bakıldığında; katılımcıların yüzde 14,8'i katılmıyorum, yüzde 19,8'i kararsız düzeyde görüş belirterek, öğretmenlik mesleğine idealist bir bakış açısı ile yaklaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, mevcut seçme sisteminin öğretmen olmayı kendisine hedef olarak benimsemeyen bireyleri de sisteme dahil ettiği görülmektedir. Bu sonucun yanı sıra, öğretmen adaylarının branş tercihlerinde bilinç düzeylerinin yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Yani mevcut sistemin, sayısal, sözel ve eşit ağırlık ayırımının belli bir ölçüde amaca hizmet ettiği söylenebilmektedir.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik tercihlerinde mesleğin toplumsal statüsünün kısmen etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında aile etkisi sınırlı kalmaktadır.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının, Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

	Duyuşsal Yeterlilikleri	Bilgi Düzeyi	Evrensel Değerler	Sosyal İlişkiler	Beceri
	4,47	3,73	4,54	4,26	3,99
ss	0,55	0,88	0,55	0,81	0,59

Öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliliklerine ilişkin özdeğerlendirmeleri incelendiğinde yeterlik düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç iki açıdan yorumlanabilmektedir. Birincisi, bu durumun var olanı yansıttığı hipotezinden, mevcut seçme uygulamasının yeterlik düzeyi yüksek bireyleri öğretmen yetiştirme sistemine dahil ettiği söylenebilmektedir. Diğer açıdan, bireylerin kendilerine yönelik algılarının var olan durumdan yüksek olduğu hipotezinden hareketle, öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerine ilişkin ölçüt değerlerine yönelik beklentilerinin düşük olması nedeniyle akademik, sosyal ve mesleki yaşamlarında yeterlik göstergeleri, ilişkilere sağlıklı yansımamaktadır. Yani öğretmen yeterlilikleri reel yaşamda sorunlara çözüm olamamaktadır.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Adayı Seçme Sınavı İçeriğine İlişkin Görüşleri

Mevcut seçme sisteminin içeriğinin olası eksiklerine yönelik alternatiflerin neler olabileceğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Tablo 7'de bu görüşler sunulmaktadır.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Adayı Seçme Sınavı İçeriğine İlişkin Görüşleri

		1	2	3	4	5		ss
1.Mevcut uygulamadaki (OSYS) analitik becerileri ölçen bir sınav gereklidir.	<i>f</i>	32	13	49	45	63	3,47	1,40
	%	15,8	6,4	24,3	22,3	31,2		
2.Öğrencilerin analitik becerileri çoktan seçmeli bir sınav yerine alternatif bir ölçme yaklaşımı ile gerçekleştirilmelidir.	<i>f</i>	6	6	45	50	95	4,10	1,04
	%	3,0	3,0	22,3	24,8	47,0		
3.Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin <i>bilişsel yeterliliklerini</i> dikkate alan bir seçme yapılmalıdır.	<i>f</i>	2	4	30	37	129	4,42	0,88
	%	1,0	2,0	14,9	18,3	63,9		
4.Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin <i>duyuşsal yeterliliklerini</i> dikkate alan bir seçme yapılmalıdır.	<i>f</i>	2	3	23	43	131	4,48	0,83
	%	1,0	1,5	11,4	21,3	64,9		
5.Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin <i>psikomotor yeterliliklerini</i> dikkate alan bir seçme yapılmalıdır.	<i>f</i>	2	4	24	42	130	4,46	0,85
	%	1,0	2,0	11,9	20,8	64,4		

6. Her öğretmenlik alanının kendine özgü bir seçme yaklaşımı olmalıdır. Örneğin Müzik Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği'ndeki yetenek sınavları gibi, Fen Bilgisi, Sınıf ya da Okul Öncesi öğretmenliklerinin ölçmeleri de kendi alanlarına özgü olmalıdır.	<i>f</i>	1	4	16	15	166		
	%	,5	2,0	7,9	7,4	82,2	4,69	0,74
7. Her öğretmenlik alanının kendine özgü seçme kriterleri olmalıdır. Örneğin, Okul Öncesi Öğretmen adayı ile Fen Bilgisi Öğretmen adayı seçme kriterleri birbirinden farklı olmalıdır.	<i>f</i>	1	2	11	25	163		
	%	,5	1,0	5,4	12,4	80,7	4,72	0,66
8. Seçme sınavında temel becerilerin ölçüme tabi tutulması gereklidir.	<i>f</i>	2	8	13	43	136		
	%	1,0	4,0	6,4	21,3	67,3	4,50	0,86
9. Seçme sınavında evrensel değerlere olan yaklaşımların ölçüme tabi tutulması gereklidir.	<i>f</i>	4	5	35	55	103		
	%	2,0	2,5	17,3	27,2	51,0	4,23	0,96
10. Seçme sınavında dili etkili kullanabilme düzeyleri ölçüme tabi tutulmalıdır.	<i>f</i>	5	5	22	53	117		
	%	2,5	2,5	10,9	26,2	57,9	4,35	0,95
11. Seçme sınavında sosyal yeterlilik düzeyleri ölçüme tabi tutulmalıdır.	<i>f</i>	7	4	23	53	115		
	%	3,5	2,0	11,4	26,2	56,9	4,31	0,99

Çalışmada öğretmen adayı seçme sistemine ilişkin alternatif yaklaşımlar ele alınmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kısmen de olsa mevcut seçme sınavı (YGS-LYS) uygulamalarına benzer bir merkezi sınavın gerekli olduğunu belirtmeleri önemlidir. Özellikle yoğun kitlenin belli bir kriterlere göre nicel olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirilmede analitik becerilerin ölçülmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Merkezi sınavın gerekliliğini öne süren öğretmen adayları, bu sınavın çoktan seçmeli bir sınav olmaktan çok, alternatif bir ölçme yaklaşımı ile gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmen adayları, seçme aşamasında adayların öğretmenlik mesleğine yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliliklerini dikkate alan bir ölçmenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Sadece analitik becerilere ilişkin işlevsel bir ölçmeyi yeterli görmemekte, bireyi bütüncül bakış açısıyla değerlendirme yaklaşımından hareketle, diğer yeterliliklerin de seçmede dikkate alınması gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmen adayı seçme aşamasında, analitik, bilişsel, duyuşsal, psikomotor gibi yeterliliklerin sınanması yanında, bu sınamaların alanlara özgü yapılması gereğini öne çıkarmaktadırlar. Bunun yanında her bir alan kendine özgü kriterlerini belirlemelidir.

Yukarıda belirtilen yeterlilikler ve kriterler yanında, öğretmen adaylarının temel becerilerinin, insani nitelik anlamında evrensel değerlere olan yaklaşımlarının, dili etkili kullanabilme düzeylerinin ve sosyal yeterlik düzeylerinin de önemli bir belirleyici olarak dikkate alınması gerektiği görüşündedirler.

Öğretmen adaylarının mevcut uygulamanın eksik yanlarının olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu eksikliklere alternatif olarak, seçme sınavına ilişkin içerik düzenlemesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Özellikle analitik ve bilgi düzeylerini ölçen sınavın tek başına yeterli olmadığını düşünmektedirler. Fakat merkezi bir sınavın olmadan öğretmen adayı seçme uygulamasının gerçekleştirilemeyeceği görüşündedirler. Bunun yanında bireyi bütün olarak ele alan yaklaşımların daha etkili sonuç vereceğinden hareketle, bireyin bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceri düzeyi, alana uygunluk vb. özelliklerinin de ölçülmesi gerektiği kanaatindedirler.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Seçme Sınavına İlişkin Alternatif Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının öğretmen seçme sınavına yönelik alternatif uygulamalara olan görüşleri Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Seçme Sınavına Yönelik Alternatif Uygulamalara Olan Görüşleri

						ss		
	1	2	3	4	5			
1.Mevcut uygulamadaki (ÖSYS) çoktan seçmeli sınav uygulaması yeterlidir.	<i>f</i>	93	49	34	19	7	2,00	1,15
	%	46,0	24,3	16,8	9,4	3,5		
2.Analitik ve bilişsel yeterliliklerimizi ölçen mevcut uygulama (ÖSYS) yerine, aynı yeterlilikleri farklı ölçme yaklaşımıyla değerlendirme daha etkili bir seçmeyi sağlayacaktır.	<i>f</i>	7	6	44	47	98	4,10	1,06
	%	3,5	3,0	21,8	23,3	48,5		
3.Öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal yeterliliklerimizi ölçecek bir ölçme yaklaşımı daha etkili bir seçme sağlayacaktır.	<i>f</i>	2	2	36	60	102	4,28	0,86
	%	1,0	1,0	17,8	29,7	50,5		
4.Öğretmenlik mesleğine yönelik temel becerileri ölçecek bir ölçme yaklaşımı daha etkili bir seçme sağlayacaktır.	<i>f</i>	1	2	26	64	109	4,38	0,78
	%	,5	1,0	12,9	31,7	54,0		

5.Öğretmen adayı seçimine yönelik gerçekleştirilecek <i>mülakat/görüşme uygulaması</i> farklı niteliklerin de değerlendirilmeye alınması sağlayarak daha etkili bir seçme sağlayacaktır.	<i>f</i>	8	7	24	43	120		
	%	4,0	3,5	11,9	21,3	59,4	4,29	1,06
6.Öğretmen adayı seçimine yönelik gerçekleştirilecek <i>gözlem değerlendirmeleri</i> farklı niteliklerin de değerlendirilmeye alınmasını sağlayarak daha etkili bir seçme sağlayacaktır.	<i>f</i>	2	3	21	66	110		
	%	1,0	1,5	10,4	32,7	54,5	4,38	0,81
7.Öğretmenlik mesleğine yönelik <i>uygulamalı bir ölçme</i> yaklaşımı daha etkili bir seçmeyi sağlayacaktır. Örneğin, müzik öğretmeni adayı seçiminde yetenek sınavı gerçekleştirilmektedir.	<i>f</i>	1	4	18	49	130		
	%	,5	2,0	8,9	24,3	64,4	4,50	0,78
8.Öğretmen adayı seçiminde daha etkili bir ölçmeyi sağlayacaktır. Örneğin çoktan seçmeli test, mülakat, uygulamalı bir değerlendirme (sunum yapma vb.).	<i>f</i>	3	7	19	46	127		
	%	1,5	3,5	9,4	22,8	62,9	4,42	0,91
9.Öğretmen adayı seçiminde <i>ölçme yaklaşımlarının aşamalar hakkında gerçekleştirilmesi</i> daha etkili bir seçmeyi sağlayacaktır. Örneğin önce duyuşsal yeterlilikler ölçülmeli, sonra analitik yeterlilikler ölçülmeli gibi.	<i>f</i>	4	6	25	55	112		
	%	2,0	3,0	12,4	27,2	55,4	4,31	0,94

Bir önceki bölümde, öğretmen adayları, merkezî sınavın gerekliliğine vurgu yapmaktaydılar; fakat Tablo 8'deki sonuçlar dikkate alındığında, mevcut çoktan seçmeli sınav uygulamasını yeterli bulmadıkları görülmektedir. Bu sınavın yerine aynı yeterlilikleri ölçen alternatif yaklaşımların gereğine vurgu yapmaktadırlar. Bunun yanı sıra, duyuşsal ve temel becerileri ölçen yaklaşımların daha etkili bir seçmeye yön vereceğini düşünmektedirler. Bu uygulama için, görüşme, gözlem değerlendirmeleri, performans değerlendirme yaklaşımlarının işe koşulabileceğini belirtmektedirler. Belirtilen ölçme araçlarının birlikte ve aşamalı olarak kullanılmasının etkili olabileceğini ifade etmektedirler.

Öğretmen adayları, farklı özellikleri ölçen çoklu ölçme yaklaşımlarının aşamalı olarak işe koşulması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Adayı Seçme Sistemine Yönelik Ek Görüşleri

Çalışma örneklemine dahil olan öğretmen adaylarından 36'sı "farklı bir görüşünüz varsa lütfen yazınız" açık uçlu sorusuna cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri ortak temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

- Analitik yeterliliklerden önce mesleğe olan duyuşsal yeterlilikler ön planda olmalıdır. Bu konuda mesleğe olan uyum, öğretmenlik mesleğinde olmazsa olmaz olan insan sevgisi, kişilik ve karakter uygunluğu çok önemlidir. Analitik yeterliliklerin önemi bundan sonra gelmelidir.

- Merkezî sınavın kalkması gibi bir durum önemli düzeyde kaosa neden olabilir. Özellikle Türkiye gibi büyük popülasyona sahip bir ülkede, üniversiteye başvuran aday sayısının nicel çokluğu dikkate alındığında merkezi sınavın gerekliliği anlaşılır olmaktadır. Fakat merkezî sınavın eksik yanları, farklı ölçme yaklaşımları ile desteklenebilir: Mülakat, performans değerlendirme, kişilik-uyum testi gibi.

- Tek bir merkezî sınavla öğretmen adayı seçmek yeterli değildir. Öğretmen yeterliliklerine ve yeteneklerine özgü değerlendirme yapılmalıdır. Tek bir sınav asla belirleyici olamamaktadır. Farklı ölçme yaklaşımlarını kapsayan çok aşamalı bir değerlendirme olmalıdır.

- Öğretmenlik mesleği ile ilgili becerilerin ölçümü öğretmen mesleği için belirlenen ölçütler dahilinde seçme sınavında dikkate alınmalıdır. Örneğin dili etkin kullanabilme anlamında belli bir yeterliliğe ulaşmamış bir bireyin öğretmen yetiştirme sistemine dahil edilmesi uygun değildir. Öğretmen yetiştirme sistemi, benzer bireylerin bu becerilerini geliştirmekle uğraşmamalı; ilgili emek, zaman ve enerjiyi farklı yönlerde kullanmalıdır.

- Bir bireyi mekanik öğretilerle öğretmen yapabilmek mümkün değildir. Öğrencilerine insani değerlerden öte, hafıza kartına bilgi aktarmak gibi bir görevi icra etme eğiliminde olacaktır. Öğretmen olmak, içsel bir mekanizmanın, içsel güdü ve motivasyonun var olmasına dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik ruhunu taşımayan bireylerin öğretmen olabilme ihtimallerinin önüne geçilmelidir.

- Kültürel, psikolojik durum analizinin yapıldığı bir seçmeye ihtiyaç bulunmaktadır.

- Öğretmen olmak isteyen engelli bireylere özgü seçme yapılmalıdır.

- Mülakat, performans değerlendirme gibi ölçmelerin etik kaygılarının önüne geçecek mekanizmalar geliştirilmelidir. Torpil ve kayırmaca çok önemli sorunlar olarak karşımıza çıkabilmektedir.

- Üniversite giriş sınavı yerine, adayın tercih edeceği mesleğe yönelik bir sınav olmalıdır.

Görüşlerin temel bir değerlendirilmesi yapıldığında, survey çalışması kapsamında ulaşılan sonuçlara paralel görüşlerin hakim olduğu söylenebilmektedir.

Çalışma kapsamında iki farklı grupla odak grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu tartışmalarda, survey çalışmasından elde edilen sonuçlar tartışılarak örnek bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Model için öncelikle mevcut seçme sistemi değerlendirilmiş ve öneriler getirilmiştir. Görüşler doğrultusunda model anahtarları oluşturulmuştur.

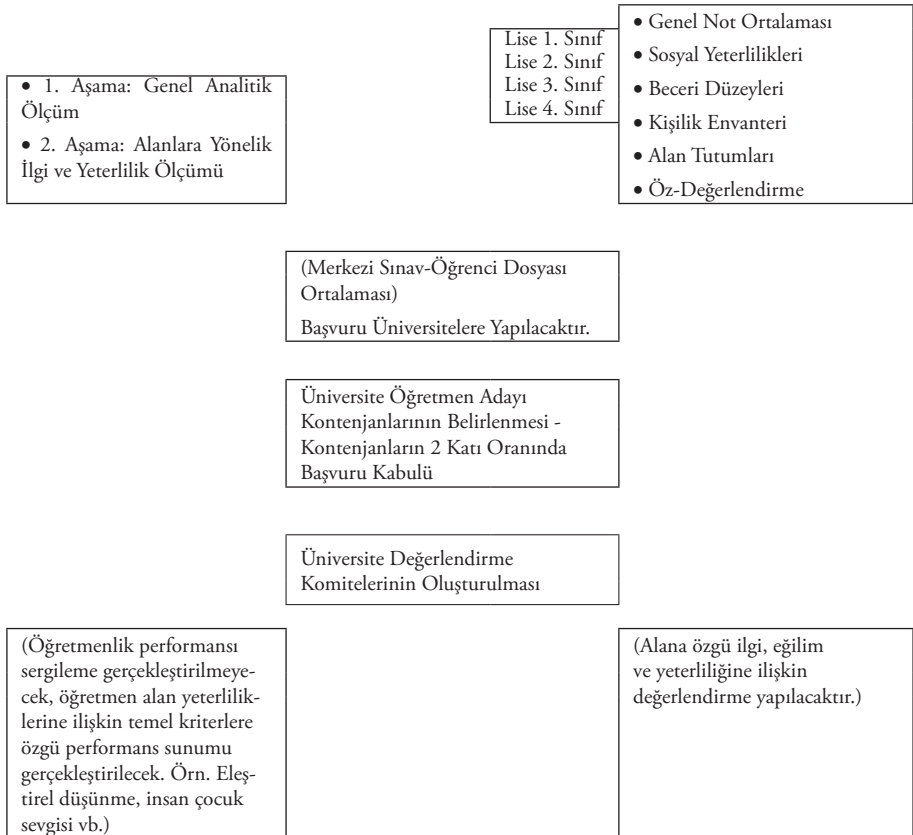
Tablo 9: Odak Grup Tartışmaları İçin Model Anahtarları

<ul style="list-style-type: none"> • Ezberci öğrenmeyi öne çıkaran bir yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşım yapılan- dırılmış bir ölçme aracı ile yansımaktadır. Bu da öğrencileri belli bir kalıba yerleş- tirmekte, farklılıkları görmezden gelmek- tedir. • Bilişsel düzeyin ölçümü daha ön plana çıkmakta, o da üst düzey zihinsel beceri- leri kapsamamaktadır. • Mevcut seçme sistemi, adayların üniver- siteyi kazanma mecburiyeti algısı oluşma- sında etkili olan etkenlerden biri olarak görülmektedir. Sınavın yapısı öğrenciyi tek bir amaca yönlendirmekte, alternatif sunamamaktadır. • Adaylar bütüncül bir bakış açısı ile değer- lendirilmemektedir. Sadece bilişsel düzey ağırlıklı bir ölçme söz konusudur. • Farklı beceri alanları dikkate alınmamak- tadır. • Herkes aynı sınavla değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Öğretmen olmak isteyen ile mühendis olmak isteyen aynı sınavla değerlendirilmemelidir. • Sınav öğretmen olmak isteyen bireyi se- çmemektedir. • Adayın kişilik, karakter gibi özellikleri dikkate alınmamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çoklu ölçme olmalıdır. • Farklı nitelikteki ölçme araçları birden fazla uygulanmalıdır. • Bilişsel düzeye ilişkin ölçme, üst düzey zihinsel yeterlilikleri de kapsamalıdır. • Hedefe dayalı değerlendirme yanında sürece dayalı değerlendirme de yapıl- malıdır. • Becerileri de ölçen bir yaklaşım gelişti- rilmelidir. • Farklı öğretmenlik alanlarının kriterleri belirlenerek, ayrı değerlendirme yapıl- malıdır. • Öğrenci dosyası oluşturulmalıdır. • İlgi, kişilik, karakter eğilim tespiti ger- çekleştirilmelidir. • Performans değerlendirme gibi uygula- malı bir sınav yapılmalıdır. • Merkezî sınav uygulaması devam et- meli, buna ek olarak öğrenci dosyası, performans değerlendirme ve görüşme getirilmelidir. • Aynı puan türünden birden fazla ölçüm yapılmalıdır. • Merkezî sınavda adayın öğretmen olma eğilimi de ölçülmelidir.
--	--

Tartışma sonucuna göre, öğretmen adayları mevcut ölçme sisteminin yetersizliğine vurgu yapmakta, eksik yönlerine yönelik öneriler getirmektedirler. Bu öneriler dikkate alındığında, survey çalışmasına paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Merkezî sınavın gerekliliği tekrar öne çıkmakta; fakat farklı bir yapı ve içerikle yeniden yapılandırılması gereği bulunmaktadır. Bunun yanın-

da, mevcut sistemde yerleşme puanını etkileyen okul puanı olarak ifade edilen ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı yerine, öğrenci dosyası hazırlanarak, öğrencinin çok boyutlu değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca performans değerlendirme ve görüşme/mülakat uygulamalarının üniversiteler bünyesinde yapılması önerilmektedir. Bunların yanı sıra kişilik ve karakter eğilim testleri ile her öğretmenlik alanına yönelik kriter belirlemenin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu ifadelerden hareketle ve toplanan verilerden hareketle öğretmen adayı seçme sınavına yönelik bir model önerisi hazırlanmış ve tartışma grupları ile birlikte değerlendirilmiştir. Şekil 1’de modelin ana hatları sunulmaktadır:

Şekil 1: Öğretmen Adayı Seçme Sınavına Yönelik Bir Model Önerisi



Şekil 1’deki model, survey çalışması sonuçlarından yararlanılarak, grup tartışmaları sonucunda ulaşılan bir üründür. Bu model öğretmen adayları tarafından

genel kabul görmesinin yanında dikkate alınması gereken önemli dezavantajları da barındırmaktadır.

Örneğin, G1K7 kodlu öğretmen adayının görüşüne göre, performans değerlendirme süreçlerinde her bir üniversitenin belirleyeceği kriterler farklı olacaktır. ODTÜ ile farklı bir üniversitenin öğretmen adayı seçme kriterleri farklı olacaktır.

Bu durumun, bir sınırlılık olarak görülmesinin yanında olumlu çıktısı da olabilmektedir. Üniversiteler arasında nitelik rekabetini sağlayacak olan bu durum ile her üniversitenin daha nitelikli öğretmen adayını kendine çekmek için öğretmen yetiştirme sürecini kalite odaklı hale getireceği düşünülmektedir.

G2E3 kodlu öğrencinin eleştirileri ise şu şekildedir:

Sınavın içeriği sadece alana özgü içerikle şekillenmelidir. Mevcut uygulamada ki, yerleşmek istediği alana özgü yeterliliği yüksek olan bireyin merkezî sınavla elenmesi uygulamanın eksikliğini yansıtmaktadır. Ayrıca, hiçbir ölçme aşamasında sanat eğitimi almak isteyen birey ile mühendis olmak isteyen aday yan yana getirilmemelidir. Bu durum mutlaka ya ikisinden biri üzerinde ya da her ikisi üzerinde olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Aynı şekilde Fen Bilgisi Öğretmeni ile Türkçe Öğretmeni olmak isteyen adaylar da merkezî sınavda benzer niteliklerle değerlendirmemelidir. Bunun yanında mevcut merkezî sınav, ezberci yaklaşımı destekler niteliktedir. Belirlediğimiz modelde bunun önüne geçecek uygulamalar da yer almalıdır.

Geliştirilen model, öğretmen adayının belirttiği kaygılara cevap verebilecek niteliktedir. Modelin bu aşamada etkili olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu konuda akademik yeterliliği olan bireylerin de görüşleri alınarak, geliştirilen modelin eksik yanları ve sınırlılıklarının tartışılması zorunluluk olarak görülmektedir. Bu aşamada Eğitim Fakültesi'nde görevli akademisyenlerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve modele ilişkin eleştiri ve önerileri alınmıştır.

Çalışma kapsamında ÇOMÜ Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları ile geliştirilen model hakkında görüşmeler yapılmış ve ilgili eleştiri ve önerileri alınmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, geliştirilen model kapsamlı bir seçme sistemini işaret etmektedir. Nicel değerlendirmeler yanında nitel değerlendirmelerin de söz konusu olması modeli güçlü kılmaktadır. Çoklu değerlendirme ve çoklu değerlendirici yaklaşımı hatayı minimize etmektedir.

Eleştiri ve öneriler modelin öğeleri altında ele alınmaktadır.

Öğrenci Dosyası

Aile görüşü de dâhil edilmelidir. Aile görüşü öğrencinin kişilik özellikleri ve ilgilerinin betimlenmesinde önemli olabilir. Öğretmen ve rehberlik biriminin sorumluluğunda oluşacak öğrenci dosyasında, aileden de görüş alınması, iş birliği yapılması gereklidir. Bu doğrultuda rehberlik birimlerine ve öğretmenleri önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle rehberlik öğretmeni sayısının artırılması ihtiyacı belirlemektedir. Ayrıca, ortaöğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme birimlerinin daha işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir. Kişilik, karakter ve uyum analizlerinin bu aşamada gerçekleşmesi etkili olacaktır.

Öğrenci dosyasının bir eksikliği, iyi ve nitelikli ortaöğretim kurumlarındaki ölçütler ile normal kriterlerdeki ortaöğretim okullarındaki ölçütlerin aynı olmasıdır. Dolayısıyla, merkezi sınav puanı ile birlikte değerlendirilecek öğrenci dosyası puanının standart ölçütlere tabi olamama sıkıntısı bulunmaktadır. Bu durum mevcut uygulamadaki ağırlıklı ortaöğretim başarı puanında da mevcuttur. Dolayısıyla bu noktada oluşabilecek hatayı minimuma çekme çalışmalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Merkezî sınavı öğrenci dosyası başarısı 100 üzerinden 70 olan bireylerin alınması daha kaliteli adayların öğretmenlik mesleğine yönelmesini sağlayacaktır. Belirlenen puan altında kalan öğrencilerin puanlarını yükseltmeleri için telafi programları oluşturulabilir.

Merkezî Sınav

Belirtildiği gibi merkezi sınav gereklidir. Fakat merkezî sınav farklı bir yapıya bürünmelidir. Öğrenci eleme şeklinde değil de, alanlara özgü yeterlilikleri ölçerek değerlendirme yapan bir yapı kazandırılmalıdır.

Performans ve Mülakat Değerlendirmesi

Belirtilen uygulamalar amacı gerçekleştirme bağlamında etkili olabilecek ölçmelerdir. Fakat torpil ve kayırmaca gibi sıkıntıları mevcuttur. Buradaki hatayı minimize etmek için, değerlendirme kurulunu üyelerin eşit değerlendirme oranına sahip olduğu, yeterliliği kabul görmüş farklı kurullardan profesyonellerle oluşturmakta fayda vardır. Örneğin, Millî Eğitim Müdürlüklerinden öğretmenler ya da temsilcileri, rehberlik uzmanları gibi katılımcılar, torpil etkisini sınırlayacaktır. Performans değerlendirme ve mülakatların kayda alınması, şeffaf olması, sonuçların her aday bazında ilan edilmesi etkili olacaktır.

Her öğretmenlik alanına özgü kriterler belirlenerek performans değerlendirme ve mülakatlar bu kriterlere göre uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu ölçümlerde beceri, örneğin iletişim becerileri de ölçülmelidir.

Bu tarz bir uygulama bir koordinatörlük yönetiminde gerçekleştirilmelidir. Dolayısıyla, Eğitim Fakültesi bünyesinde yapısal birimler oluşmalıdır.

Performans değerlendirme ve mülakatlarda adayların heyecan gibi başarısını gölgeleyecek engellere karşı önlem alınması gerekmektedir.

Performans değerlendirme ve mülakatlar üniversiteler bünyesinde yapılmalıdır. Fakat bu, aday başvurusunda sınırlılık getirmektedir. Yığılmanın önüne geçebilmek için, üniversiteler alan bazında kontenjan belirlemelidir. Başvuruda sınırlama getirmeme şartıyla (fırsat eşitliği nedeniyle) belirlenen kontenjanın, örneğin 2 katı oranında (bu oran üniversitenin ilgili alandaki öğretim üyesi sayısına göre değişebilir) aday performans değerlendirme ve mülakata girebilme hakkını elde etmelidir. Nitel değerlendirmeler, bu adaylar arasında gerçekleştirilmelidir.

Türkiye’de uygulanan öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi, farklı kesimlerden eleştirilere maruz kalmakta, öğrenci seçimi ve ilgili alanlara yerleştirmede yeterli olmadığı söylenebilmektedir. Özellikle öğretmen aday seçimi bağlamında mevcut seçme sisteminin sınırlılıkları daha belirgindir.

Eğitim sistemlerindeki başarıları ile öne çıkan farklı ülkelerin en temel özelliklerinin öğretmene, öğretmen eğitimine ve dolayısıyla öğretmen adayına verdikleri önem olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu ülkelerde ki uygulamalar, daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi, nitelik yeterliliği sağlanmış nicel ve nitel ölçümlerin birlikte kullanılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Aşamalı ve çoklu ölçümlerle en uygun adayın seçilmesi ilkesi hakim olmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, öğretmen adayları, mevcut seçme sisteminin sınırlılıklarının farkında olduklarını dile getirmektedirler. Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak için, merkezî sınavın devamı şartıyla yeni bir yapıya kazandırılması zorunluluğunu ifade etmektedirler. Mevcut merkezi sınav öğrencileri seçmekten öte, eleme karakteristiğini taşımakta, sınav sonucu her bir öğrenci, alan bazında (sayısal-sözel-eşit ağırlık), istediği bölümü/mesleği tercih edebilmektedir. Aday aynı anda öğretmenliği de tıp da, mühendisliği de tercih etme hakkına sahiptir. Fakat her bir alan farklı yeterlik, beceri, duyuşsal özellikler gerektirmektedir. Dolayısıyla, önerilen merkezî sınav yapısı bu ayrımı sağlayabilecek nitelikte olmalıdır. Bunun için sınav ilk aşamada analitik yeterlilikleri

ölçmeli, ikinci aşamada her bir meslek/bölüme ilişkin ölçmeler sunmalıdır. Sınav sonucunda elde edilen puan, öğretmenliği tercih edecekler için ayrı, mühendisliği tercih edecekler için ayrı olmalıdır.

Ayrıca ortaöğretim başarı puanı yerine öğrenci dosyası ve buna bağlı olarak ulaşılabilecek puanın daha etkili olacağı düşünülmektedir. Adayın dört yıllık lise öğrenimi süresince oluşacak dosya içeriğinde, öğretmenlerin, rehberlik uzmanlarının, ailelerinin ve kendilerinin özdeğerlendirmeleri ile oluşacak genel not ortalaması, sosyal yeterlilikleri, beceri düzeyleri, kişilik ve uyum düzeyleri, alan tutumları yer alacaktır. Bunların ortalaması ile, adayın herhangi bir meslek dalına ilişkin puanı oluşacaktır. Bu puan öğretmenlik için farklı, mühendislik için farklı olacaktır.

Merkezî sınav sonucu, öğretmenlik puanı ile öğrenci dosyasından oluşan öğretmenlik puanının ortalaması ile adayın tercih puanı oluşacaktır. Belli bir puan üzerindeki aday sonraki aşamaya geçebilecektir. Aday, bu aşamadan sonra, kontenjanları belirlenmiş üniversitelere başvuru yapacaktır. Sıralama sonucunda, mevcut kontenjanın üniversite bazında belirlenmiş belli bir oranında aday, nitel değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Bu bağlamda performans değerlendirme ve bireysel görüşmeler gerçekleştirilecektir. Performans değerlendirmede adayın, öğretmenlik performansı değil, öğretmenlik yeterliliklerine ilişkin kilit özellikteki kriterlere ilişkin performansları sınanacaktır. Örneğin, empati düzeyi, evrensel değerlere yaklaşımı, sosyal yeterlik düzeyi, kişiler arası iletişim düzeyi gibi. Bundan sonra aday mülakata alınacak ve duyuşsal özellikleri başta olmak üzere çeşitli açılardan görüşlerine başvurulacaktır. Her iki değerlendirmede de adayla yüz yüze iletişim sağlanmış olunacaktır. Performans değerlendirme ile mülakat sonuçlarının ortalamaları sıralamaya tabi tutulacak ve kontenjan dahilinde aday başarılı sayılarak, öğretmen yetiştirme sistemine dahil edilecektir. İfade edilen modelin ana hatları Şekil 1'de sunulan yapıdadır.

Modelin aksayabilecek yanlarına ilişkin çözüm önerileri bulgular bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir. Geliştirilen öğretmen aday seçme modelinin, diğer sistemlerin dönüşümü ve başarıları kapsamında sürekliliğini sağlayabileceği düşünülmektedir. Ortaöğretim sisteminin, öğretmen yetiştirme sisteminin yönetsel ve yapısal anlamda güncellenmeleri ve teknik altyapı ile personel yeterliliği sağlanmalıdır. Bunların gerçekleştirilmesinin, öğretmen yetiştirme sistemine ve dolayısıyla eğitim sistemine anlamlı katkıları olacağı söylenebilir. Zaten mevcut uygulamalar da bu sonucu desteklemektedir.

KAYNAKÇA

Abdou, A. A. (2012). *Teacher recruitment and selection practices within different school systems in Egypt*. Unpublished Master Thesis. The American University in Cairo, School of Graduate Education. Cairo.

Afdal, H. W. (2013). Policy making processes with respect to teacher education in Finland and Norway. *Higher Education*. Issue: 65, pp.167-180.

Akyüz, Y., (2007). *Türk eğitim tarihi*. (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alfonso, M. ve Santiago, A. (2010). *Selection into teaching: evidence from Ensenada Peru*. Inter-American Development Bank. Technical Notes No. IDB-TN-193. Retrieved from <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1171/726.%20Selection%20into%20Teaching%20Evidence%20from%20Ense%C3%B1a%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1> on October 15, 2013.

Anthony, T., & Kritsonis, W. (2007). *A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-monitoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school*. District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research, Vol: 4, Issue: 1, pp.1-8.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Bildiriler Kitabı. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi 10 Eylül 2013.

Ashby, P., Hobson, A.J., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P.D., Roper, T., Chambers, G.N. and Healy, J. (2008). *Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: A Review of Literature*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).

Barber, M. ve Mourshed, M. (2007) *How the world's best-performing school systems came out on top (The McKinsey Report)*. McKinsey & Company. Retrieved from http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf on September 20, 2013.

Berry, B., Daughtrey, A. ve Weider, A. (2009). *Teaching effectiveness and the conditions that matter most in high-needs schools: A Policy Brief*. Retrieved from http://teachersnetwork.org/effectiveteachers/images/CTQ_FULLResearchReport__021810.pdf on September 16, 2013.

Bilen, M. (1992). Eğitimde verimliliğe öğretmenin kişilik özelliklerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 8, s. 27-30.

Brynes, D. A., Kiger, G. ve Shechtman, Z. (2003). Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education*, Issue: 54, pp.163-172.

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s. 13-27.

Caskey, M. M., Peterson, K. D. ve Temple, J. B. (2001). Complex admission procedures for a graduate preservice teacher education program. *Teacher Education Quarterly*. Vol: 28, No: 4, pp. 7-21.

Creswell, J.W. (2003). Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Second Edition. Sage Publication: USA.

Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 149.

Chroinin, D. N., Tormey, R., ve Sullivan, M. O., (2012). Beginning teacher standards for physical education: promoting a democratic ideal?. *Teaching and Teacher Education*. Issue: 28, pp. 78-88.

Cooper, J. M. ve Alvarado, A. (2006). *Preperation, recruitment and retention of teachers*. International Institute for Educational Planning (UNESCO). Retrieved from <http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol5.pdf> on September 22, 2013.

Deniz, M. (2001). *Millî eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Deniz, Ü. ve Kesecioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt: 13, Sayı: 2, s.1-13.

Denzler, S. ve Wolter, S. C. (2008). *Self-selection into teaching: the role of teacher education institutes*. Discussion Paper No: 3505. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp3505.pdf> on September 20, 2013.

Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi. Çalışma Ziyareti Raporu*. Retrieved from http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf on September 10, 2013.

Farooq, M. S. (2011). Perceptions of prospective teachers about factors influencing classroom management. *Journal of Quality and Technology Management*, Vol: 7, Issue: 1, pp.23-38.

Goodwin, A. L. ve Kosnik, C., (2013). Quality teacher educators=quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*. Vol: 17, No: 3, pp.334-346.

Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*. Issue: 113 (February), pp.64-98.

Hanushek, E. A. (2008). The economic benefits of improved teacher quality. In N. C. Soguel & P. Jaccard (Eds.), *Governance and Performance of Education Systems*. pp.107-135.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, UK: Routledge.

Hesse Biber, S. N. (2010). Mixed method research, merging theory with practice, The Guilford Press, USA.

Hilton, G., Flores, M. A., Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: Findings From a European Project. *Teacher Development*. pp.1-17.

Hogan, D., and Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol: 14, No: 4, pp.369-384

Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, pp.85-108. Bucharest: Unesco-Cepes.

Karakaya, İ. (2011). Öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin ÖSS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 2 (1), s.155-163.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 35, Sayı: 1, s.1-14.

Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in South Korea. *International Studies in Sociology of Education*, Volume 14, Number 2, pp.125-145.

Kosunen, T., ve Mikkola, A. (2002). Building a science of teaching. How objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*. Issue: 25. pp.135-150.

Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö. ve Aktaş, M., (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkisinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 2, s.189-198.

Low, E. L., Hui, C., Taylor, P. G. ve Ng, P.T. (2012). Towards evidence-based initial teacher education in Singapore: A Review of Current Literature. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol: 37, Issue: 5, pp.65-77.

McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. Retrieved from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf on October 20, 2013.

Mikitovics, A. ve Crehan, D. K. (2002). Pre-professional skills test scores as college of education admission criteria. *The Journal of Educational Research*, Vol: 95, Issue: 4, pp.215-223.

Ministry of Education Singapore. (2013). *Education statistics digest 2013*. Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/education/education-statistics-digest/files/esd-2013.pdf> on October 01, 2013.

Murray, H.G. (1975). Predicting student ratings of college teaching from peer ratings of personality traits. *Teaching of Psychology*, Vol: 2, Issue: 2, pp.66-69.

NCEE.org (2013a). *Teacher and principal quality in Finland*. Retrieved from <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/> on September 23, 2013.

(2013b). *Teacher and principal quality in South Korea*. Retrieved from <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> on September 23, 2013.

(2013c). *Teacher and principal quality in Singapore*. Retrieved from <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/> on September 23, 2013.

Niemi, H. and Jakku-Sihvonen, R. (2011). "Teacher education In Finland", *European Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences*, (Eds: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc, Ljubljana). p.41.

OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html on October, 01, 2013.

_____ (2012). *OECD programme for international student assessment (PISA)*. Retrieved from http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1,00.html on September 10, 2013.

Ontario Ministry of Education. (2010). *Building a national education system for the 21st century: The Singapore experience*. Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore_CaseStudy2010.pdf September 16, 2013.

Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, Vol: 44, No: 2, pp. 291-308.

Özder, H. (2012). Öğretmen adaylarının seçiminde uygulanan mülakat sınavının geçerlilik ve güvenilirliği: KKTC Örneği. *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 37, Sayı: 166. s.155-169.

Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z. and Tian, H.S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*. Issue: 34. pp.77-89.

Rambdhani, N., Ancok, D., Swasono, Y. ve Suryanto, P. (2012). Teacher quality improvement program: Empowering teachers to increasing a quality of Indonesian's education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Issue: 69, pp.1836-1841.

Rushton, J. P., Murray, H. G., and Paunonen, S. V. (1983). Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, 5, 93-116.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? (The series on school reform)*. Teachers College Press. Columbia University, New York.

Smith, E. (2008). Raising standards in American schools? Problems with improving teacher quality. *Teaching and Teacher Education*. Issue: 24, pp.610-622.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt: 2, Sayı: 4, s.597-608.

Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Sage Publication, USA.

Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2008). *Foundation of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Sage Publication, USA.

Topbaş, E. (2013). A comparison of teacher training programs in Turkey and Finland. *International Journal of Academic Research*, Vol: 5, Issue: 4, pp.111-120.

The Trade Union of Education in Finland (2008). *Teacher education in Finland*. Retrieved from http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OPEKOULUTUSENG.PDF on September 03, 2013.

Usher, E. L., and Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, Issue: 12, pp.7-16.

Uygun, S. (2010). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30, Sayı: 3, s.707-730.

Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., and Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol: 49, No: 5. pp.475-485.

YÜKSEKÖĞRETİME YERLEŞTİRMEDE YAŞANAN AKSAKLIKLAR (SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖRNEĞİ)

Mehmet TURAN*



Öğretmen, insan davranış değiştirme mühendisi olarak tanımlanırsa, sınıf öğretmenliği ise insan davranış değiştirme mühendisliği mesleğinin temelini oluşturmaktadır. Bu yönüyle sınıf öğretmenleri eğitimin temel taşı olan ilkökul temel eğitimini 1. sınıftan 4. sınıfa kadar üstlenerek çocuğun hayatında en önemli etken olmaktadır. Hatta kimi çocuklar büyüdüklerinde anne babalarından çok, sınıf öğretmenlerinin kendi üzerlerinde daha fazla emeğinin olduğunu gururla söylerler. Bu da mesleğin önemini gözler önüne sermektedir. Yine unutulmamalıdır ki; “Her öğretmenin ismi unutulabilir, ama sınıf öğretmenlerinin ismi asla unutulmaz” sözü her zaman toplumca ve öğretmenler camiasınca kabul görmektedir.

2013 LYS’ye dayalı yapılan yerleştirme sonuçlarında, öğretmenlik mesleğinin temel taşı olan sınıf öğretmenliği programının son 2 yılda ciddi düşüş yaşadığı açıkça görülmektedir. Ayrıca bu yıl yapılan yerleştirme sonucunda, sınıf öğretmenliği programı bir yılda 150 puanlık şok bir düşüşle tavan yapmıştır (Bakınız, Tablo 1 ve 2).

Tablo 1. Sınıf Öğretmenliği Programının 2010, 2011, 2012, 2013 Yıllarına Yönelik Devlet Üniversitelerine Göre Lisans Yerleştirme Kontenjanları

YIL	1. Öğretim Kontenjan	2. Öğretim Kontenjan	Toplam Kontenjan
2010	5233	4204	9437
2011	5649	4317	9966
2012	6504	-	6504
2013	6698	-	6698

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenleri Derneği Genel Başkanı mturan@firat.edu.tr.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Programının 2010, 2011, 2012, 2013 Yıllarına Yönelik Devlet Üniversitelerine En Düşük Giriş Puanı Tablosu

YIL	Devlet Üniversiteleri İçinde Minimum LYS Giriş Puanı	Minimum LYS Giriş Puanı İle Girilen Devlet Üniversitesi	2013 LYS Verilerine Göre En Düşük Giriş Puanı
2010	411,77	Artvin Çoruh Ü.	280,23
2011	393,42	Kafkas Üniversitesi	294,09
2012	354,08	Ağrı İbrahim Çeçen	294,88
2013	203,59	Bülent E. Ereğli Eğt.	203,59

Yükseköğretimde sınıf öğretmenliği programına yerleştirmede yaşanan bu problemlerin kaynağının 3 kurumsal yapının yapmış oldukları icraatlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu 3 kurum, yani YÖK, ÖSYM ve MEB, arasındaki koordinasyon eksikliğinin oluşturduğu olumsuzluklar sınıf öğretmenliği mesleğini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu olumsuz etki sonucunda, 2013 LYS yerleştirmesinde sınıf öğretmenliği mesleği lisans yerleştirme tarihinde ilk defa ek kontenjan durumuna düşmüştür (2013 LYS'de Bülent E.Ü. Ereğli Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programına açılan 98 kontenjandan 8'i boş kalmıştır) (Bakınız; Tablo 1 ve 2). Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenliği programının her üniversitede ciddi şekilde her geçen yıl puan kaybı yaşadığı açıkça görülecektir. Bu yönüyle yapılan yanlışlıklar ve aksaklıkları kısaca şöyle özetlenebilir:

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Tarafından Yapılan Yanlışlıklar

- 4+4+4 eğitim sistemiyle 5. sınıfların sınıf öğretmenlerinden alınması, dolayısıyla on binlerce sınıf öğretmenin norm fazlası durumuna düşürülmesi.
- Binlerce sınıf öğretmenliği mezunu boşta iken ücretli öğretmenlik sistemine devam edilmesi.
- Sınıf öğretmenlerinin ücret, atama, tayin ve yer değiştirmede yaşadıkları sorunlar.
- Toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin her geçen gün daha çok itibar kaybettirilmesi. Buna dayalı olarak sınıf öğretmenliğinin tarihinde ilk kez ek kontenjan durumuna düşmesi.

Ülkemizde derslik açığı halen en büyük sorunlardandır. Ortalama sınıf mevcutları zaten kalabalıkken, yeni sistemle birlikte sınıf mevcutları daha da arttı-

ğından sağlıklı eğitim öğretim vermek zorlaşmıştır. Şu anda büyükşehirlerde bazı okullarda sınıf mevcutları 60-70 kişi olmuştur. Bunun ivedilikle çözülmesi gerekmektedir. Bakanlığın yaptığı yeni derslikler öğrenci sayılarındaki artış karşısında ihtiyaca cevap vermekten uzaktır. Bugün geldiğimiz noktada 4+4+4 sistemi sınıf öğretmenleri için büyük bir problem olmuş, on binlerce sınıf öğretmeni fazlalığı (alan değişikliğine rağmen) halen eritememiştir. Sınıf öğretmenliği branşında açılan öğretmen kontenjan sayısı bu yıl ek kontenjanla birlikte, 1820+566 olmak üzere toplam 2386'dır. Bu yönüyle Söder olarak geliştirmiş olduğumuz kalabalık sınıflarda iki öğretmenli sınıf öğretmenliği modelinin ülkemizde de uygulanmasını talep etmekteyiz.

Millî Eğitim Bakanlığı ne yazık ki kadro tahsis edilmediğinde, öğretmen ihtiyacını ücretli öğretmenler aracılığıyla giderme yanlısına devam etmektedir. Ders başına ücret alan bu öğretmenler, düşük ücretle çalıştırılmakta ve hiçbir güvenceye sahip olamamaktadır. Açık öğretim ve iki yıllık yüksekokul mezunları bile ücretli öğretmenlik yapmakta, bu da eğitimin kalitesini, verimini düşürmektedir. Ücretli öğretmenlik gibi çağ dışı bir yönteme başvurulacağına, yeterli sayıda kadro tahsis edilmesi için tüm imkânlar seferber edilmelidir. Ücretli öğretmenlik uygulaması ivedilikle kaldırılmalı, tüm öğretmenler kadrolu olarak görev yapmalıdır.

On binlerce sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmen adayı şu an görev beklerken; halen sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olmayan binlerce ücretli sınıf öğretmenin MEB bünyesinde görev yaptırılması ve ücretli sınıf öğretmenliği sisteminin halen devam etmesi gelecek ve eğitimde kalite açısından kaygı vermektedir. Eylül ayı başında yapılan 40 bin öğretmen atamasında sadece 1820 kontenjan ayrılan sınıf öğretmenliği alanına en son yapılan ek atama durumunda da yine sınıf öğretmenliği mezunu öğretmen adayları mağdur edilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tarafından Yapılan Yanlılıklar

- Sınıf öğretmenliği lisans, yüksek lisans veya doktora mezunu öğretim üyesi bulunmayan üniversitelere fazla kontenjan verilmesi.
- Üniversitelerin öğretim üyesi uzmanlık alanları ve sayıları dikkate alınarak kontenjanların belirlenmemesi.
- 2. Öğretim programlarının kapatılmasına rağmen bu yıl yine kontenjanların artırılması.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Tarafında Yapılan Yanlılıklar

- 2013 LYS sınıf öğretmenliği programına yerleştirmede çok ciddi problemler yaşanmıştır. Örneğin; Kastamonu, Burdur ve Bülent Ecevit Üniversitelerinin 2013 LYS'de önceki yılki puanlara göre 160 puanlık bir düşüşle taban yaptığını açıkça görebilmekteyiz. 2012 yılında en düşük puanla yerleşilen devlet üniversitesi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 2013 LYS girişinde 294 TM2 puanı ile bu 3 üniversiteye 90 puanlık bir fark atmıştır. Bu durumun sebebinin, öğrencilere 30 tane tercih hakkı tanınmasının hiç olmazsa en düşük üniversiteyi yazayım da kazanayım mantığına sürüklenmesi olduğu açıktır. Yine 2013 LYS'de Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı en düşük 325 TM2 puanı ile öğrenci alırken; Dicle, Sakarya, Ordu, Nevşehir, Düzce, Bozok gibi üniversiteler bu üniversiteden daha yüksek puanla öğrenci almıştır.

- Her geçen gün birçok üniversite ve programın açıldığı günümüz Türkiye'sinde, öğrencilerin en fazla 30 tercih yapabilmeleri gibi adil olmayan bir sınırlamanın getirilmesi sağlıklı, adil ve objektif bir yükseköğretime yerleştirme açısından problem yaratmaktadır. En fazla 30 tercih yapılabilmesinin ölçme değerlendirme yani yerleştirme açısından ne kadar adil ve objektif olduğu, 2012 ve 2013 LYS yerleştirme puanlarında rahatlıkla görülebilmektedir. Öğrencilere, yükseköğretime yerleştirmede 50 veya 100 tercih yapabilme hakkının verilmemesinin sürekli tartışılması ve çözüm yollarının getirilmesi gerekir.

Sınıf Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Belirlenen Problemler ve Çözüm Önerileri

Problemler:

- 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılan değişiklik ile uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile birçok sınıf öğretmeni fazlalığı ortaya çıkmış ve binlerce sınıf öğretmeni norm fazlası durumuna düşmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinde maddi ve manevi olarak sıkıntılara yol açmıştır. Norm fazlası durumuna düşen sınıf öğretmenlerinin okulları değişmiş ve bu durumun sonucu olarak sınıf öğretmenlerinin kurulu düzenleri bozulmuştur.

- 4+4+4 sisteminin başlangıç yılı olan 2012-2013 öğretim yılında 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin direk norm fazlası olmaması için MEB 6 yaş grubunu da

1. Sınıfa dahil ederek, her okulda 1. sınıf şube sayısını yaklaşık 2 kat artırmıştır. Böylelikle sınıf öğretmenliğinde geçici bir çözüm yolu üretilse de sınıf öğretmenliği yaklaşık 29.000 norm fazlası verdi. Asıl sorun ve gelecekte bizi kaygılandıran durum şu ki; 4+4+4 sisteminin ilk uygulama yılı olan 2012-2013 öğretim yılı 4. sınıflarının mezun olması ile 2015- 2016 eğitim öğretim yılı sonunda 2 kat sınıf öğretmeni 1. sınıfta öğretim vermek durumunda kalacaktır. Bu yönüyle oluşacak norm fazlalığına yönelik çözüm önerileri var mıdır?

- Her 10 branş öğretmeninden 9'u isteğe bağlı tayinlerde yer değiştirebiliyorken, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu isteğe bağlı tayinlerde yer değiştirememektedir.

- 3-4 yıllık branş öğretmeni yer değiştirebiliyorken, 15 yıllık sınıf öğretmeni isteğe bağlı tayinlerde yer değiştiremez hale gelmiştir. Örneğin, geçen hafta yapılan sınıf öğretmenleri iller arası yer değiştirirken Kayseri'ye 260 ve Manisa'ya 232 minimum hizmet puanları ile tayin olmuşlardır. Tayin oldukları bu hizmet puanlı yerler ise bu illerin en ücra köyleridir.

- Sınıf öğretmenleri il içi yer değiştirmelerinde düşük puanla okul değiştirebilirlerken, il dışında yüksek puanlara sahip olan sınıf öğretmenleri iller arası yer değiştirme yapamamaktadırlar. Örneğin, Elâzığ Kovancılar'da görev yapan bir sınıf öğretmeni, Elazığ merkeze 180 civarı puanlarla gelebilirken, Elazığ dışında görev yapan bir sınıf öğretmeni 180 puanıyla kendi memleketi olan Elazığ'ın herhangi bir ilçesi veya köyüne dahi gelememektedir.

- Ülkenin ücra köşelerinde çalışan ve lisansüstü eğitimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin, öğrenim özür durumu tayinleri kaldırılmıştır. Bu durum öğretmenleri mesleki kariyer yapma ve kendini geliştirme açısından olumsuz yönde etkilemiştir.

- Eş durumu tayinlerinde il emrinin kaldırılması parçalanmış ailelerin oluşmasına sebep olmuştur. Ailelerin maddi durumları gözardı edilip, eşinin yanına gidemiyorsan ücretsiz izin al denilmiştir. Bu durumun devlet ciddiyeti ile bağdaşır bir yanı var mıdır? Yanıtı vicdanlarınıza bırakıyorum.

- Eşlerinden, çocuklarından ayrı kalan sınıf öğretmenleri bir taraftan ailesini ve çocuklarını, bir taraftan öğrencilerini düşünmekten mutsuz ve huzursuz bir şekilde mesleğini icra etmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun mesleki motivasyonlarının düşük seviyede kalmasına sebep olmuştur.

- Sınıf mevcudu 30 ve üzeri olan kalabalık sınıflarda öğretim, etkililik ve verimlilik açısından problem yaratmaktadır. Bu durum hem öğretmen hem de öğrenci açısından eğitimde eşitlik, hak ve adalet yönüyle tartışılabilmesi gereken bir realitedir. Kalabalık sınıflarda öğretim probleminin asıl kaynağı derslik yeter-sizliğidir. Öğretmen ve öğrenci açısından eğitimde eşitlik ilkesi dikkate alınarak **bazı gelişmiş ülkelerde uygulanan iki öğretmenli sınıf öğretmeni eğitim mo-deline** ihtiyaç duyulmaktadır.

- Belirtilen sıkıntılar nedeniyle öğretmenlik mesleğinin itibarı yok edilmiş-tir. Bu nedenle, 2013 LYS'de öğretmenlik puanlarında ciddi düşüşler görülmüş ve en büyük düşüş ise sınıf öğretmenliği bölümünde yaşanmıştır. MEB tam an-lamıyla sınıf öğretmenliği bölümünü heder etmiştir. Fakat ne hazindir ki bunun da farkında değildir. Şu anda sınıf öğretmenliği bölümünü kazanmak için barajı geçmek yeterlidir. İleride sınıf öğretmeni olarak geleceğe yön verecek olan sınıf öğretmenlerinin daha vasat düzeyde sınıf öğretmenleri olacağı bir gerçektir. Ülke menfaatleri ve çağımızın gerçekleri, nasıl bir sorunla karşı karşıya kalacağımızı bize 20 yıl sonra acı bir realiteyle sunacaktır.

- Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı bu sıkıntıların birinci sorumlusu 4+4+4 sistemidir. Sınıf öğretmenleri her zaman bu sistemi sorgulayacak ve unutmaya-caktır. Millî Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı'dan bu yanlışların düzeltilmesini ve sınıf öğretmenlerine hak ettiği değeri vermesini istiyor ve bekliyoruz.

Çözüm Önerileri:

- 12 yıllık zorunlu eğitim 4+4+4 sisteminden vazgeçilerek, 5+3+4 şekilde yeniden düzenlenmelidir.

- Norm fazlası sınıf öğretmenlerine alanına uygun diğer branşlara geçişler-de kolaylıklar sağlanmalıdır.

- Norm fazlası sınıf öğretmenlerine okuma yazma uzmanı, ilkökul rehber öğretmeni, aile danışmanı, ilkökul eğitim koçluğu gibi görevler verilerek istihdan edilmeleri sağlanmalıdır.

- Sınıf öğretmenlerinin il içi ve il dışı yer değiştirmelerinde kolaylıklar sağ-lanmalıdır.

- Öğretmenlerin akademik kariyer yapmalarının önü açılmalı eğitim özürlü tayini tezli yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere verilmeli ve bu öğret-menlerin okula devamları takip edilerek kontrol altına alınmalıdır.

- Eş durumu tayinlerinde il emri verilmelidir. Aile bütünlüğü korunmalı ve gözetilmelidir.
- Ülkemizin dezavantajlı bölgelerinde görev yapan öğretmenlere ek ücret verilmelidir.
- Formasyon şartı gözetmeksizin yapılan ücretli öğretmen görevlendirme sisteminden vazgeçilmelidir.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının aile planlamacısı yönetmeliğine sınıf öğretmenlerinin de eklenmesi ve böylelikle sınıf öğretmenlerinin de bu sertifika programından yararlanarak aile danışmanlığı yapabilmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenliğin yan gelip yatma mesleği olmadığı, haftada sadece 15 saat çalışılan bir meslek olmadığı ve en önemlisi öğretmenlerin 3 ay tatil yapmadığının kamuoyuna ifade edilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerin çalışma koşulları düzeltilmeli, öğretmenlik mesleğinin kaybettiği itibar tekrar kazandırılmalıdır.
- Sınıf öğretmenliği mesleğinde tecrübeli ve başarılı sınıf öğretmenleri belli kriterler ve düzenlemeler doğrultusunda ilkökul rehber öğretmeni olarak görevlendirilmelidir.
- Sınıf mevcutları 35 ve üzeri olan kalabalık sınıflarda 2 öğretmenli sınıf öğretmenliği modeli getirilmelidir.

Sonuç olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yaklaşık 204.000 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bu yönüyle bu meslek grubu, öğretmenler camiasının 1/4'ünü teşkil etmektedir. Sevgi, sabır, şefkat ve fedakarlık mesleği olan sınıf öğretmenliği mesleğinin gelecek nesli yetiştirmesi ve ülkenin geleceğini inşa etmesi rolünü hiçbir zaman unutmamak gerekir. Dolayısıyla bu mesleğe gönül vereceklerin; gelecek nesilleri yetiştireceği ve rehber olma rolleri de dikkate alınarak daha nitelikli ve adil bir öğretmen seçme ve yerleştirme sistemine dayalı yerleştirilmesi ve istihdam edilmesi aciliyet arz etmektedir.

KAYNAKÇA

www.osym.gov.tr

EKLER**Sınıf Öğretmenliği Programının Kontenjan ve En Düşük Puan Durumları**

Üniversite	2010		2011		2012		2013	
	Kontenjan	Minimum P	Kontenjan	Minimum P	Kontenjan	Minimum P	Kontenjan	Minimum P
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	88	435,67	98	406,56	113	371,80	113	274,86
Adıyaman Üniversitesi	108	426,56	108	401,93	113	364,35	113	289,81
Afyon Kocatepe Üniversitesi	77	430,48	77	405,07	88	367,86	88	271,22
Adnan Menderes Üniversitesi	88	434,48	88	413,08	93	375,49	93	289,8
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	103	414,29	113	395,65	129	354,08	129	294,88
Ahi Evran Üniversitesi	98	424,9	98	405,69	103	366,33	103	264,71
Akdeniz Üniversitesi	77	440,66	77	420,33	82	382,82	82	311,01
Aksaray Üniversitesi	47	426,78	52	399,19	57	365,09	57	303,17
Amasya Üniversitesi	98	427,04	98	404,06	103	365,81	103	247,79
Anadolu Üniversitesi	98	446,29	98	429,08	103	387,20	103	329,3
Ankara Üniversitesi	77	448,44	77	422,04	82	385,90	82	330,59
Artvin Çoruh Üniversitesi	67	411,77	67	395,74	72	356,86	72	280,23
Atatürk Üniversitesi	103	429,60	103	412,47	108	370,42	108	297,96
Balıkesir Üniversitesi	57	441,41	57	420,17	62	380,94	62	282,96
Bartın Üniversitesi	-	-	-	-	47	361,82	47	255,88
Başkent Üniversitesi (Ücretli)	32	299,03	32	297,06	30	249,19	26	216,66
Başkent Üniversitesi (Tam burslu)	4	421,29	4	415,72	4	379,65	4	308,79
Başkent Üniversitesi(%50 burslu)	-	-	4	358,01	3	352,08	10	233,61
Bayburt Üniversitesi	88	413,21	88	394,93	93	356,30	93	256,99
Bozok Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	41	334,24
Bülent Ecevit Üniversitesi	93	423,16	93	399,290	98	363,07	98	203,59
Celal Bayar Üniversitesi	103	428,66	113	403,63	118	366,91	123	279,64
Cumhuriyet Üniversitesi	103	427,64	103	409,7	108	367,43	108	270,8
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	98	436,69	108	410,14	113	374,30	123	263,52
Çukurova Üniversitesi	103	442,44	103	425,88	113	383,52	113	328,8
Dicle Üniversitesi	82	437,97	82	421,71	88	375,98	88	336,51
9 Eylül Üniversitesi	103	450,2	103	430,23	108	390,05	108	339,24
Dumlupınar Üniversitesi	57	432,07	57	413,33	62	372,71	62	253,31
Düzce Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	72	337,93
Ege Üniversitesi	57	459,17	57	439,46	62	399,72	62	364,2

YÜKSEKÖĞRETİME YERLEŞTİRMEDE YAŞANAN AKSAKLIKLAR
(SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖRNEĞİ)

835

Erciyes Üniversitesi	67	442,62	67	427,8	72	383,49	72	331,95
Erzincan Üniversitesi	154	418,05	154	396,25	159	358,91	159	262,23
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	57	442,23	57	425,23	62	384,56	62	316,52
Fırat Üniversitesi	57	433,21	57	411,86	62	369,80	62	305,32
Gazi Üniversitesi	113	447,5	113	426,76	118	391,74	118	349,31
Gaziantep Üniversitesi	57	439,11	57	418,97	62	379,29	62	321,11
Nizip Eğitim Fakültesi	-	-	52	412,66	57	367,31	57	276,24
Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	98	422,31	103	401,4	108	362,42	108	235,25
Giresun Üniversitesi	144	420,45	144	396,04	159	359,80	159	248,55
Hacettepe Üniversitesi	123	452,72	123	419,41	129	385,63	129	325,59
Hakkari Üniversitesi	26	412,32	26	393,71	31	353,78	31	303,41
Harran Üniversitesi	41	429,95	41	410,36	47	372,10	47	311,03
İnönü Üniversitesi	88	436,63	88	417,83	93	375,78	98	300,8
İstanbul Üniversitesi	52	464	52	441,26	57	404,22	57	375,55
Kafkas Üniversitesi	88	411,93	93	393,42	108	354,53	108	294,09
Sütçü İmam Üniversitesi	-	-	-	-	57	367,23	57	302,81
Karadeniz Teknik Üniversitesi	123	433	123	413,43	129	374,25	129	289,77
Kastamonu Üniversitesi	123	421,08	128	396,42	133	361,74	134	206,78
Kırıkkale Üniversitesi	93	428,87	93	405,6	98	368,07	98	273,35
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	52	424,12	57	399,05	62	362,83	62	282,2
Kocaeli Üniversitesi	47	445,03	42	422,85	52	383,94	52	338,31
Marmara Üniversitesi	103	455,14	113	432,72	129	392,92	129	354,59
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	123	426,06	123	403,38	129	364,66	129	204,7
Mersin Üniversitesi	57	440,33	57	419,68	62	380,78	62	312,92
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	77	433,12	88	406,9	98	372,52	98	251,85
Mustafa Kemal Üniversitesi	103	430,98	113	407,54	129	367,58	129	274,75
Necmettin Erbakan Üniversitesi	123	440,91	123	423,678	129	377,82	129	309,28
Nevşehir Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	41	343,87
Niğde Üniversitesi	98	426,85	103	402,48	108	364,19	108	281,42
19 Mayıs Üniversitesi	103	439,23	103	418,45	108	378,39	108	301,98
Ordu Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	41	336,26
Pamukkale Üniversitesi	123	436,84	123	414,89	139	377,09	149	263,04
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	123	417,4	123	394,04	129	358,66	129	294,8
Sakarya Üniversitesi	57	438,72	57	417,94	62	378,44	62	332,15
Siirt Üniversitesi	88	423,58	88	401,47	93	359,99	93	290,95
Sinop Üniversitesi	77	420,04	77	394,24	82	360,52	82	242,98
Trakya Üniversitesi	103	426,72	103	407,47	108	368,48	108	265,81
Uludağ Üniversitesi	113	445,1	113	423,31	118	384,16	118	326,59
Uşak Üniversitesi	57	428,32	57	402,23	62	365,78	62	298,45

Yıldız Teknik Üniversitesi	-	-	-	-	47	390,88	47	351,76
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	77	430,14	77	411,02	82	361,38	82	315,17
Muş Alpaslan Üniversitesi	88	412,93	88	395,94	93	356,14	93	278,49
Zirve Üniversitesi (Tam burslu)	10	439,58	6	426,84	6	390,04	6	365
Zirve Üniversitesi (%50 burslu)	20	368,86	12	383,44	10	340,28	25	222
Zirve Üniversitesi (%25 burslu)	-	-	42	297,73	44	274,22	29	234
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Ücretli)	56	-	55	214,25	70	197,53	30	228
DAÜ (Tam burslu)	2	399,87	2	398,11	2	359	2	256
DAÜ (%50 burslu)	5	323,37	5	360,94	5	255,38	10	216
Girne Amerikan Ü. (Tam burslu)	-	-	-	-	5	305,29	10	279
Girne Amerikan Ü. (%50 burslu)	-	-	-	-	5	202,94	20	204
Lefke Avrupa Üniversitesi (Ücretli)	-	-	-	-	50	222,90	30	202
Uluslararası Kıbrıs Ü. (Tam burslu)	-	-	15	379,69	15	300,88	15	267
Uluslararası Kıbrıs Ü. (%75 burslu)	-	-	-	-	5	290,12	5	254
Uluslararası Kıbrıs Ü. (%50 burslu)	-	-	20	249,54	20	222,73	20	207
Yakın Doğu Üniversitesi (%50 burslu)	6	387,746	30	229,64	30	225,62	30	217
İstanbul Aydın Üniversitesi (Ücretli)	99	269,66	60	283,22	68	201,69	58	201
İstanbul Aydın Ü. (Tam burslu)	12	422,25	12	420,81	12	378,34	12	331
İstanbul Aydın Ü (%50 burslu)	4	400,74	28	339,69	27	322,27	28	272
İstanbul Aydın Ü (%25 burslu)	9	319,95	20	118	8	295,09	20	200

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma KALKAN*

Emine DAĞLI**

Adem ÇİLEK***

İbrahim YAVUZ****

Mustafa SOYSAL*****



ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını değerlendirmektir. Bu çalışmada eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını değerlendirmek amacıyla alan yazının taranması yoluna gidilmiştir. Araştırma bu yönüyle betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 1988-2011 yılları arasındaki eğitim fakültelerinin iş ve işleyişinde belirleyici olan yasal düzenlemeler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan temel bilgileri toplamak amacıyla, ilgili yerli alan yazın taranmış, ulaşılabilen kaynaklar eğitim fakültelerinin yeniden değerlendirilmesine yanıt olabilecek şekilde analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kalitesinin iyileştirilmesi bakımından öğretmenlik bölümlerinin üniversitelerin bünyesine alınması ve öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere verilmesi, öğretmen adayları açısından önemli bir gelişmedir. Bu uygulama ile öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesi yerine, günümüzde aynı kaynaktan yetişmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte yeniden yapılandırma çalışmaları eğitimdeki problemlere çözüm olarak getirilen kısa zamanda yerleştirilmiş programlar

* Öğretmen, MEB, fatmaturan2007@hotmail.com.

** Öğretmen, MEB, eminedaglim@gmail.com.

*** Öğretmen, MEB, acilek@hotmail.com.

**** Öğretmen, MEB, iyavuz26@mynet.com.

***** Öğretmen, MEB, mustafasoyisal23@mynet.com.

şeklinde tasarlanmıştır. Ancak farklı unsurlardan meydana gelen eğitim sisteminin bu programlarla etkili bir şekilde değişime uğramasını beklemek mümkün görünmemektedir. Eğitimin çıktılarının uzun bir süreç sonrasında gözleneceği düşünülürse eğitim fakültelerinin yapılandırılmasında izlenecek yol günü birlik düzenlemelerle değil uzun dönemli planlamadan geçmelidir. Bu nedenle DPT, MEB ve YÖK arasında eşgüdüm sağlanarak, ulusal eğitim planlaması yapılmalı; bu plana dayalı olarak 15-20 yıllık orta dönemlik, 50-100 yıllık uzun dönemlik öğretmen gereksinimi kestirimleri yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakülteleri, Yeniden Yapılandırma.

GİRİŞ

Günümüzde pek çok ülkede, hükümetler öğretmen eğitimi sistemini geliştirmek amacıyla yeniden yapılandırma çalışmaları ile öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Yeniden yapılandırma çalışmaları eğitimsel faktörlerin fark edilmesi açısından önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Ancak eğitimde reform çalışmalarını eğitimin problemlerine kesin çözüm olarak kabul etmek mümkün değildir. Kuşkusuz öğretmenlik mesleğini toplumdaki statüsü ve yeri açısından eskiden olduğu gibi gelecekte de yakından etkilemeye devam edecek politik, ekonomik ve demografik faktörlerin de varlığı göz önünde bulundurulmalıdır (Gödek, 2004).

Öğretmen yetiştirmede başlıca iki temel sorunun sürekli gündemde olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi nitelik sorunu, diğeri ise nicelik sorunudur. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumların, her iki özellik açısından Cumhuriyetten günümüze kadar üstlendiği görevlerin incelenmesi önem taşımaktadır (Kavcar, 2002). Nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitim sistemimizin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Aydın, 1998; Aslan, 2003; Kızılçaoğlu, 2005; TED, 2009; Tutkun ve Alpsoyalp, 2010; SETA, 2010; Azar, 2011).

YÖK, sayısal olarak öğretmen gereksinmesini karşılamak bahanesiyle, yeterli öğretim üyesi olup olmadığına bakmadan çok sayıda eğitim fakültesi açmış, öğretmen yetiştiren programların hem kontenjanlarını artırmış hem de ikinci öğretim programlarının açılmasına izin vererek nitelikli öğretmen yetiştirmekten uzaklaşmıştır (Bilir, 2011). Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Azar, 2011).

Ulusal düzeyde istatistikler ve öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının önemli bir kısmının, yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli öğretim elemanı, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi temel kaynaklar bakımından yetersizlikler içinde öğretmen yetiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir (TED, 2009). Başta öğretim elemanı olmak üzere, fiziki kapasite, finansman, teknoloji vb. önemli sorunlar çözülmedikçe yapısal düzenlemelerin beklenen yararı sağlayamayacağı açıktır (Aydın, 1998). Ayrıca Akpınar ve Çermik (2010) tarafından dezavantajlı bölgelerde bulunan eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede karşılaştıkları sorunları tespit

etmek amacıyla yapılan araştırmada, dezavantajlı bölgelerde görevli öğretim elemanı ve öğrencilerinin dezavantajlı durumdan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yürütölen araştırmada ulaşılan sonuç, çalışmanın yapıldığı kentin, mevcut fiziki, coğrafi, sosyo-költürel ve ekonomik yapısı ve olanaklarıyla, öğrenciler için yaşanılabilir çekici bir üniversite kenti olma noktasından uzak olduğudur.

Türkiye'de eğitim sisteminin ve dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasının temel nedeni, diğer ölkelerde olduğu gibi toplumsal değişimi yakalayabilmektir. Bu doğrultuda yeni mesleki rol ve sorumluluklara uygun yeterlikte öğretmen yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda bir standart oluşturmak amacıyla Türkiye'de de öğretmen yetiştiren kurumlar yeniden yapılandırılmıştır (Alkan, 2000'den akt. Karaca, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı geçmişten günümüze eğitim faköltelerin yeniden yapılandırılmasını değerlendirmektir.

Yöntem

Bu araştırmada eğitim faköltelerinin yeniden yapılandırılmasını değerlendirmek amacıyla alan yazın taranması yoluna gidilmiştir. Araştırma bu yönüyle betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Betimleme ya da tarama araştırmaları olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen incelemelerdir. Bu tip incelemeler, mevcut durumları, şartları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışır (Kaptan, 1973, 175).

Betimsel araştırmaları tarama modelleri içerisinde ele alan Karasar (1973), bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığının, onları herhangi bir şekilde değiştirmeye ve etkilemeye gidilmediği ve önemli olanın varolan, bilinmek istenen şeyin uygun bir biçimde gözlenip belirlenmesi olduğunu belirtir (Karasar, 1991, 77).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 1988-2011 yılları arasındaki eğitim faköltelerinin iş ve işleyişinde belirleyici olan yasal düzenlemeler oluştırmaktadır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada kullanılan temel bilgileri toplamak amacıyla, ilgili yerli alan yazın taranmış, ulaşılabilen kaynaklar eğitim fakültelerinin yeniden değerlendirilmesine yanıt olabilecek şekilde analiz edilmiştir.

Bulgular

Eğitim Fakültelerine Yönelik Düzenlemeler

1988-2011 yılları arasındaki eğitim fakültelerinin iş ve işleyişinde belirleyici olan dört yasal düzenleme aşağıda yer almaktadır.

Birinci Düzenleme

İlk düzenlemede, 1988-1989 öğretim yılına kadar sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süreleri YÖK'ün 23 Mayıs 1989 tarihinde aldığı 89.22.876 sayılı kararla dört yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bir kısmı Eğitim Fakültesine dönüştürülmüş bir kısmı ise Sınıf Öğretmenliği bölümü olarak mevcut Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Sınıf öğretmenliğinin statüsünü olumlu yönde etkileyecek bu düzenlemenin ardından bir takım olumsuz gelişmelerle karşılaşmıştır (SETA, 2010). Öte yandan, değişimler nedeniyle hemen mezun verememe gibi bir durum ortaya çıkmış, bu da öğretmen ihtiyacının karşılanması konusunda önemli bir soruna yol açmış ve MEB'in sınıf öğretmeni açığının karşılanmasında, branş öğretmeni olarak yetişen veya diğer üniversite mezunlarını sınıf öğretmeni olarak ataması gibi pedagojik yönden uygun olmayan önlemlere zorlamıştır (Atanur Başkan, 2001).

İkinci Düzenleme

İkinci ve en kapsamlı düzenleme 1997 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme, Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan kredi ile sürdürülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) altındaki "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" projesi kapsamında MEB ve YÖK iş birliği ile gerçekleştirilmiştir. YÖK 1997 yapılandırmasına temel gerekçe olarak, Eğitim Fakültelerinin giderek asıl amacı olan öğretmen yetiştirme vazifesinden uzaklaşarak "bilim ve temel araştırma yapma" üzerine yoğunlaştığını

ve dolayısıyla ülkenin öğretmen ihtiyacını hem nitelik hem de nicelik olarak karşılayamayacak duruma geldiğini göstermiştir. Bu gerekçeden yola çıkarak yapılan düzenlemelerin başlıcaları şunlardır: Eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki iş birliğini geliştirmek ve sürekli hale getirmek amacıyla MEB ile bir protokol imzalanmıştır; fakültelerdeki insan gücü ve teknolojik donanımı iyileştirmek için yurt dışına burslu öğrenci ve öğretim elemanı gönderilmiş ve fakültelere eğitsel araç gereç alımı yapılmıştır; formasyon derslerinde değişikliğe gidilmiş, derslerin sayısı ve kredi miktarları artırılmış, bu derslerde uygulamaya ağırlık verilmiştir; yan alan uygulamasına geçilmiştir; ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans düzeyine çekilmiştir (SETA, 2010). Bu düzenlemede, yabancı dil, güzel sanatlar ve beden eğitimi alanlarında öğretmen ihtiyacı nedeniyle söz konusu dallarda lisans öğrenimi görmüş olmak yeterli sayılmakta, başka bir anlatımla, yüksek lisans öğrenim şartı aranmamaktadır. Ancak, üç program dışında bütün alanlarda ortaöğretim dal öğretmenliği için yüksek lisans öğrenimi koşulunun aranması, ileride öğretmenlerin meslek saygınlıkları, özlük hakları ve benzer personel işlemleri açısından ciddi sorunlar oluşturabilecektir (Aydın, 1998). Ayrıca tezsiz yüksek lisans programı için öngörülen dersler lisans dersleridir (Derslerin adları ve içerikleri tamamen aynıdır). Bunlarla yüksek lisans diploması, bilim uzmanı diploması verilemez. Tezsiz yüksek lisans programları Türkiye koşullarına, gerçeklerine uymamaktadır (Kızılçaoğlu, 2005). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmenlik formasyonu dersleri hem içerik hem de süre olarak yetersiz kalmıştır. Yeni düzenleme ile, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden yapılandırılmıştır. Gerek lisans gerekse yüksek lisans düzeyinde uygulanacak olan bu yeni program ile bir taraftan çağdaş bir içeriğe yer verilirken öte yandan öğretmen adaylarının gerçek ortam içinde uygulama yapmalarına geniş fırsat verilmesi hedeflenmiştir (Atanur Başkan, 2002).

Şimşek, (2005), 1998-2005 yılları arasında yeniden yapılandırma çalışmalarını şu şekilde değerlendirmiştir: (1) Fen-edebiyat fakültelerinden ayrıştırılmaları yoluyla eğitim fakültelerinde ciddi bir kimlik duygusu oluşmuş, eğitim fakültesi öğretim elemanları arasında kurumlarına aidiyet duygusu güçlenmiştir. (2) Kuram-uygulama dengesi konusunda uygulama aleyhine bozulmuş olan denge tekrar yerine konmuş, öğretmen adaylarının lisans programlarında okullarla erken tanışmaları sağlanmış, uygulamaya ayrılan kredi ve saatler artırılmıştır. (3) Eksikleri olmasına ve işleyişte birçok sorunla karşılaşılmasına rağmen fakülte okul iş birliği konusunda etkili ve işleyen bir prototip ortaya konmuştur. Sistemin işlerli-

ğini artırma konusunda yapılacak girişimler daha verimli ve etkili işlemesine yardımcı olabilir. (4) Eğitim fakültelerinde alan bilgisi ve öğretimi konusunda ciddi bir uzmanlık ortaya çıkmıştır. Bunun en önemli kanıtı, alan öğretimi konusunda son yıllarda eğitimle ilgili yerli dergilerde basılan makalelerin ve konferanslarda sunulan bildirilerin sayısı ve niteliğindeki hızlı artıştır. (5) İlköğretim II. kademede fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi alanlarda iyi öğretmenler yetişmeye başlamıştır. (6) Sınırlı birkaç alan dışında sertifika sorunu tamamen çözülmüş, eğitim fakülteleri Millî Eğitim Bakanlığının ihtiyacı olan öğretmeni sayı anlamında karşılar hale gelmiştir. (7) Öğretim elemanı sayısı anlamında eğitim fakültelerinin ihtiyaçları hala tam olarak giderilememiştir. Ancak, 1998'den sonra Millî Eğitim Bakanlığının elindeki yurtdışı burs olanaklarının tamamen eğitim fakülteleri için kullanılması sonucunda bugün eğitim fakülteleri yurt dışında eğitilmiş yüzlerce öğretim elemanına sahip olmuştur.

Üçüncü Düzenleme

Eğitim Fakültelerine yönelik üçüncü düzenleme ise 2006-2007 yılında gerçekleştirilmiştir. YÖK bu düzenlemenin 1997 yeniden yapılandırmasının aksayan yönlerini revize etmek için gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenliği programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden önemlileri şunlardır: 1997 yeniden yapılandırmasında büyük oranda kaldırılan genel kültür derslerinin oranları artırılmıştır; yine 1997 yeniden yapılandırmasıyla getirilen ve eleştiri alan çakılı ders uygulamasından vazgeçilmiş, eğitim fakültelerine toplam müfredatın yaklaşık % 25'ini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır; uygulama okulu bulmada yaşanan sıkıntılar nedeniyle uygulama ders saatleri yeniden azaltılmıştır; ortaöğretim öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitimi üzerine 1,5 yıl meslek bilgisi eğitimi şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir (YÖK, 2007; SETA, 2010).

Dördüncü Düzenleme

Doğrudan Eğitim Fakültelerine yönelik olmasa da sonuçları itibariyle öğretmen yetiştirme sistemini etkileyen dördüncü düzenleme ise 21 Ocak 2010

tarihinde alınan kararla, üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilmesi belli kriterlere bağlanmıştır. Bu kriterlere göre, formasyon eğitimi vermek isteyen ilgili üniversitede Eğitim Fakültesi'nin veya Eğitim Bilimleri Bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli sayıda ve nitelikte kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyıldan verilmesi kararlaştırılmıştır. Formasyon eğitimine kabulde, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasının 4 üzerinden en az 2,5 olması ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olması şartları getirilmiştir. Ayrıca, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmenleri olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programının 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyılık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Formasyon eğitimi almak isteyen mezunların diploma notunun da 4 üzerinden en az 2,5 olması şartı getirilmiştir. Bu kararla birlikte, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek puan alarak Eğitim Fakültelerine giren öğrenciler beş yılda öğretmen olurken, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin dört yılda öğretmen olabilmeleri Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyeleri ve öğrencilerin tepkilerini çekmiştir. Ayrıca, bu karar öğretmenliğin ne tür bilgi ve beceri gerektirdiğinin tam olarak oturmadığının bir göstergesidir. Zira bir kanal ortaöğretim alan öğretmeninin yüksek lisans dereceli olması gerektiğini vurgularken, diğeri lisans derecesini yeterli görmektedir (SETA, 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim örgütleri “muğlak” özellikler gösteren örgüt türleridir. “Muğlak”lıktan kasıt “açık ve kesin sınırlarla belirlenemeyen, akılcı (rasyonel) modelleri ihlal eden özellikler gösteren” anlamındadır. Örneğin, eğitim örgütlerinin çevre ile etkileşim, iletişim ve alışverişleri çok boyutludur; girdileri, örgütsel süreçleri ve çıktıları çeşitli, çok boyutlu ve çoğu zaman materyal ölçütlerle ölçülemeyen türdendir. Eğitim örgütlerinin bu muğlak doğası akılcı değişim stratejilerinin bu tür örgütlere uygulanmasında güçlüklerle karşılaşmamıza yol açmaktadır. Akılcı değişim stratejilerinden kasıt ideal, kağıt üzerinde kurgu ile uygulama arasında ortaya çıkan farkın en az olması durumudur (Şimşek, 2005).

YÖK Türkiye’nin stratejisi 2008 raporuna göre, eğitim fakültelerinin performansını geliştirmek için altı stratejik hedef önerilmiştir: Eğitim Fakültelerindeki eğitim ve öğretimin niteliğini geliştirmek, öğretim ve öğretmen yetiştirme alanlardaki araştırma ve yayın faaliyetlerini geliştirmek, MEB ve okullarla Eğitim Fakültelerinin ilişkisini güçlendirmek, eğitim Fakültelerinin topluma ilişkin hizmetlerini geliştirmek, öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlarla ilgili çalışmaları geliştirmek, kurum kimliğini ve kültürünü geliştirmek.

1998-99 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması ve bu çerçevede kaliteyi artırıcı düzenlemeler gerçekleştirilmesi öngörülmüş olmasına karşın, öğretmen eğitiminde bir kalite güvence sistemi henüz hayata geçirilememiştir. YÖK tarafından hazırlanan Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu, Eğitim Fakülteleri Araştırması ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri raporları, öğretmen eğitiminde ciddi boyutlarda bir nitelik sorunu ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir (TED, 2009).

YÖK’ün 1997 ve 2006 yıllarındaki uygulamalarının gösterdiği gibi, öğretmen yetiştirme sorunu öğretmen yetiştiren programların süresini artırmayla ya da programda bulunan derslerin adlarını ve sürelerini değiştirmeye aşılabacak bir sorun değildir. Öğretmen yetiştirme noktasında yaşadığımız sorunlar, eğitim sisteminin genel problemlerinden ve Türkiye’nin sosyo-ekonomik yapısından bağımsız değildir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sorununu geçici uygulamalarla çözmeye çalışmak yerine bu sorun millî eğitimin genel sorunlarıyla ve ülkenin sosyo-ekonomik yapısı göz önünde bulundurularak daha bütüncül ve sistemci bir yaklaşımla ele alınmalı ve bu doğrultuda çözüm üretilmelidir (SETA, 2010).

Yeniden yapılandırma çalışmaları eğitimdeki problemlere çözüm olarak getirilen kısa zamanda yerleştirilmiş programlar olarak düşünülebilir. Pek çok farklı unsurdan meydana gelen eğitim sistemi kısa zamanda yerleştirilmiş programlar tarafından bir bütün, 'kompleks bir sistem' olarak ele alınmadığında başarılı bir değişimin beklenmesi mümkün değildir (Gödek, 2004).

Öğretmenlerin kalitesinin iyileştirilmesi bakımından öğretmenlik bölümlerinin üniversitelerin bünyesine alınması ve öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere verilmesi, öğretmen adayları açısından önemli bir gelişmedir. Bu uygulama ile öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesi yerine, günümüzde aynı kaynaktan yetişmesi sağlanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının üniversitelerde belirli standartlara ulaşması sağlanmış ve bu adaylara araştırma ve yayın gibi, bilimsel faaliyetlerin yapıldığı ortamlarda yetişme fırsatı verilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğretmen adaylarının, bilimsel çalışma ve akademik kariyer bakımından önleri açılmıştır (Doğan, 2005).

DPT, MEB ve YÖK arasında eş güdüm sağlanarak, ulusal eğitim planlaması yapılmalı; bu plana dayalı, 15-20 yıllık orta dönemlik, 50-100 yıllık uzun dönemlik öğretmen gereksinimi kestirimleri yapılmalıdır (Bilir, 2011).

KAYNAKLAR

Akpınar, B., Çermik, F. (2010). Dezavantajlı bölgelerde bulunan eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II Bildiriler Kitabı*, 458-465, Ankara.

Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.

Atanur Başkan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15, 275-286.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.

Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.

Gödek, Y. (2004). Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma, problemler ve bazı öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

_____ (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Deneyimi Sempozyumu, 23-25 Haziran, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*.

Kaptan, S. (1973), *Bilimsel Araştırma ve Teknikleri*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Karasar, N. (1991). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Dördüncü Basım). Ankara.

Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.

SETA. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). <http://www.setav.org/public/HaberDetay.aspx?Dil=tr&hid=19942&q=turkiye-de-ogretmen-yetistirme-sisteminin-sorunlari> adresinden 25.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Şimşek, H. (2005). Eğitimde reform ve değişim kararlılığı. physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/.../cahit_kavcar.doc adresinden 20.04.2012 tarihinde alınmıştır.

Tarhan, L. (2002). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırılmanın sürdürülmesine yönelik öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-7.

TED, (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor “öğretmene yatırım, geleceğe atılım”*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tutkun, Ö. F., Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).

YÖK. (2007a). Türkiye’nin yükseköğrenim stratejisi. Ankara.

_____(2007b). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). Ankara.

_____(1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.

SALON II

VI. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Cemal YILDIZ

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞİN KRİTİĞİ

Ali Rıza ERDEM*



ÖZET

Türk eğitim sisteminde yükseköğretime girerken uygulanan sınav, sisteme girerken “*seçiciliği*” sağlamak üzere yapılan bir işlemdir. Bu seçicilikte esas olan yükseköğretim kurumlarına kapasiteleri oranında öğrenci girdisini sağlamaktır. Yükseköğretime girişte karşılaşılan en büyük sorun “*nicelik*” sorunudur. Her sene bir milyonun üstünde öğrencinin yükseköğretime girmek için başvurması ve ancak dörtte birinin girerek diğerlerinin açıkta kalması; bir önceki eğitim kademesi olan ortaöğretimin çıktılarını hayata ve mesleğe değil yükseköğretim kademesi önüne yığıldığını göstermektedir. Diğer bir sorun da yükseköğretime girişte sınavın gerçekten “*yeterli*” ve “*gerekli*” olup olmadığıdır. Yükseköğretime girişte seçiciliğin, daha geçerli ve güvenilir, sistemi daha az yıpratacak şekilde yapılabilmesi için nicelik yönünden “*yığılmaların*” önlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilköğretimde “*yetenek belirleme*”si yapılmalıdır. Bunun için ilköğretim okullarında yeterli ve işlevsel “*rehberlik servisleri*” kurulmalıdır. Öğrenci ortaöğretime bu yönlendirmeye göre devam etmelidir. Ortaöğretimde yeni düzenlemeyle “*çok programlı kampüs lise*”ler açılarak öğrenciler ilköğretimde belirlenen yeteneklerine göre uygun programlara yerleştirilmelidir. Ortaöğretime bu yönlendirmeye göre devam eden ve bitiren öğrenciye devlet kendi işini kurabilmesi için teşvik ve krediler vermelidir. Böylece yükseköğretime girişte nicelik yönünden yığılmalar azaltılabilecektir. Eğitimdeki eşitsizlikler asgari düzeye indirildikten sonra yükseköğretime giriş sınavında ortaöğretimdeki başarının katkısı artırılabilir. Yükseköğretime girişte uygulanan giriş sınavına “*alternatif*” olarak; (a) ortaöğretimdeki başarı durumuna göre öğrenciler yükseköğretime alınabilir. (b) yükseköğretim kurumları alacakları öğrencileri başvuranlar arasından kendileri seçebilir. Gerekli gördükleri hallerde sınav yapabilir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, Ortaöğretim, İlköğretim, Geçiş, Sınav.

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, arerdem@pau.edu.tr.

GİRİŞ

Açık sistemlerin işleyişi girdi, işlem, çıktı ve dönüt süreçlerinden oluşur. Açık sistemlerin özelliklerinden biri de giriş sürecinde “*seçici*” olmalarıdır. Buna göre sisteme giren girdi rasgele değil, seçilerek alınır. Eğitim sisteminde örgün eğitim kademelerinden ortaöğretim ve yükseköğretime öğrenci girişi ağırlıklı olarak merkezî sınavlardan elde edilen puanlara göre olmaktadır. Ortaöğretime ve yükseköğretime girişte yapılan merkezî sınavlarda şu zamana kadar birçok değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler, yüz binler ve milyonla ifade edilen sayıda öğrenciyi ve dolayısıyla aileleri ilgilendirdiği için de kamuoyunda geniş yankı bulmuş, tartışılmış ve tartışılmaya da devam etmektedir. Fakat bu tartışma içerisinde örgün öğretim kademesi olarak yükseköğretime giriş ve bu amaçla yapılan sınavlar kamuoyunda daha çok ön plana çıkmaktadır. Bunun önemli nedenleri yükseköğretimin bireye meslek kazandırması (nitelikli insan gücü), bireyin ve ailenin yükseköğretime atfettiği anlamdır (birey ve aileler yükseköğretimi sadece bir örgün eğitim kademesi olarak görmemektedir, aynı zamanda saygınlık, statü ve gelecek garantisi olarak görmektedir).

Tanrıkulu’ya (2011: 30-31) göre, Türkiye’de yükseköğretim çağındaki nüfusunun 2005-2050 dönemindeki gelişimi incelendiğinde, 2008 yılından itibaren bu nüfus 2017 yılına kadar artacak ve daha sonra 2025-2027 dönemindeki küçük artış hariç 2050 yılına kadar sürekli olarak azalacaktır. Bugüne kadar gençlerin yükseköğretim talebini karşılamada yetersiz olan ülkemizde, değişen ve gelişen dünyadaki eğilimler de dikkate alındığında, talebin daha da artacağı tahmin edilmektedir. Bu bağlamda yükseköğretime giriş sınavına girenlerin sayısı yıllara göre sürekli artışı ifade etmektedir. Yükseköğretime giriş sınavına başvuran sayısı 1983-2010 döneminde çok hızlı bir artış göstermiş ve 1983 yılında 361.158 olan başvuran sayısı 2010 yılında 1.588.624’e yükselmiştir. ÖSYM’nin (2013: 9) verilerine göre 2013 yılında yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı’na (YGS) 1.924.550 aday başvurmuş ve 1.805.125 aday sınava girmiştir. Lisans Yerleştirme Sınavı’na ise (LYS) 851.135 aday başvurmuş ve 831.570 aday sınava girmiştir.

Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş

Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğrenim görmek isteyen kişilerde aranan kontrol ya da eleme seçme amaçlı koşullar oldukça çeşitlidir. Ancak genel eğili-

min, Bologna süreci^[1] çerçevesinde, öğrenci seçme ve yerleştirmede üniversitelere daha çok özerklik tanıyan ve esnek bir yapıya yöneldiği gözlenmektedir. Üniversiteye girişteki koşullar, çeşitli ülkelerdeki aynı ya da benzer uygulamalar dikkate alınarak birkaç başlık altında toplanabilir (Sağlam 2004: 6; TED, 2010: 82-87) (1) *Olgunluk Diploması*: Almanya, Avusturya ve Fransa'da olduğu gibi kimi ülkelerde ortaöğretimi bitiren öğrencilerin yükseköğrenime girebilmeleri için, ortaöğretimin son sınıfında bazı derslerden sınava girerek yükseköğrenim olgunluk diploması almaları zorunludur. (2) *Giriş Sınavı*: Bazı AB ülkelerinde, örneğin Yunanistan, İspanya, Portekiz, ortaöğretimi bitiren öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmeleri için, genellikle her kurumun kendisinin yaptığı giriş sınavını başarmaları gereklidir. (3) *Ortaöğretim II. Devre Diploması*: Kimi ülkelerde, örneğin Hollanda, Belçika, İtalya ve İsveç'te yükseköğretim görmek isteyen kişilerin ortaöğretim II. devreden genel eğitim veya mesleki eğitim diploması almış olmaları yeterlidir. Genellikle bitirme sınavı sonucunda alınan bu diploma ile öğrenciler, ortaöğretimdeki öğrenim alanlarına uygun bir yükseköğretim programına kayıt yaptırabilirler. Ancak kurumlar, programın özelliğine göre not ortalaması, giriş sınavı gibi özel koşullar da koyabilirler. (4) Mesleki ortaöğretimin devamı niteliğinde olan yükseköğretim programlarına, öğrencilerin mesleki ortaöğretim bitirme/yeterlik belgesine sahip olması ile birlikte iş deneyimlerinin de değerlendirilmesine dayalı olarak öğrenci kabul edilebilir. (5) Yaşam boyu eğitim ilkesinden hareketle, ortaöğretim çağını geçmiş olan yetişkinlerin iş ve çalışma deneyimleri ve/veya bu grupta yer alanlar için özel olarak düzenlenmiş akademik yetenek sınavlarındaki başarıları birlikte değerlendirilerek, bir ortaöğretim kurumundan mezun olmasalar da, belirli yükseköğretim kurumlarına kabul edilmeleri mümkün olabilmektedir.

1 *Bologna süreci*, tüm Avrupa'da yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve Avrupa'da birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bologna sürecinin oluşturmayı hedeflediği Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşları, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amaçları ile Avrupa'da kolayca dolaşabileceklerdir. Avrupa, gerek yükseköğretim ve gerekse iş imkânları açısından dünyanın diğer bölgelerinden kişiler tarafından tercih edilir hale getirilecektir. İtalya'nın Bologna kentinde bulunan Bologna Üniversitesinde yürütülen bir dizi görüşmenin ardından ortaya atıldığı için bu adla anılmaktadır. 1999 yılında yirmi dokuz Avrupa ülkesinin eğitim bakanlarınınca görüşülerek imzalanmıştır (YÖK, 2013; Vikipedi, 2013).

Yükseköğretime girişin geçmişi ve bugünü

Cumhuriyet döneminde, 1960'lı yıllara gelinceye kadar lise mezunları az olduğundan pek çok fakülte, kendisine başvuran mezunları sınavsız kabul etmiştir. İktisadi anlamda arz ve talep arasında bir denge söz konusudur. 1960'lı yıllarda, önce bazı üniversiteler kendileri için giriş sınavları düzenlemeye başlamışlar; sonra bir kısım üniversite bu amaçla birlikte hareket etmek yoluna gitmişlerdir. 1974 yılında, Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını uygun bulmuş ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun 52. Maddesine dayanarak 22 Kasım 1974 tarihinde "Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi"ni (ÜSYM) kurmuştur. 1981 yılında, Merkez, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 10. ve 45. maddeleriyle "Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)" adı ile Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu haline getirilmiştir (Arslan 2004: 38-39; Buyruk, 2009: 75). 3 Mart 2011 tarihinde yayınlanan 6114 sayılı yasa ile "Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı" olarak adı değiştirilmiş ve özel bütçeli bağımsız bir kurum olmuştur

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra birer olmak üzere iki oturumda, 1976-1980 yıllarında aynı günde ve bir oturumda uygulanmış; 1981 yılından itibaren iki basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. İki basamaklı sınav sisteminde ilk basamağı oluşturan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) nisan, ikinci basamağı oluşturan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) ise haziran ayı içinde uygulanmıştır. 1974 yılından itibaren adaylardan yükseköğretim programlarına ilişkin tercihleri de toplanmış ve adaylar puanlarına ve tercihlerine göre yükseköğretim programlarına merkezî olarak yerleştirilmiştir. 1982 yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarından adayların diploma notları toplanmaya başlanmış ve bu notlar Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına katılmıştır. 1987 yılından itibaren, yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplamama olanağı tanınmıştır. 1999 yılında iki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış, sınav ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Aynı yıl ayrıca ortaöğretimdeki alanlardan mezun olanların aynı alandaki yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP)'nin daha yüksek bir katsayı ile çarpılması uygulamasına da geçilmiştir. 2006 ÖSS'de yapılan değişiklikte sınavın bir basamakta uygulanmasına devam edilmiş, ancak soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde sorulmuş, bir kısmı ise tüm lise müfredatı göz önünde tutula-

rak hazırlanmıştır. 2010'da üniversiteye giriş sistemi iki aşamalı ve altı oturumlu bir sınav oldu. Buna göre 2010'da sınavın birinci aşaması Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), ikinci aşaması Lisansa Yerleştirme Sınavları (LYS) olarak isimlendirildi (ÖSYM, 06.12.2013).

Yükseköğretime giriş sorunuyla ilgili görüşler

Ülkemizde yükseköğretime girişin sorun olarak görülmesi yeni değildir. Başlangıçta yükseköğretime artan bir talebin olması ve yükseköğretimin de artan bu talebe cevap verememesi sorunun temelini teşkil etmekteydi. Daha sonraları yükseköğretime giriş sorunu gittikçe büyüyerek günümüze kadar gelmiştir. Yükseköğretime giriş sorunuyla ilgili çeşitli tespitler yapılmıştır. Arslan'a (2004: 42) göre çağdaş standartlarda ortaöğretimden mezun olanların 2/3'ü hayata ve bir mesleğe, 1/3'ü yükseköğretime yönlendirilmektedir. Ülkemizde bu oran tersine işlemektedir. Daha açık bir ifadeyle, Türkiye'de mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam ortaöğretim öğrencileri içindeki payı %35, genel liselerinki ise %65'tir. Mesleki teknik ortaöğretime bitiren %35'in de tek hedefi hemen her alandaki yükseköğretime girmek olunca üniversiteye geçiş giderek kör düğüm olmaktadır. Biçer'e (2013: 62) göre Türkiye'de özellikle ortaöğretim olmak üzere genel anlamda eğitim, sosyal bir ihtiyaç olarak algılanmaktan ziyade, üniversiteye girmek için kullanılan bir araç olarak görülmüş ve doğal olarak insanların beklentileri bu yönde şekillenmiştir. Tanrıku'na (2011: 34) göre yükseköğretime giriş sınavına başvuran aday sayısı 1995-2010 dönemi boyunca ortaöğretimden mezun sayısının yaklaşık iki üç katı seviyesindedir. Yükseköğretim önündeki bu yığılma, ÖSS'ye başvuranlar içinde artan ortaöğretim mezun sayısının yanı sıra, daha önceki yıllarda ÖSS'ye girip yerleşemeyenler, bir yükseköğretim programında okuduğu halde başka bir program veya yükseköğretim kurumuna geçmek üzere yeniden ÖSS'ye başvuranlar ve bir yükseköğretim programından mezun olduğu halde başka bir programda daha öğrenim görmek üzere ÖSS'ye başvuranlardan kaynaklanmaktadır. Bugün yükseköğretimle ilgili perspektifler yükseköğretime giriş açısından geleceğe yönelik olarak değerlendirildiğinde sorunun kısa vadeli olmadığı aşikârdır. Tanrıku'na (2011: 40) göre yükseköğretim sisteminin bugünkü performansının, mevcut finansman yapısı ve akademik personel sayısındaki eğilimler çerçevesinde devam etmesi durumunda, 2025 yılında yükseköğretime olan talebin 2010 yılına göre %68,1 oranında artması ve 2010 yılı itibarıyla 1.588.624 olan ÖSS'ye başvuran sayısının 2025

yılında 2.669.695'e ulaşması beklenmektedir. Bununla birlikte, 2010 yılında 561.003 olan örgün öğretim programlarına yerleşen sayısının da 2025 yılında 1.034.216'ya ulaşacağı tahmin edilmiştir. Gelecekte yükseköğretim çağı dışında olup yükseköğrenim görmek isteyen yetişkinlerin sayısında da bir artış yaşanma ihtimali göz önünde bulundurulduğunda, 2025 yılında yükseköğretim talebinin büyük bir kısmının karşılanamayacağı ortaya çıkmıştır. Arzın talebi karşılama oranını ifade eden örgün yükseköğretim programlarına yerleşme oranının ise 2025 yılında %38,7 olacağı tahmin edilmiştir.

Yükseköğretime girişte başarı için gölge eğitim: Dershane ve özel ders

Ek eğitim tedbirleri içinde bulunduğumuz şartlarda, eğitim sisteminin ayrılmaz, daha doğrusu onsuз olmaz bir parçası haline geldiğinden bu çabalara “*gölge eğitim*” adı verilmektedir. Gölge eğitim, okul dışında verilen eğitimleri kapsayan bir terimdir ve adının da ima ettiği gibi, normal (ve formal) eğitim sisteminin gölge gibi neredeyse ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Bacanlı ve Dombaycı, 2013: 11). Kamusal eğitim sistemi dışında, ona paralel olarak oluşan ve çeşitli sınavlara hazırlık şeklinde düzenlenen okul dışı eğitim faaliyetleri, eğitimin taseronlaştırılmasında ve öğretmen emeğinin dönüşümünde somut araçlar olarak işlev görmektedir. Eğitim alanında küresel boyutta bir özelleşme ve piyasalaşma sürecinin ürünü olan okul dışı eğitimin hacmi sürekli artarken, kamusal eğitim sisteminden dışlanan öğretmenler bu alanın taşıyıcısı haline gelmiştir (Keskin Demire, 2012: 170). Özel dershane eğitimi özellikle, öğrencilerin bir üst eğitim basamağına geçişte ulusal sınavlardan geçirildiğı ülkelerde yaygındır. Güney Kore, Hong Kong, Yunanistan, Japonya ve Tayvan gibi pek çok ülkede bir üst eğitim basamağına geçişte ulusal ölçekli merkezî sınavlar bulunmaktadır. Özel dershaneler sistemi en çok bu ülkelerde görülmektedir. Türkiye'deki özel dershaneler sisteminin böylesi ulusal, merkezî sınavlar sonunda geliştiğı düşünülmektedir (Tansel, 2013: 5). Özel dershanelerin Türkiye'deki geçmişi Cumhuriyet döneminden öncedir. 1915 yılında yayımlanan “Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi” ile özel dershaneler yasal statü içine alınmıştır. Başlangıçta fen, dil veya sanat öğrenimi için açılan ve bir özel okul gibi düşünülen özel dershaneler 1965 yılından sonra daha çok takviye kursları şekline dönüşmüştür. 12 Eylül 1980 ihtilalinden sonra özel dershanelerin kapatılması gündeme gelmiştir. Özel dershaneler bir taraftan tasfiye işlemleri yaparken bir taraftan da bu kapatma işleminin haksızlığını dile getirmek için kısa adı ÖZ-DE-BİR olan Özel Dershaneler Birliğini kurarak bir

araya gelmişlerdir. Bu ortamda Özal Hükümeti özel dershanelerin faaliyetlerini sürdürmesini sağlayan 11.07.1984 tarih ve 3035 sayılı yasayı kabul ederek bir yıl önce getirilen kapatma hükmünü iptal etmiştir. (Keskin, Demirci, 2003: 9-10). 1995'te uygulamaya konulan ve çok uluslu ticaret sisteminin, hizmetleri de kapsayacak biçimde genişlemesini sağlayan Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nın (GATS) 1998'de imzalanmasıyla, Türkiye'de eğitimin piyasalaşması resmen kabul edilmiştir. Türkiye antlaşmayı imzalamakla mesleki hizmetler, haberleşme hizmetleri, müteahhitlik, eğitim hizmetleri, çevre hizmetleri, mali hizmetler, sağlık ve turizm hizmetleri ile bu hizmetlerin alt sektörlerinde liberalizasyona gideceğine ilişkin taahhütlerde bulunmuştur. GATS'ın eğitimin özelleştirilmesindeki belirleyiciliği bu anlaşmanın hem özelleştirme sürecine belirgin bir hız kazandırmasından hem de daha önce ulusal sermayeye açılan alanları artık uluslararası tekellere açıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim “ulusal” olmaktan öte “ulusaşırı” bir nitelik kazanmaktadır. (Demirci, 2003: 35-36; Keskin Demirci, 2012: 170). Özel dershaneler 625 sayılı “*Özel Öğretim Kurumları Kanunu*” ve bu yasaya dayanarak çıkarılan “*Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*” ve “*Özel Dershaneler Tip Yönetmeliği*” hükümlerine göre faaliyet göstermektedir. Yükseköğretime giriş sınavında daha başarılı olmaları amacıyla aileler çocuklarını ekonomik gelir durumlarına göre dershanelere göndermekte veya özel ders aldırmakta veya her ikisini birlikte gerçekleştirmektedir. Buyruk'a (2008: 26) göre alt gelir grubundan aileler ise tüm imkânlarını zorlayarak yükseköğretime giriş yarışında gidilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları dershanelere çocuklarını göndermektedirler. Ortaöğretim kurumlarındaki başarı ÖSS sınavında gösterilen başarıya indirgendiği için, sınavla ilgili olmayan herhangi bir etkinlik öğrencilerin ilgisini çekmemekte hatta okulların “gereksiz” olduğuna, dershanelerin zaten sınava hazırlama işlevini yerine getirdiğine olan inanış güçlenmektedir. Bu durum okulda yapılan eğitimin anlamsızlaşmasına ve dikkate alınmamasına hatta varlığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Yılmaz ve Altınkurt'a (2011a: 958) göre özel dershaneler okullara alternatif kurumlar haline gelmekte, fırsat eşitsizliğine yol açmakta, ezberci eğitime neden olmaktadır. Buyruk'a (2009: 79-80) göre öğrenciler arasında, dershaneye gidilmezse sınavlarda başarılı olunamayacağına dair güçlü bir inanç oluş(turul)muştur. Bu inanış, öğrencilerin sınavların birkaç yıl öncesinden başlayarak dershanelere taşınmasına neden olmaktadır. Tanhan ve Tanrıverdi'ye (2010: 72) göre sınava hazırlık süreci, ortaöğretim döneminden çok önce başlamakta, kimi durumlarda bu süreç dershanelerin yanısıra öğrencilere aldırılan “özel dersler” ve psikolog ve psikolojik

danışmanlarla desteklenmektedir. Bacanlı ve Dombaycı'ya (2013: 16-17) göre dersanelerin resmî vaatleri sınavdaki başarıdır. Okulların dersler konusunda topu dersanelere atması da ("*nasıl olsa dershanede bunları işliyorsunuzdur*" veya "*dershaneye gitmek istiyorsanız, rapor alın ve hatta veli isterse Özürlü Devamsızlık Genelgesi ile devamsızlık yapın*" diyerek) dersanelerin ekmeğine yağ sürmüştür. Okullar özellikle son sınıflardan elini eteğini çekmiş ve öğrencileri tamamen dersanelerin eline terk etmiştir.

Yükseköğretime giriş sorununun çözümüyle ilgili görüşler

Yükseköğretime giriş sorununun çözümüyle ilgili çeşitli tespitler yapılmıştır. Güvenç'e (1992: 3-4) göre yükseköğretime geçiş sorunlarının sürekli büyüdüğü ülkemizde, yapısal ve kalıcı çözümün ortaöğretim reformuna, mesleki teknik öğretime bağlı bulunduğu fikri bilinmeyen bir keşif değildir. Arslan'a (2004: 48-49) göre öğrencilerin yükseköğretime veya mesleğe yönlendirilmesine temel eğitimde başlanmalı, bu amaçla okullarda rehberlik hizmetleri gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bilimsel esaslara uygun olarak yapılmalıdır. Öğrencinin mesleğe mi, yükseköğretime mi yönlendireceğine elde edilen bilimsel rehberlik raporları veya verileri esas teşkil etmelidir. Bunun için de öğrenci velileri bu konuda bilgilendirilmeli, daha açık bir ifadeyle ikna edilmelidirler. Orta ve uzun vadede yükseköğretime geçişte, birkaç saatlik sınavlar değil, öğrencinin okul başarısı veya performansı yanında ilgileri, istidat ve kabiliyetleri esas teşkil etmelidir. Ortaöğretim evresinde mesleki eğitim diploması alanların üniversiteye geçişlerinde tüm yükseköğretim programlarının açık olması yerine, sadece kendi eğitimleri ile uyumlu programlara geçişine izin verilmelidir. Oral'a (2012: 11) göre sınavın daha verimli hale gelebilmesi için sınavın formatında bazı değişikliklere gidilmelidir. Önerilen sınav üç oturumda gerçekleşecektir. Birinci oturumda, bugünkü birinci aşama diye adlandırdığımız Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri sorulacaktır. Ayrıca bu oturuma bütün öğrenciler istisnasız katılacaktır. Bu oturumdaki ve diğer oturumlardaki soru sayılarını ve zorluk derecelerini kurulacak olan sınav komitesi belirleyecektir. İkinci oturum, adayların kazanmak istedikleri alanla ilgili olacaktır. Amacımız öğrencinin üniversiteye belli bir bilgi birikimi ile gelmesi olduğundan, öğrenciyi boşlukta bırakmayacak ve bilmesini istediğimiz bilgileri bir komite kurup belirleyeceğiz ve yayınlayacağız. Bu bir kitapçık halinde de yayınlanabilir, internetten de yayınlanabilir. Buna komite karar verecektir ve ikinci oturumdaki sorular bu bilgiler dâhilinde olacaktır. Üçüncü oturum ise dil

sınavı olacak. Sınavın amacı bilgi öğretmek olduğundan bilinmesini istediğimiz bilgileri yayınlayacağız ve üçüncü oturumdaki sınavın içeriği de bu bilgilere göre şekillenecektir. Dil sınavında hangi dillerin yer alacağına da yine kurulacak olan komite karar verecektir

Mecliste temsil edilen siyasal partilerin üniversiteye giriş sorununun çözümüyle ilgili parti programları ve seçim bildirgelerindeki söylemleri birbirinden oldukça farklıdır. Tok'a (2012: 297-298) göre AKP, üniversiteye giriş sınavlarında tüm lise ve dengi okul mezunlarına fırsat eşitliği sağlanacağını; CHP üniversite giriş sınavlarının aşamalı olarak kaldırılacağını, gençlerin ortaöğretim başarılarını tam olarak yansıtabilecekleri, güvenilir bir yükseköğretime geçiş sürecinin yeniden oluşturulacağını, üniversiteye giriş konusunda akademik liseden sonra yükseköğretim kurumlarına devam etmek isteyen öğrencilerin, lise başarısı ve Yetenek Ölçme ve Değerlendirme Sistemi (YÖDS) kapsamında yapılacak sınavların sonuçlarına göre, doğrudan yükseköğretime geçiş yapma hakkını elde edeceklerini; MHP üniversite giriş sınavını kaldıracağını, bunun yerine ilköğretim ve ortaöğretimde etkili bir yönlendirmeye bağlı olarak, uygulanacak müfredat ile ortaöğretim başarısını ve ortaöğretim sonunda yapılacak “*olgunlaşma sınavını*” esas alan ve fırsat eşitliğini gözeten üniversiteye geçiş sistemini uygulamaya koyacağını; BDP üniversiteye giriş sınavının kaldırılacağını, üniversite okumanın parasız ve herkese açık olacağını belirtmektedir.

Yükseköğretime girişteki yığılmaları azaltma: Çok programlı kampüs lise

Ortaöğretimin genel (akademik) ve mesleki teknik eğitim diye ikiye ayrılması çatışmalara neden olmakta ve kaynakların etkin ve verimli kullanılmasını engellemektedir. Sık sık değiştirilen ders programları ile ders ve sınıf geçmeler zaman ve kaynak israfına neden olmaktadır. Öğrenci velileri, öğretmenler ve okul yöneticileri de bu uygulamalardan tedirgin olmaktadır. İşlevsel olmayan genel ve mesleki teknik eğitim mezunları herhangi bir beceriye sahip olmadan veya eksik olarak hayata atılmak zorunda kalmaktadır. Ortaöğretimimizin içinde bulunduğu temel sorunları; alt yapı eksikliği, eğitimde yeni teknolojinin kullanılmaması, eğitici personelin dengesiz dağılımından ve yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, özellikle genel lise mezunlarının iş bulmada zorlanmaları ve üniversite önünde yığılmaları, amaçların yetersizliği, mevcut okul türlerinin çok fazla ve işlevsel olmayışlarını en başta gelenleri olarak sıralayabiliriz.

Ortaöğretimde yenileşme gereği, diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi değişen ve gelişen ülke ve dünya şartlarının gereklerini yerine getirme olduğu kadar ortaöğretimin yerine getirdiği yükseköğretime öğrenci hazırlama ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu ara insan gücünü yetiştirme işlevlerinin gereğidir. Erdem'e (1998: 102-103; 2004: 81-82) göre ortaöğretimde "*çok programlı (amaçlı) lise*" modeli okul benimsenmelidir. Bu okulların kuruluşları "*kampüs modeli*" örnek alınarak yapılmalıdır. Böylece mevcut kaynakların etkin ve verimli kullanılması sağlanmış olacaktır. Yeni bir düzenlemeyle ilköğretimde yapılan etkin rehberlik çalışmalarıyla öğrenci ortaöğretime hazırlanmalıdır. İlk yıl tüm öğrenciler yabancı dil hazırlık okumalıdır. Hazırlık sınıfı sonunda öğrenciler ilköğretimde belirlenen yeteneklerine göre akademik, mesleki ve teknik programlara ayrılarak eğitilmelidir. Başlangıçta akademik programlara %50, mesleki ve teknik programlara %50 oranında öğrenci yönlendirilmesi gerçekleştirilmelidir. Fakat akademik programlara %30, mesleki ve teknik programlara ise %70 öğrenci yönlendirilmesi hedeflenmelidir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi için mesleki ve teknik programlara başarılı öğrencilerin yönlendirilmesine öncelik verilmelidir. Ayrıca akademik, mesleki ve teknik programlar arası öğrenci geçişi mümkün olabilmelidir. Akademik, mesleki ve teknik eğitim programlarını bünyesinde barındıran çok programlı (amaçlı) lise, dördüncü yılın sonunda mesleki ve teknik eğitim program çıkışlıları iş hayatına ve alanlarında yükseköğrenime, akademik programı seçenleri de yükseköğretime hazırlayacaktır. İş hayatına atılıp kendi işini kuracaklara devlet kredilerle destek olmalıdır. Çok programlı lisede öğrenci resim, beden eğitimi ve müzik gibi yetenek derslerinden herhangi birisini seçmeli ve bu dersi liseden çıkıncaya kadar isterse değiştirebilmelidir.

SONUÇ

Yükseköğretime giriş kapısının önünde büyük bir kitle bulunmaktadır. Bu kitle lise son sınıf öğrencilerinin yanında “önceki lise mezunları”ndan oluşmaktadır. Bu kitlenin büyük bir kısmı genel (akademik) lise mezunu olduğundan herhangi bir mesleki beceriden de yoksundur. Bu nedenle yükseköğretime girmek genel (akademik) lise mezunları için daha önemli hale gelmektedir. Ülkemizde 40 yıldır yükseköğretime giriş için merkezî sınav(lar) yapılmakta ve öğrenciler aldıkları puanlara göre yükseköğretim programlarına yerleştirilmektedir. Yükseköğretime girişin merkezî sınav(lar)la yapılmasıyla birlikte başka sorunlar da ortaya çıkmış ve tartışılmaya başlanmıştır. Bu sorunların başında da dersane ve özel ders gelmektedir. Bacanlı ve Dombaycı’ya (2013: 17-20) göre dersaneler kısa vadede aday açısından hızlı bir çözüm vaat etmesi, bireylerin daha iyi eğitim alma istekleri konusunda yardımcı olmaları ve daha iyi eğitim kurumlarının sınavlarında başarılı olmalarını sağlamaları, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının sınavlarda başarı elde etmelerini sağlamaları, üniversite tercihlerinde önemli ölçüde rehberlik hizmeti vermeleri yönleriyle Türk Eğitim Sistemi için çözümdür. Fakat bireylerin zamanlarının büyük bir kısmını işgal etmeleri, kendi reklamlarını yaparken zamanı bir pazarlama aracı olarak kullanmaları, bireylerin sınava hazırlık için okul yerine dersaneleri tercih etmelerinden dolayı okul devamsızlığına neden olmaları, ekonomik olarak ailelere yük getirmeleri, okullardaki eğitimin kalitesini olumsuz etkilemeleri, eğitimde alternatif arayışların önünü tıkamaları, öğrencilerin de yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilmeleri, öğrencilerde analitik düşünce gelişimini önlemeleri, öğretmenlerine aşırı ders saatleri yükleyerek kanuni ve insani olmayan çalışma saatlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaları yönleriyle Türk Eğitim Sistemi için sorundur. Dersanelerde çalışan eğitimciler açısından da dersaneler tartışmalıdır. Yılmaz ve Altınkurt’a (2011b: 643) göre özel dersanelerde çalışmak çalışanların ilk tercihleri olmamasına rağmen bu kurumlarda çalışmaya devam etmektedirler. Özel dersanede çalışanlar, özel dersanelerdeki çalışma koşullarının zor ve ağır olduğunu düşünmekte ancak başka seçenekleri olmadığı için çalışmaya devam etmektedirler. Yükseköğretime bir meslek edinmek üzere giren ve devam eden öğrencilerin gündeminde de dersaneler yer almaktadır. Kartal’a (2013: 258) göre öğretmen adayları eğitim politikaları kategorisinde dersanelerin kaldırılması ve eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi değişikliklerini istemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ise özel dersanelerin geleceğini, uzun vadede özel okula dönüştürülmesinde görmektedir.

Yükseköğretime girişte seçiciliğin, daha geçerli ve güvenilir, sistemi daha az yıpratmak şeklinde yapılabilmesi için nicelik yönünden “yığılmaların” önlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilköğretimde “*yetenek belirleme*” si yapılmalıdır. Bunun için ilköğretim okullarında yeterli ve işlevsel “*rehberlik servisleri*” kurulmalıdır. Öğrenci ortaöğretime bu yönlendirmeye göre devam etmelidir. Ortaöğretimde yeni düzenlemeyle “*çok programlı kampüs lise*”ler açılarak öğrenciler işlevsel yabancı dil hazırlık sınıfından sonra ilköğretimde belirlenen yeteneklerine göre akademik, mesleki ve teknik programlara yerleştirilmelidir. Başlangıçta akademik programlara %50, mesleki ve teknik programlara %50 oranında öğrenci yönlendirilmesi gerçekleştirilmelidir. Fakat akademik programlara %30, mesleki ve teknik programlara ise %70 öğrenci yönlendirilmesi hedeflenmelidir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi için mesleki ve teknik programlara başarılı öğrencilerin yönlendirilmesine öncelik verilmelidir. Ayrıca akademik, mesleki ve teknik programlar arası öğrenci geçişi mümkün olabilmelidir. Ortaöğretime bu yönlendirmeye göre devam eden ve bitiren öğrenciye devlet kendi işini kurabilmesi için teşvik ve krediler vermelidir. Böylece yükseköğretime girişte nicelik yönünden yığılmalar azaltılabilecektir. Eğitimdeki eşitsizlikler azami dereceye indirildikten sonra yükseköğretime giriş sınavında ortaöğretimdeki başarının katkısı artırılabilir. Yükseköğretime girişte uygulanan giriş sınavına “*alternatif*” olarak; (a) ortaöğretimdeki başarı durumuna göre öğrenciler yükseköğretime alınabilir. (b) yükseköğretim kurumları alacakları öğrencileri başvuranlar arasından kendileri seçebilir. Gerekli gördükleri hallerde sınav yapabilir.

KAYNAKLAR

Arslan, M. (2004), Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2004/1), 37-51.

Bacanlı, H. & Dombaycı, M. A. (2013), *Kapatılma veya dönüştürülme ayırımında dersaneler (Rapor)*, Ankara: Ankara Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi (ASEM).

Biçer, B. (2013), Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ve YGS (yükseköğretime geçiş sınavı) sorularının karşılaştırmalı analizi, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6 (5), 59-70.

Buyruk, H. (2008), Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları: üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), 6-45.

Buyruk, H. (2008), Yükseköğretime geçiş sorunsalı, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (26), 69-88.

Erdem, A. R. (1998), *21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2004), Nasıl Bir Örgün Eğitim Sistemi?, Editör: Musa GÜRSEL, *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler (1)* içinde 73-85, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, No: 26.

Güvenç, B. (1992), *Seçilmiş bazı ülkelerde yükseköğretime giriş*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kartal, S. (2013), Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 248-262.

Keskin Demirer, D. (2012), Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm, *Çalışma ve Toplum, Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 32, 167-186.

Keskin, N. E. & Demirci, A. G. (2003), *Eğitimde çürüyüş*, Ankara: KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No.1.

Oral, H. (2012), Yükseköğretime geçiş sınavına yeni bir sistem önerisi: İlahiyat fakültesi örneği, *Yükseköğretim Dergisi*, 2 (1); 10-12.

ÖSYM. (2013), *Ölçme, seçme ve yerleştirme merkezi başkanlığı mali durum ve beklentiler raporu*, Ankara: ÖSYM Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.

____ Tarihsel Gelişme, İnternette 06.12.2013'de <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym--tarihsel-gelisme.html> adresinden alınmıştır.

Sağlam, M. (2004), Avrupa birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş sistemi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri. Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 06.12.2013'te www.pegem.net/dosyalar/dokuman/466.pdf adresinden alınmıştır.

Tanhan, F. & Tanrıverdi, S. (2010), Tercih ettikleri merkezler dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri (Bir durum tespiti), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VII (I), 70-85.

Tanrıkulu, D. (2011), Türkiye'de yükseköğretime erişim: 2025 yılında yükseköğretim talebi karşılanabilecek mi?, *Seta Analiz*, 34, 1-43.

Tansel, A. (2013), *Türkiye'de özel dersaneler: Yeni gelişmeler ve dersanelerin geleceği*, ERC Working Papers in Economics 13/10.

TED (2010), *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*, 1. Basım, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

Tok, T. N. (2012), Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasetleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (2), 273-312.

Vikipedi, Bologna Süreci, İnternette 06.12.2013'te http://tr.wikipedia.org/wiki/Bologna_S%C3%BCreci adresinden alınmıştır.

Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011a), Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 942-972.

____ (2011b), Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 635-650.

YÖK, Bologna Süreci Nedir? İnternette 06.12.2013'de <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=3> adresinden alınmıştır.

625 sayılı özel öğretim kurumları kanununun (18.6.1965 tarih ve 12026 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan) 6114 sayılı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun (3.3.2011 tarih ve 27963 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan).

ORTAÖĞRETİMDEN ÜNİVERSİTEYE GEÇİŞTE BİR MODEL UYGULAMASI: LCC EARLY COLLEGE

Yalçın BAY*



ÖZET

Bu araştırmada Amerika'nın Michigan Eyaleti'nde bulunan Lansing Community College'de yer alan "Erken Üniversite Programı"nın (Early College) ayrıntılı olarak tanıtılması amaçlanmıştır. Bir üniversite derecesine sahip olmak günümüzde her zamankinden daha önemlidir. Çoğu kariyer ve meslek için, bir ön lisans veya lisans eğitimi gerekliliktir. Lansing Community College (LCC) Erken Üniversite Programına başlayan öğrencileri daha iyi bir üniversite eğitimi için motive etmektedir. Bu program tamamen ücretsizdir. Bu program kapsamında eğitim alan öğrencilere, öğrenim harcı, ders kitapları, toplu taşıma, ihtiyacı olan öğrencilere öğle yemeği ücretsizdir. İhtiyacı olan öğrencilere dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar ve taşınabilir bellek okulda ve evinde kullanılmak üzere verilmektedir. Erken Üniversite Programına devam eden öğrenciler, lise kredilerini tamamladıktan sonra ücretsiz olarak 60 (altmış) üniversite kredisi alabilmektedir. Aldıkları bu kredileri kabul aldıkları lisans programlarına transfer edebilmektedirler. Özel dersler, ACT hazırlık kursları ve diğer maliyetler göz ününe alındığında 60.000\$ civarında bir katkı sağlanmaktadır. LCC Erken Üniversite Programı Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına önem vermektedir. Yeni nesillerin bu alanlarda kariyer sahibi olma hedefleri sürekli artmaktadır ve bu durumun devam etmesi beklenmektedir. Bu program akademik gelecekleri için öğrencileri motive etmekte ve geleceğe hazırlamaktadır. Yapılan bu araştırmayla,

* Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yalcinbay73@gmail.com.

Erken Üniversite Programının tanıtılması ve Türkiye'deki kademeler arası geçiş modellerine alternatif bir model önerisinin yapılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Yükseköğretim, Yükseköğretime Geçiş, Erken Üniversite.

GİRİŞ

Ortaöğretimden üniversiteye geçişte dünyada çok farklı uygulamaların olduğu, bu uygulamalardan bir tanesinin de erken üniversite uygulaması olduğu bilinmektedir. Bu araştırmayla, ABD'nin Michigan Eyaleti'nde bulunan Lansing Community College, Early College'de (LCC Early College) bulunan Erken Üniversite uygulamasının tanıtılması amaçlanmıştır. Dünyada tüm ülkeler genç nesilleri geleceğe daha iyi nasıl hazırlayabiliriz çabası içerisinde. Bu nedenle sürekli en iyi, en kaliteli ve verimli eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda araştırmalar yapmaktadırlar. Bir insanın sağlıklı, yapıcı, yaratıcı ve üretken bir birey olmasının yolu verimli bir eğitim öğretim sürecinden geçmesine bağlıdır.

Öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirilmelerine yönelik dünyada yapılan yasal düzenlemeleri kısaca incelediğimizde birçok düzenlemenin ve hukuki yaptırımın olduğu görülmektedir. Bu düzenlemelerin en başında İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si gelmektedir. Beyanname, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarih ve 217 A(III) sayılı kararıyla ilan edilmiştir. Türkiye'de bu beyannameyi kabul etmiş ve 27 Mayıs 1949 tarih ve 7217 Sayılı Resmî Gazetede yayımlamıştır. İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin eğitimle ilgili olan Madde 26 şu şekildedir:

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirir ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır (TBMM, 2013).

Çocuk Hakları Beyanname'si'nin 28. Maddesine göre; bu beyannameyi imzalayan ülkeler çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temelinde aşamalı olarak sağlanması amacıyla:

a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;

b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar,

c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler,

d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;

e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar (Sarier, 2010).

Eğitim öğretimle ilgili dünyada bu tür düzenlemeler yapılırken Türkiye’de de eğitim öğretimi düzenlemek için bir dizi kanun ve uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de eğitim sistemin düzenlenmesine yönelik başlıca düzenlemeler: 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926), 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1972), 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’dur (1986). Çıkarılan bu kanunlar, tüzükler, yönetmelikler, kararnameler, yönergeler ve genelgeler ile yeniden düzenlenerek Tebliğler Dergisi’nde yer alır (Şişman, 2013). 1982 Anayasası’nda eğitimle ilgili hususlar kısaca şu şekilde özetlenebilir: Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, MADDE 42– Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez (Resmî Gazete, 1982).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının genel ve özel amaçları incelediğinde; “öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte, iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır” gibi bir genel amaca sahip olduğu görülmektedir. Bu genel amaçlar;

I – Genellik ve eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III – Yönelme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yönelmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır, gibi özel amaçlarla desteklenmektedir.

Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri ele alındığında, sekiz maddenin doğrudan öğrencilerin verimli bir eğitim almalarının yanında, ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre yetiştirmek ve bir üst öğrenim kurumlarına sağlıklı bir şekilde yönlendirmeyi içermektedir. Bu ilgili maddeleri sıraladığımızda:

I - Genellik ve eşitlik: Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Madde 5 – Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III – Yönelme: Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

V – Fırsat ve imkân eşitliği: Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

VI – Süreklilik: Madde 9 – Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

X – Bilimsellik: Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve

değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

XI – Planlılık : Madde 14 – Millî eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

XIV – Her yerde eğitim: Madde 17 – Millî eğitimin amaçları yalnız Resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır (MEB, 2013).

Millî Eğitimin Temel İlkelerinin ağırlıklı bir bölümünün öğrencileri, yetenekleri doğrultusunda, yapıcı, yaratıcı, soran, sorgulayan, üretken, kendisine, ailesine ve topluma katkı sağlayabilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Eğitimin nihai hedeflerinden bir tanesinin ise bireyin kendini gerçekleştirmesine olumlu katkı sağlamak olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin düzenlenmesi ve kademelendirilmesi, kademeler arası geçişlerin düzenlenmesi son derece önemli aşamalardır. Bu araştırmayla da dünyadaki farklı bir uygulamanın incelenmesinin ve bir model olarak ortaya konulmasının Türk Eğitim Sistemine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Erken üniversite çok yetenekli öğrenciler için olumlu bir tercihtir. Akademik çalışmaya hazır, güçlü bir motivasyona sahip, birey ve aile iş birliği içerisinde, hızlandırılmış bir eğitim sisteminin parçası olmak eşsiz bir deneyim olacaktır (Kearney, 1989).

Ortaöğretimin amaç ve görevlerinden bir tanesi ise; öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (MEB, 2013). Erken üniversite uygulaması ise bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığının genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmesinde katkı sağlayacak uygulama olarak dikkat çekmektedir.

İyi üniversite derecesi bugün her zamankinden daha önemlidir. İyi bir kariyer ve meslek sahibi olmak için, bir ön lisans veya lisans eğitimi almak temel bir gerekliliktir. Erken Üniversite Programına 10. sınıftan sonra başlanmakta ve 3 yıl (11., 12. ve 13. sınıf) devam edilmektedir. Lansing Community College Early College her yıl Michigan Eyaleti'nden sadece 90 öğrenciyi bu programa kabul etmektedir. Erken üniversite, öğrencilerin üniversite programına bir başlangıç yapmaları ve motivasyonlarını artırmak için ücretsiz (ders, kitaplar, yemek ve yol masrafları) olarak tasarlanmıştır. Programa başvurmanın ön koşulları ele alındığında 10. sınıfı başarıyla tamamlamış ve zorunlu temel dersleri almış olmak; İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinin ortalamasınının 4.00 üzerinden 3.50 olması koşulu karşımıza çıkmaktadır. Her liseden bu koşulları sağlayanlar, buldukları lisesinin 1/3'ü oranında başvurabilmektedirler. Bu koşulu sağlayan öğrenciler tekrar bu dersleri kapsayan bir teste tabi tutulmaktadır. Bu testte başarılı olan öğrenciler kura yöntemiyle seçilmektedir.

Bu araştırmanın amacı ülkemizdeki ortaöğretimden yükseköğretime geçişte alternatif bir model önerisi sunmak ve Erken Üniversite Programını kapsamlı bir biçimde tanıtmaktır.

Araştırmanın amacı

Yapılan bu araştırmayla, ortaöğretimden üniversiteye geçişte alternatif bir uygulama olarak, Erken Üniversite Programı'nın ayrıntılı olarak tanıtılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma çeşidi olan tipik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, belli bir duruma yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bir değerlendirme yapmak amacıyla yapılan araştırmalardır (Yin, 2003; Woodside, 2010). Durum tespitine yönelik yapılan araştırmalarda amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada, tarama modeline dayalı nitel araştırma tekniklerinden, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Berg, 1998; Gay, 1990). Yarı yapılandırılmış görüşme ise keşfedilecek olan alanı tanımlamaya yardımcı olacak bazı anahtar sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme, fikirlerin ya da cevapların

daha detaylandırılarak ayrıştırılmasına olanak sağlar (Gill, Stewart, Treasure, Chadwick, 2009). Bu araştırmada, Erken Üniversite Programının ayrıntılarını ortaya koymak amacıyla doküman incelemenin yanında programın direktörüyle ve programa devam eden öğrencilerle yapılan görüşmelere de yer verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, LCC Early College genel direktör vekili ve programa devam eden 7 erken üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya 4 kız, 3 erkek öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 6 tanesi 16 yaşında iken 1 öğrenci 17 yaşındadır. Araştırmaya katılan 4 öğrencinin 1 kardeşi, 2 öğrencinin 2 kardeşi ve 1 öğrencinin 3 kardeşi olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan araştırmada iki yolla veriler elde edilmiştir. Birincisi LCC Early College uygulamaları hakkında alan yazın ve kaynak taraması, ikincisi ise programın direktörü ve programa devam eden öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşme sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. LCC Early College ile ilgili kaynaklar ve okulun web sayfası incelenmiştir. Programın direktörüyle, ofis ortamında yapılan yüz yüze görüşmede, LCC Early College programını kısaca tanıtması ve program avantajlarının neler olduğunu açıklaması istenmiştir. Direktörle yapılan görüşmede direktörden Erken Üniversite Programı hakkında genel bir bilgi vermesi istenmiştir. Ayrıca programın amacı, avantajları, dezavantajları, süresi ve programın katılımcılarının kimler olduğu sorulmuştur. LCC Early College öğrencileriyle yapılan görüşmede ise öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayıları hakkında bilgi edinilmiştir. Öğrencilere 7 soru sorulmuş ve “Başka paylaşmak istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Bu yedi soru öğrencilerin program hakkındaki bilgi düzeylerini, bu programa başlama nedenlerini, öğrencilere göre programın avantaj ve dezavantajlarının ve programı tamamladıktan sonra geleceğe dair hedeflerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Yapılan yüz yüze görüşmelerde not tutulmuştur.

Verileri analiz ederken öncelikle direktörle yapılan görüşmeden elde edilen verilerin dökümü yapılmıştır. Direktörün program hakkında söylemiş olduğu önemli noktalar araştırma bulgularına yansıtılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme sonucu elde edilen tüm veriler araştırmaya yansıtılamayacağından dolayı,

yapılan görüşmeden elde edilen veriler sorulan sorulara göre 7 kategoriye ayrılmıştır. Öğrenciler hakkında genel bir bilgi verildikten sonra, her soruya verilen cevaplar önem düzeyleri ve benzerliklerine göre kısaca özetlenerek bulgulara yanıtlanmıştır. Verilen cevapların bir kısmı olduğu gibi metne yansıtılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliği için veri kaynaklarında çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya alınmasıyla farklı algı ve yaşantıların ortaya konulması ve bu sayede çoklu gerçekliklere ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da Erken Üniversite Programını farklı bakış açılarıyla tanıtabilmek amacıyla programın direktörünün yanında, programa devam eden öğrencilerin görüşleri de alınarak veri kaynaklarının çeşitlemesi yani katılımcıların çeşitlemesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmada geçerliliği sağlamak için araştırmanın bulgularında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar yoluyla sonuçları açıklamak geçerliliğin sağlanabilmesi için önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmalarda elde edilen veriler ve bu verilerin analizinde araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların uzlaşma yoluyla giderilmesi nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmanın güvenilirliği açısından araştırmada kullanılan görüşme formları doküman haline getirildikten sonra iki araştırmacı tarafından yorumlanmış ve ortaya çıkan farklılıklara yönelik uzlaşma sağlanmıştır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında LCC Early College devam eden 7 öğrenciyle ve programın direktörüyle gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze yapılan görüşmelerle ve bu akademik yılda uygulanması planlanan akademik çalışmalardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, yüz yüze görüşme tekniğiyle katılımcılardan elde edilen veriler ile LCC Early College Programının akademik uygulamaları hakkında bilgiler yer almaktadır. Bulgular üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde, programın direktörüyle yapılan görüşmeden elde edilen veriler; ikinci bölümde, Erken

Üniversite Programına devam eden 7 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler ve üçüncü bölümde ise LCC Early College programı hakkında yapılan kaynak taraması sonucu elde edilen veriler yer almaktadır.

I. LCC Early College Genel Direktörüyle Yapılan Görüşme

Bu bölümde LCC Early College genel direktörüyle yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler yer almaktadır.

Araştırma kapsamında LCC Early College genel direktörüyle yapılan görüşmede program hakkında genel düzeyde bilgi sahibi olmaya yönelik sorular yöneltildi. Elde edilen cevaplar beş alt başlıkta ele alınmış ve özetlenmiştir.

Genel direktörün “**Neden böyle bir programa ihtiyaç duyuldu?**” sorusuna vermiş olduğu cevap şu şekildedir: gelişen ve değişen dünyada bireylerin ve öğrencilerin ihtiyaçları sürekli farklılaşmaktadır. Her öğrencinin gelişim seviyesi aynı olmadığı gibi, çok alt düzeyde becerilere sahip öğrenciler olduğu gibi, çok üst düzey bilgi ve becerilere sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Lise eğitimi her ne kadar öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak bir üst öğrenim kurumuna hazırlasa da, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını tam olarak karşıladığı söylenemez. Erken Üniversite Programı bu noktada devreye girerek öğrencilerin daha üst düzey eğitim alma beklentilerine cevap vermektedir. Bu programa devam etme zorunluğu olmadığı gibi tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu programa devam etmek isteyen öğrenciler öncelikle ailelerinin onayının yanında okul rehber öğretmenlerinin de yönlendirmesiyle bu programa devam etmeye karar vermektedirler.”

Programın genel direktörüne yönelttiğimiz “**LCC Early College Programı hakkında bilgi verebilir misiniz?**” sorusuna kendisi şu yanıtı vermiştir: “Bu program 3 yıl devam etmektedir. Devlet liselerine devam eden ve 10. sınıfı tamamlayan, Fen Bilimleri, Matematik ve İngilizce derslerinin 4.00 üzerinden 3,5 ortalamaya sahip olan lise öğrencileri başvurabilir. LCC Early College Programı bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik [(Science, Technology, Engineering and Mathematic) (STEM)] alanlarına odaklanarak, araştırma tabanlı bir öğretimle öğrencilerine kariyer sağlamaktadır. Okulun kontenjanının 1/3’ü başvurabilmektedir. Ancak Michigan Eyaleti genelindeki liselere belli bir kontenjan ayrılmaktadır. Örneğin, Eyalet’in en başarılı lisesi olan Okemos Lisesine sadece 8 kontenjan ayrılmıştır. Okemos Lisesinden 11. sınıfa geçen öğrencilerden Fen

Bilimleri, Matematik ve İngilizce Derslerinin ortalaması 3,5 olan tüm öğrenciler başvurabilir. Ancak bu öğrencilere tekrar bu derslerden bir ön eleme sınavı yapılır. Bu sınavdan da geçen öğrenciler arasında kura çekimi yapılarak bu liseden 8 öğrenci Erken Üniversite (Early College) Programına kabul edilir. Her yıl liselere verilen kontenjana göre tüm eyaletten 90 öğrenci bu yolla programa kabul edilir.”

Erken Üniversite Programına yönelik “**LCC Early College Programının Avantajları Nelerdir? Neden Erken Üniversite Programına devam etmeliyiz?**” sorusuna verilen cevap ise: “Bu programa Fen Bilimleri, Matematik ve İngilizce derslerinden iyi bir ortalamaya sahip olan öğrenciler kabul ediliyor. Programa devam eden öğrencilerin genel anlamda bu tür derslere karşı ilgileri olduğu ve başarılı oldukları görülmektedir. Bir diğer avantaj bu programa devam eden öğrencilerin %85’i bir sonraki aşamada çok iyi üniversitelerden kabul almaktadır. Öğrenciler liseyi bitirmeden iki yıl önce üniversite kredilerini alma imkânına sahiptirler. Bu da onlara üniversiteyi 1 yıl erken bitirme avantajının yanında yaklaşık 60.000 dolar civarından para tasarrufu sağlamaktadır. Bu programa devam eden öğrenciler lisenin geriye kalan zorunlu kredilerini bir yılda alırken, geriye kalan iki yılda ise ücretsiz olarak 60 üniversite kredisi alabilirler. Bu da hem üniversiteyi bir yıl önce bitirme imkânı sunarken, hem de 60 üniversite kredisine para ödememektedirler. Lansing Community College köklü ve kaliteli bir eğitim kurumudur. Bu programı tamamlayan öğrenciler ön lisans diploması almanın yanında meslek sertifikasına da sahip olacaklardır. Erken Üniversite Programına devam eden öğrencilere tüm eğitim materyalleri ve dersler ücretsizdir. Ayrıca ihtiyacı olan öğrencilere ücretsiz yemek, otobüs biniş kartı, dizüstü bilgisayar, ipad, harici bellek verilmektedir. Lise düzeyinde üst düzey akademisyenlerden akademik düzeylerde ders alma imkânı ve güzel bir üniversite kampüsü.”

Program genel direktörünün sorulan bir diğer soru olan “**LCC Early College’in dezavantajları var mıdır?**”a vermiş olduğu cevap: “Genel anlamda çok az dezavantaj vardır. En büyük dezavantaj lise eğitimi tam olarak tamamlamadan erken üniversiteye başlayan öğrenciler kısa süreli şok yaşayabiliyor. Çünkü erken üniversite dersleri, lisedeki derslere göre daha profesyonel ve üst düzey çalışma gerektiren derslerdir. Erken üniversiteye devam edecek olan öğrencilerin motivasyonlarının düşük ve ders çalışma disiplinine sahip olmadıkları durumlarda derslerde başarılı olamıyorlar. Bu dezavantajları avantaja dönüştürmenin yolu ise iyi bir motivasyon ve düzenli çalışmayla bu sorunlar çok rahatlıkla aşılabılır.” şeklindedir.

Program hakkında bilgi edinme yollarıyla ilgili “**LCC Early College hakkında hangi yollarla bilgi edinebilir?**” sorusuna alınan cevap ise şöyledir: “Öncelikle LCC Early College web sayfasından bilgi edinilebilir. Burada öğrenci ve aileler için tanıtıcı seminer yer almaktadır. Ayrıca öğrencinin devam ettiği lisenin rehber öğretmeninden bilgi alınabilir. Ayrıca üniversite personelinin lise ziyaretlerinde düzenledikleri toplantılar yoluyla bilgi toplanabilir. LCC Early College her yıl bahar döneminde kampüste düzenlemiş olduğu bilgilendirme ve tanıtım toplantıları yoluyla bilgi edinilebilir.”

II. LCC Early College Öğrencileriyle Yapılan Görüşmeler

Bu bölümde, LCC Early College Programına devam eden 7 öğrenciyle yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “**1. Erken Üniversite Programını ilk kimden veya nereden duydunuz?**” sorusuna çok farklı kaynaklardan duydukları cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde Erken Üniversite Programını ilk kez; rehber öğretmenlerinden, arkadaşlarından, programa devam eden kardeşinden, ailesinden, okulunda yapılan duyurudan ve evine gönderilen tanıtıcı broşürlerden duydukları belirlenmiştir.

“Evime, içinde başvuru ve bilgilendirme formlarının bulunduğu bir posta geldi. Bu sayede Erken Üniversite Programından haberdar oldum.” (EÜÖ-7 [Erken Üniversite Öğrencisi])

Katılımcı öğrencilerden “**2. Erken Üniversite Programına başlamadan önce kimlerden ve nasıl bilgi edindiniz?**” sorusuna aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin program hakkında; rehber öğretmenlerinden, evlerine gönderilen programla ilgili broşürlerden, okullarında yapılan duyurulardan, okullarında yapılan bilgilendirme toplantılarından, internette yer alan tanıtıcı konferanslardan, programda görevli uzmanların yaptıkları okul ziyaretlerinden bilgilendiklerini belirtmişlerdir:

“Rehber öğretmenimin Erken Üniversite Programı hakkında gerekli bilgilerin yer aldığı bir posta göndermesi, okulumuza gelen konuşmacılar ve kendi yaptığım araştırmalar sayesinde bu program hakkında bilgi sahibi oldum.” (EÜÖ-1)

Erken üniversite öğrencilerine sorulan “**3. Erken Üniversite Programı hakkında aileniz yeterince bilgilendirildi mi?**” sorusuna verilen cevapları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz. Öğrencilerden 3 tanesi ailelerinin yeterince bilgilendirildik-

lerini belirtirken, 2 öğrenci ailelerinin bilgilendirme toplantılarında yanlarında bulduklarını belirtmiştir. Geriye kalan 2 öğrenci ise ailelerinin yeterince bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir:

“Hayır, ailem yeterince bilgilendirilmedi, ailem sadece bu araştırma sürecimin küçük bir kısmına dâhil oldular.” (EÜÖ-1)

Katılımcılara **“4. Erken Üniversite Programına hangi amaçla başladınız?”** sorusu sorulduğunda çok farklı cevaplar alınmış ve öğrencilerin bu programa başlamalarında çok farklı amaçlarının olduğu belirlenmiştir:

“Yaşıtlarımın arasında çok iyi değildim, gittiğim lisede yeterince eğitim almadığımı düşünüyordum ve bedava üniversite kredisinden faydalanmak için bu programa başladım.”(EÜÖ-1)

“Daha iyi ve avantajlı bir eğitime sahip olmak için.” (EÜÖ-2)

“Yaşıtlarımın önüne geçmek istedim. Böylelikle erkenden kariyerime başlayabileceğim. Çalışmak için sabırsızlanıyorum.” (EÜÖ-3)

“Üniversiteye erkenden başlamak ve eğitimimi geliştirmek için.” (EÜÖ-4)

“Liseyi berbat ettiğimde tekrardan başlama amacıyla.” (EÜÖ-5)

“Para tasarrufu etmek için.” (EÜÖ-5)

“Erken yaşta kaliteli eğitim almak, üniversite tecrübesi kazanmak ve böylece kendimi iyi bir şekilde geliştirerek daha üst düzey bir üniversiteye geçiş yapmak için, Erken Üniversite Programına başladım.” (EÜÖ-7)

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen **“5. Erken Üniversite Programının size göre avantajları nedir?”** sorusuna aşağıda yer alan cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin Erken Üniversite Programının avantajlarını sıraladıklarında; “üniversiteye erken başlama, 60 üniversite kredisi alarak zamandan ve paradan tasarruf sağlama, ücretsiz ön lisans diploma ve sertifikasına sahip olma, daha kaliteli ve daha tecrübeli öğretmenlerden eğitim alma, geleceğe ilişkin plan ve hedefi olan başarılı öğrencilerle birlikte eğitim alma, iyi bir üniversite ve sosyal çevre, programda başarılı olmam konusunda herkesin çok destek sağlaması, sınıf mevcutlarının daha az olması, lisede öğrenemediklerimi öğrenme, verimli ders çalışma yöntemleri konusunda sağlıklı bilgilendirme, yapılan tüm çalışmaların faydasını görme” gibi avantajlar sıralanmıştır:

“Öğrencilerini iyi yönde değiştirmeye teşvik etmeleri, öğrencilerine aşırı derecede destek olmaları, öğrencilerine kazandırmaya çalıştıkları başarılı olma becerileri de-

nilen üniversite hayatında başarılı olmak için kullanışlı ve gerekli olan bilgiler ve beceriler. Öğrencilerinin doğru alanı seçmelerini sağlamak için düzenledikleri seminerler ve bu seminerleri yapmaları için getirdikleri kendi dallarında uzman kişiler. Öğrencilerine üniversite hayatında başarılı olmaları için verdikleri önem. Bedava üniversite kredileri vermeleri ve bütün okul masraflarını karşılamaları.” (EÜÖ-7)

Erken üniversite öğrencileri **“6. Erken Üniversite Programının size göre dezavantajları nelerdir?”** sorusuna şu cevapları vermişlerdir:

“Bu üç yıl boyunca liseye bağlı olmak zorunda kalmam.” (EÜÖ-1)

“Hiçbir dezavantajı yok.” (EÜÖ-2)

“Meşgul olduğumdan dolayı eski okulumdaki (Waverly High School) etkinliklere katılamıyorum.” (EÜÖ-3)

“Hiçbir dezavantajı yok.” (EÜÖ-4)

“Daha az tatil. Hiçbir okul etkinliği yok.” (EÜÖ-5)

“Daha az lise tecrübesi.” (EÜÖ-6)

“Aşırı zorlamaları çoğunlukla yorgunluğa sebep oluyor. Öğlen yemeklerinde öğrencilere verdikleri bedava yemekler lezzetli değil. Okulun bulunduğu bölgeye ulaşım sıkıntısı var. Okulun içinde bulunduğu bölge güvenli değil.” (EÜÖ-7)

Katılımcı öğrencilerin **“7. Erken Üniversite Programını tamamladıktan sonraki hedefleriniz nelerdir?”** sorusuna verdikleri cevaplar şunlardır:

“Dört yıllık diploma sahibi olmayı planlıyorum.” (EÜÖ-1)

“Çocuk doktoru olmak.” (EÜÖ-2)

“Lisans diploması almak için 4 yıllık bir üniversiteye geçmeyi planlıyorum. Bethesda Game Studios için video oyun tasarımcısı/geliştiricisi olmak istiyorum. İleriki zamanda, branşımı elde etmek için üniversiteye gitmeyi planlıyorum. Bir de ileride bir aile sahibi olmayı umuyorum.” (EÜÖ-3)

“Beyin Cerrahisi olmak.” (EÜÖ-4)

“Başka bir tane 3-4 yıllık bir üniversite bitirmek ve herhangi bir alanda branş sahibi olmak.” (EÜÖ-5)

“İş sahibi olmak.” (EÜÖ-6)

“Yüksek düzey bir üniversiteye transfer olup elektrik mühendisliği alanından lisans, yüksek lisans, ve doktora diploması sahibi olmak. Yeterince bütçem olunca da kendi laboratuvarımda çalışıp bilgisayar programlama alanında ikinci üniversiteyi bitirmek.” (EÜÖ-7)

III. LCC Early College'de Yapılan Uygulamalar

1. Erken Üniversite Hakkında

Michigan Eğitim Bölgeleri ve Lansing Community College (LCC) arasında bir iş birliği vardır. Bu iş birliği çerçevesinde, lise 11. sınıf (junior) öğrencilerinin erken üniversiteye başlamalarına ve üniversite ortamını görmelerine fırsat sunmaktadır. LCC Erken Üniversite Programı, lise 11. sınıf öğrencilerine ücretsiz ön lisans ve lisans derslerini alma imkânı sunmaktadır. Öğrencilerin, üç yıl içinde programı tamamlamaları beklenmektedir. Üç yıl sonra, onlara altmış üniversite kredisini aldığı gösteren bir ön lisans diploması, bir ön lisans veya teknik bir sertifika verilmektedir. (LCC Early College, 2013).

2. Programa Genel Bakış

Vizyon Bildirimi

Lansing Community College, Michigan Eyaleti'nde liseli gençlere öğrenme deneyiminin bir parçası olarak, ücretsiz ders, kolej kredisi ve ön lisans tamamlama fırsatı sunmaktadır. Erken üniversite uygulaması, öğrencileri yeniliklere ve eğitimde en iyi uygulamalara teşvik edecektir. Bu program bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik [(Science, Technology, Engineering And Mathematic) (STEM)] alanlarına odaklanarak, araştırma tabanlı bir öğretimle öğrencilerine kariyer sağlamaktadır. Öğrencilerin eğitimlerini başarıyla sürdürebilmeleri, kariyerlerine devam edebilmeleri için, sosyal ve akademik araçları kullanarak olumlu bir okul deneyimi ve küçük gruplar halinde bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi kazanmalarını amaçlamaktadır.

Yararları

Lise diploması ve 60 üniversite ders kredisini bedava kazandırıyor.

Bir ön lisans derecesi ve üniversite süresini bir yıl kısaltıyor.

Başarılı bir şekilde üniversite ortamına geçiş sağlıyor.

Bir öğrencinin bir üniversiteye gitme planı varsa 25.000 \$-60,000 \$ tasarruf sağlayabiliyor.

Öğrenciler, bire bir akademik danışmanlık erişimine sahip oluyorlar.

Programa Başvuru Ön Koşulu

Bu programa başvuracak olan öğrencilerin, Michigan Eyalet liselerinden bir tanesine devam etmeleri ve 10. sınıfı tamamlamış olmaları gerekmektedir.

Programın Akademik Seviyesi

Erken Üniversitede akademik ve ileri düzeyde bir programdır. Profesörler öğrencilere üniversite seviyesinde dersler vermekte ve onların akademik sorumluluk bilinci kazanmalarına destek olmaktadır.

Öğrenci Başarısı

Bir öğrencinin okuldaki başarısı, program dahilinde bireysel ilerlemesine bağlı olacaktır (LCC Early College, 2013).

3. Akademik Standartlar

Erken Üniversite Programı, öğrencilerin akademik potansiyellerini daha yüksek bir seviyeye ulaştırmak için akademik ve üniversite seviyesinde dersler vermek üzere düzenlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmalarının yanında, öğrencilerinde kendi üzerlerine düşeni yapmaları gerekmektedir. Öğrenciler verilen ödevlerini düzenli yapmalı, her gün yeni soru ve fikirlerle sınıfa hazırlıklı gelmelidir (LCC Early College, 2013).

Bu programda öğrencilerin başarılı olması için, puanları aşağıdaki puanlara yakın olması tavsiye edilir: **Matematik:** 17, **Okuma:** 16, **İngilizce:** 15.

Tablo 1. Örnek Ders Programı

Ders Saati	11. Sınıf	12. Sınıf		13. Sınıf
8:00-09:28	Üniversite Hazırlık Matematik	LCC Giriş Seviyesi Matematik Dersi	LCC Matematik Dersi	LCC ilgili (STEM) Temel Dersler
9:38-11:06	Üniversite Hazırlık İngilizce	LCC Giriş Seviyesi İngilizce Dersi	LCC İngilizce Kursu	
11:06-11:46	Öğle yemeği			
11:46-01:14	Multi-Disipliner Laboratuvar Bilimi	LCC Giriş Seviyesi Fen Dersi	LCC Fen Dersi	
1:24-02:52	Tarih, Ekonomi ve Yurttaşlık	Ek Lise Dersi Gerekirse		

Çalışma ve üniversite hazırlık becerilerini geliştirmek ve danışmanlık almak için Seminer zamanı öğrencinin akademik programına uyarlanmıştır. Öğrenciler lisede buldukları süre kadar LCC Early College'de bulunmaktadır. Her dönem dersler bittikten sonra 2 hafta süresince öğrenciler, alan seçimleri konusunda

bilinçlendirmek ve mesleği tanıtmak için seminerler düzenlenmektedir. Ayrıca üniversite ve bilim merkezleri ziyaretleri planlanmaktadır.

Tablo 2. Günlük Ders Programı

Ders Saati	Zaman Aralığı	Dakika
1. Saat	8:00-09:28	1 Saat 28 Dakika
2. Saat	9:38-11:06	1 Saat 28 Dakika
Öğle Yemeği	11:06-11:46	40 Dakika
3. Saat	11:46-01:14	1 Saat 28 Dakika
4. Saat	1:24-02:52	1 Saat 28 Dakika

4. Öğrenci Seçim Süreci

Her yıl için 90 öğrenci kontenjanı ayrılmıştır. Kontenjanlar eğitim bölgele-riyle iş birliği çerçevesinde belirlenmiştir. Her lise için ayrı ayrı kontenjan verilmiştir. Liseler verilen kontenjan çerçevesinde öğrenci yönlendirebilmektedirler.

Seçim süreci 1. Evre

LCC Early College'nin önemli amaçlarından biri, öğrencilerin üniversiteye ücretsiz veya indirimli devam edebilmelerine imkân sağlamaktır. Anlaşma sağla-nan liseler, kendi kontenjanlarının 1/3'ü oranında başvuru yapabilirler. Bu baş-vuruyu yapacak öğrencilerin, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce derslerinin ortalamaları 3.5 ve üzerinde olmak zorundadır.

Seçim süreci 2. Evre

Bu nitelikte daha fazla öğrenci varsa, okul kontenjanının 2/3'ü oranında baş-vuru yapabilir. Ancak bunlardan 1/3'lük dilime giren öğrencilere, ücretsiz ulaşım ve öğle yemeği sağlanmaktadır. Bunun dışındakilere böyle bir imkân tanınmaz.

Bir ilçe için ayrılan kontenjandan daha fazla öğrenci varsa, bu öğrenciler ek listeye alınırlar. Bu nedenle ek listedeki öğrencilerin tümü, zorunlu toplantılara/ testlere katılmak zorundadır. Programa uygunluğunu korumak için zamanında bütün evrakları teslim etmeleri gerekmektedir (LCC Early College, 2013).

5. Programa Katılan Eğitim Bölgeleri ve Liseler

Michigan Eyaleti'nde LCC Early College Programına katılan Eğitim Bölge-leri (İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri) şunlardır: Dansville Schools, Eaton Rapids Public Schools, East Lansing Public Schools, Haslett Public Schools, Holt Public

Schools, Lansing Eastern, Lansing Everett, Lansing J.W. Sexton, Leslie Public Schools, Mason Public Schools, Okemos Public Schools, Waverly Public Schools, Webberville Public Schools, and Williamston Community Schools.

Program hakkında bilgi alınabilecek liseler ve rehberlik servisleri; Dansville School, East Lansing High School, Eastern High School, Eaton Rapids High School, Everett High School, Haslett Senior High School, Holt High School, J.W. Sexton High School, Leslie High School, Mason High School, Okemos High School, Waverly High School, Webberville High School, Williamston High School.

6. Yerel Bölge İnternet Seminerleri

Eğitim bölgelerinde, veli/öğrenci bilgilendirmesi için hazırlanmış olan internet semineri düzenlenmektedir. Bu internet semineri yaklaşık olarak 30 dakika sürmektedir. Bu seminerde LCC Early College hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmaktadır (LCC Early College, 2013).

7. Bilgilendirme Toplantıları

Herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmanız için, gerekli hiçbir RSVP (Resource Reservation Protocol) araştırma rezervasyon protokolü beklenmiyor. Bu toplantı kapsamında, uygunluk kriterleri, tipik bir okul günü ve programın odak noktaları gözden geçirilecektir. Tüm toplantılar Lansing Community College, Mackinaw Binası, Oda 203'te, düzenlenecektir.

Tablo 3. Bilgilendirme Toplantı Tarihleri

11 Şubat 2014, Salı	18:30-19:30
20 Şubat 2014 Perşembe	18:30-19:30
11 Mart 2014, Salı	18:30-19:30
20 Mart 2014, Perşembe	18:30-19:30
22 Mart 2014, Cumartesi	10:00-12:00

Adres: [430 Kuzey Capitol, Lansing, MI, 48933](#) .

8. Lise Ziyaretleri

Bilgilendirme oturumları okul saatlerinde yapılmaktadır. Programa katılan liseler kendi programlarına uygun bir günü belirleyeceklerdir. Daha fazla bilgi için, “theearlycollege@lcc.edu” adresine e-posta gönderilebilir veya 517.483.1640 numaralı telefon aranabilmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Yapılan araştırmada, Erken Üniversite Programının tanıtılması amacıyla programın direktörüyle yapılan yüz yüze görüşmeden, programa devam eden yedi (7) öğrenciyle yapılan görüşmelerden, LCC Early College web sitesi ve bilgilendirme formlarından elde edilen bulgular özetlediğinde benzer bilgilere yer verildiği tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada LCC Early College Programı bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik [(Science, Technology, Engineering And Mathematic) (STEM)] alanlarına odaklanarak, araştırma tabanlı bir öğretimle öğrencilerine kariyer sağlamaktadır.

Bizim ülkemizde fen lisesine devam eden öğrencilerin büyük bir bölümünün mevcut lise programını 2.5 yılda tamamlayabildiklerine dair sonuçlar yer almaktadır. Bu programda sadece fen bilimleri ağırlıklı eğitim verildiği görülmektedir. Oysa sosyal bilimler alanında da başarılı olan öğrenciler de sosyal bilimler ağırlıklı Erken Üniversite Programına yönlendirilebilir. Liseden üniversiteye geçişte alternatifler çoğaldıkça öğrencilerin özel ders ve hazırlık kurslarına bağımlılıkları azalabilir. Bu program tamamen öğrencinin lise 9. ve 10. sınıftaki performansına bağlıdır. Bu durumda erken üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler 9. ve 10. sınıflarda daha başarılı olmaya gayret edeceklerinden dolayı, okula karşı olumlu bir tutum sergileyebilecekleri düşünüldüğünden önerilmektedir. Erken Üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler düzenli ders çalışmaya karşı üst düzey motivasyona da sahip olacaklardır. Bu sistemde her şey karşılıklı güven esasına göre düzenlenmiştir. Lise öğretmenlerinin sağlıklı bir değerlendirme yaptığı kabul edilmekte ve bu değerlendirme sonuçlarına göre Erken Üniversiteye öğrenciler kabul edilmektedir.

Bu programda öğrencilerin başarılı olması için, Matematik: 17, Okuma: 16 ve İngilizce: 15 düzeyinde puanlara sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu puanlara sahip olan tüm öğrenciler, Erken Üniversite Programlarına kontenjana

bağlı olarak kabul ediliyor. Yeterli kontenjan olmadığı durumlarda yeniden Matematik, Okuma ve İngilizce seviye belirleme sınavı yapılıyor. Bu sınavdan başarılı olanlar arasında her lisede verilen kontenjana göre kura çekimi yapıldığı tespit edilmiştir.

Bu verilere göre Türkiye’de bu tür uygulamalar yapılabilir. Lise 9. sınıf yönlendirme sınıfı olmasına rağmen, liseler arası geçiş imkânı pek vermemektedir. Lise 9. ve 10. sınıflarda programlar arası geçiş sağlanabilir. Sınıf geçme sistemi yerine ders geçme ve kredili sisteme geçilmesi bu tür programların uygulanmasına imkân sağlayacaktır.

Türkiye’de zihinsel engelli bireylerin eğitimine yönelik son yıllarda çok önemli çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik de Bilim Sanat Merkezlerinin açıldığını biliyoruz. Üstün zekâlı ve yetenekli bir öğrencinin sınıf atlaması veya Erken Üniversiteye başlama imkânı bulunmamaktadır. Erken Üniversite uygulamasıyla üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere bir alternatif olabilir.

Bir diğer avantajı ise iki yıllık meslek yüksekokullarında başarılı öğrencilerin olması ve bu öğrencilerin aynı okuldan mezun olduklarında çok iyi üniversitelere devam etmeleri, diğer öğrencilerin de motivasyonunu artırabilir.

Bu tür araştırmalardan yola çıkarak mevcut lise programlarımızın gözden geçirilmesi ve çeşitliliğin azaltılması düşünülebilir. Üniversiteye geçişte yapılacak olan çalışmalar, öğrencilerin devam ettikleri liseye karşı olumlu tutum sergilemelerine katkı sağlayan, özel ders ve kurslara bağımlılıklarını azaltmaya yönelik bilimsel çalışmalar olmamalıdır.

Liseden üniversiteye geçişle ilgili farklı uygulamalara yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Dünyadaki üniversiteye geçiş sistemleriyle ilgili başarılı uygulama örnekleri araştırılmalı ve alana katkı sunulmalı.

Kaynakça

Berg, B. L. (1998). *Qualitative Reseach Methods Jar the Social Sciences*. Allyn and Bacon, Baton.

Gay, L. R. (1996). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Gazete, R. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. *Resmî Gazete*, (17863).

Gill, P., Steward, K., Treasure, E., Chadwick, B. (2009) Methods of data collection in qualitative research: interview and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), pp. 291-296.

Kearney, K. (1989). The early college option. 25 Ekim 2013 tarihinde, http://www.hoagiesgifted.org/college_option.htm adresinden erişilmiştir.

LCC (2013). 25 Ekim 2013 tarihinde, <http://www.lcc.edu/earlycollege/> adresinden erişilmiştir.

LCC Early College. (2013). 26 Ekim 2013 tarihinde, <http://www.lcc.edu/earlycollege/about/thecollege.aspx> adresinden erişilmiştir.

MEB, Mevzuat. (2013). 26 Ekim 2013 tarihinde, Millî Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden erişilmiştir.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.

Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.

TBMM. (2013). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. 25 Ekim 2013 tarihinde, <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> adresinden erişilmiştir.

Woodside, A. (2010). *Case Study Research: Theory, Methods, Practice*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research (3rd edition)*. California: Sage Publications, Inc.

TÜRKİYE VE İRAN'DA YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Ertuğ CAN*

Somayyeh RADMARD**



ÖZET

Yükseköğretimin herkese açık olması ve her kesimin yararlanmasının hedeflenmesi, öte yandan toplumun ekonomik düzeyi ile bu eğitime erişebilme düzeyinin bağlantılı olması, dünyada yükseköğretime erişebilmenin farklı yöntemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yüzden, Türkiye ve İran'da her geçen gün yükseköğretime olan talebin artması ile birlikte yükseköğretime geçiş sistemi sürekli değişmekte, eleştirilmekte ve yeni modeller önerilmektedir. 1970'li yıllardan günümüze kadar 40 yılı aşkın bir süredir yükseköğretime geçiş sorunu eğitim sistemimizin en temel sorunlarından biri olarak kamuoyunun gündeminde ve çözüm beklemektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve İran'daki yükseköğretime geçiş sistemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak ve öneriler geliştirebilmektir. Araştırmada verilerin toplanmasında literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada birincil kaynaklar, araştırma raporları ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre yükseköğretime geçiş sistemi Türkiye ve İran'da, nüfusun fazlalığı, öğrenci sayısındaki artış, kontenjanların yetersizliği, arz-talep dengesizliği, sistemin sürekli değiştirilmesi ve değiştirilmesine yönelik beklenti ve talepler bakımından büyük benzerlikler taşımaktadır.

* Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ertugcan@gmail.com.

** Yrd. Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, somayyeh92@yahoo.com.

Türkiye ve İran'da yükseköğretime geçiş sisteminin getirdiği en büyük sorunlardan biri olan merkezî sistem sınavlarının olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yönelik çabalara ve niteliksel gelişmelere de odaklanma ihtiyacı bulunmaktadır. Yükseköğretime geçiş sistemi Türkiye'nin 2023 vizyonu ve hedefleri çerçevesinde sorgulanmalı ve uzun dönemli çözümler üretilmeli, ayrıca yükseköğretime geçiş sisteminin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretime Geçiş, Türkiye, İran.

GİRİŞ

Özellikle 1950'lerde başlayan ve 1980'lerde hız kazanan yükseköğretimde arz ve talebin büyümesi sonucunda, gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere birçok ülke bu büyümenin yarattığı baskılarla karşı karşıya kalmıştır (Tanrıku, 2009).

Üniversitelerdeki programlara mevcut kontenjandan daha fazla başvuru olması halinde, öğrenciler arasında bir seçme ve eleme işlemi zorunlu hale gelmektedir. Dünyada yükseköğretimin öğrencilerine önemli bireysel yollar getireceği yaygın olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla yükseköğretime kimlerin seçileceği konusu, başvuranlar açısından büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca üniversiteler, yükseköğretimde başarılı olma ihtimali yüksek öğrencileri seçmek istemektedirler. Dünyada muhtelif ülkeler üniversitelere yapılan başvuruları belli ölçütler çerçevesinde sıralamakta ve ona göre öğrenci seçmektedirler (Günay ve Gür, 2009, 1).

Dünyada ülkelerin farklı özelliklerine bağlı olarak yükseköğretime geçişte farklı yöntemler kullanılmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliğine bağlı pek çok ülkede (Fransa, Almanya, Hollanda, Finlandiya vb.) yükseköğretime geçişte lise bitirme sınavları esas alınmaktadır. İspanya, Çin, Rusya, Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde ise yükseköğretime geçişte merkezî sistem sınavlar uygulanmaktadır. Ancak, Fransa ve Rusya'daki bazı üniversiteler ile Japonya, aynı zamanda üniversitelerin yapmış olduğu sınavlar ile öğrenci alabilmektedir. Yükseköğretime geçişte lise mezuniyet notlarının esas alınması, Türkiye başta olmak üzere ABD, İspanya, Kanada, İsveç, Norveç gibi ülkelerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Yükseköğretime geçişte öğrenci seçiminde standart yetenek sınavlarının uygulandığı ülkelerin başında ABD ve İsrail gelmektedir. Dünyada yükseköğretime geçişte referans ve mülakat uygulamasına dayalı öğrenci seçimi ise genellikle ABD ve İngiltere tarafından uygulanmaktadır. Görüldüğü gibi, dünyada yükseköğretime geçiş farklı yol ve yöntemler kullanılmakta ve bu yöntemler sürekli değiştirilmekte ve eleştirilmektedir.

Yükseköğretimin herkese açık olması ve her kesimin yararlanmasının hedeflenmesi, öte yandan toplumun ekonomik düzeyi ile bu eğitime erişebilme düzeyinin bağlantılı olması, dünyada yükseköğretime erişebilmenin farklı yöntemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

1970'li yıllardan günümüze kadar 40 yılı aşkın bir süredir yükseköğretime geçiş sorunu eğitim sistemimizin en temel sorunlarından biri olarak kamuoyunun gündeminde ve çözüm beklemektedir.

İran, nüfusunun büyüklüğü paralelinde yükseköğrenim görme talebi bulunan öğrenci sayısındaki artış ile dikkat çeken önemli ülkelerden biri olarak görülmektedir.

Bu yüzden, Türkiye ve İran'da her geçen gün yükseköğretime olan talebin artması ile birlikte yükseköğretime geçiş sistemi sürekli değişmekte, eleştirilmekte ve yeni modeller önerilmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve İran'da yükseköğretime geçiş sistemini karşılaştırmalı olarak inceleyerek benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak ve öneriler geliştirebilmektir.

Yöntem

Araştırmada verilerin toplanmasında literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada birincil kaynaklar, araştırma raporları ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.

Bulgular

Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş Sistemi

Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi ile birlikte merkezî sınavlar, eğitim arz-talebi arasındaki dengesizliğin ürünü olarak az sayıdaki avantajı ile toplumun büyük bir kesimi üzerinde ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik anlamda onarılması güç olumsuzluklara neden olmaktadır. Bu durum, eğitim ihtiyacını arz ve talep edenler arasındaki dengesizlikleri daha da artırmaktadır. Müfredat programları ile uyumlu olmayan merkezî sınav uygulamaları, öğrenmeyi değil, ezberciliği özendirilmektedir (Can, 2010, 28).

Türkiye'de üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılması uygulaması 1974'te Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÜSYM) kurulması ile başlamış ve üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür. 1981'de ÜSYM, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) bir alt kuruluşu olarak Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) haline getirilmiş, 3 Mart 2011'de, ÖSYM'nin ismi Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi olarak güncellenerek idari ve mali özerkliğe sahip, YÖK ile "ilgili" özel bütçeli bir kuruluş olmuştur. Yükseköğretime geçişte

uygulanmış, 2010 yılından itibaren ise YGS-LYS adıyla iki basamaklı olarak uygulanmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme ile ilgili olarak 1987, 1989, 1997, 1999, 2002, 2006 ve 2010 yıllarında değişik düzenlemeler yapılmıştır. 1982 yılından itibaren adayların diploma notları Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına eklenmiştir. 1987 yılından itibaren ise yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplayarak diğerlerini cevaplamama muafiyeti tanınmıştır (ÖSYM, 2013).

1999 yılında iki basamaklı sınavın ÖYS aşaması kaldırılmış, sistem ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav hâline getirilmiştir. Ayrıca bu yıldan itibaren sözel, sayısal, eşit ağırlık ve meslek liselerinden mezun olan lise öğrencilerinin, mezun oldukları alanlardan yükseköğretim programlarına yerleştirilmeleri hâlinde, OBP'nin daha yüksek bir kat sayı ile çarpılması uygulamasına geçilmiştir (MEB, 2012).

2006 yılında ÖSS'de yapılan değişiklikle soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde, bir kısmı ise tüm lise müfredatını kapsayacak şekilde hazırlanarak sınavın tek basamaklı olarak uygulanmasına karar verilmiştir (ÖSYM, 2013).

2010 yılından itibaren üniversiteye giriş, YGS (Yükseköğretim Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) olmak üzere iki aşamalı sınava dönüştürülmüştür. Yükseköğretimde okumak isteyen her aday YGS'ye katılmak zorundadır. LYS'de ise adaylara kendi alanlarındaki sınavlara ek olarak alanları dışındaki sınavlara da katılarak yine alanları dışındaki yükseköğretim kurumlarını seçme şansı tanınmıştır (MEB, 2012).

Türkiye'de Yükseköğretime Geçişte Sayısal Veriler

1974 yılı verilerine bakıldığında, Türkiye'de 13 üniversitede yaklaşık 40 bin kontenjan ayrılmasına karşın, 2013'e gelindiğinde 174 üniversitede yaklaşık 805 bin kontenjana ulaşılmıştır. Bu veriler, üniversite sayısı, öğrenci sayısı ve kontenjanlarda sürekli bir artış olduğunu göstermektedir.

Genel liselerden mezun olup 1990-1998 yılları arasında yükseköğretime geçen öğrencilerin yaklaşık %40'ı açıköğretim fakültesine yerleşmiştir. Bu fakülteyi yaklaşık %16'lık bir oranla meslek yüksekokulları, %10 oranla da fen-edebiyat fakülteleri, yaklaşık %8 oranla iktisadi ve idari bilimler fakülteleri, %5 oranla da mimarlık-mühendislik fakülteleri takip etmektedir (MEB, 2012, 28).

Genel liselerden mezun olup 1999-2008 yılları arasında yükseköğretime geçmiş öğrencilerin yaklaşık %44'ü açıköğretim fakültesine yerleşmiştir. Bu fakülteyi yaklaşık %18 oranla meslek yüksekokulları ve yaklaşık %10 oranla fen-edebiyat fakülteleri, %7 ile iktisadi ve idari bilimler fakülteleri ile eğitim fakülteleri ve %5 ile de mühendislik-mimarlık fakülteleri takip etmektedir (MEB, 2012, 29).

Genel liselerden mezun olmuş ve 2009-2011 yılları arasında yükseköğretime yerleşmiş toplam öğrencilerin yaklaşık %32'si açıköğretim fakültelerine yerleşmiştir. Bunu yaklaşık %23 oranla meslek yüksekokulları, %12,6 oranla fen-edebiyat fakülteleri, %10,5 oranı ile iktisadi ve idari bilimler fakülteleri ve %6 oranla da mühendislik-mimarlık fakülteleri takip etmektedir (MEB, 2012, 30).

Millî Eğitim Bakanlığı (2012, 31-39), ve ÖSYM (2013) verilerine göre; 1999-2011 yılları arasında, Anadolu lisesi mezunlarının genellikle mühendislik, mimarlık fakülteleri ile iktisadi ve idari bilimler fakültelerini tercih ettikleri, Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının ise yaklaşık olarak yarısının eğitim fakültelerini tercih ettikleri görülmektedir. 1990-2011 yılları arasında fen lisesi mezunlarının yaklaşık olarak %44'ü mühendislik-mimarlık fakültelerine yerleşmiştir. 1990-2011 yılları arasında Anadolu güzel sanatlar ve spor liselerinden mezun olup yükseköğretime geçen öğrencilerin yaklaşık %56'sı açıköğretim fakültelerine, %24'ü meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. Sosyal bilimler liselerinden mezun olup 2008-2011 yılları arasında yükseköğretime geçen öğrencilerin yaklaşık %38'i hukuk fakültelerine, %36'sı edebiyat fakültelerine yerleşmiştir. 1990-2008 yıllarına ait en ilginç bulgulardan biri meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin yarıdan fazlasının açıköğretim fakültesine yerleşmiş olmalarıdır. Meslek liselerinden mezun olup 2009-2011 yılları arasında yükseköğretime geçen öğrencilerin yaklaşık %53'ü meslek yüksekokullarına ve %33'ü açıköğretim fakültesine yerleşmiştir. 1990-2011 yılları arasında, Anadolu meslek lisesi mezunlarının ise çoğunlukla meslek yüksekokullarına yerleşmiş oldukları görülmektedir. İmam hatip liselerinden mezun olup 1990-1998 yılları arasında yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin yaklaşık olarak %52'si açıköğretim fakültesine yerleşmiştir. İmam hatip liselerinden mezun olup 1990-1998 yılları arasında yükseköğreti-

me geçiş yapan öğrencilerin yarıdan fazlası (%52), 1999-2008 yılları arasında %80'i, 2009-2011 yılları arasında ise %71'i açıköğretim fakültesine yerleşmiştir. 1990-1998 yılları arasında Anadolu imam hatip liselerinden mezun olup yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin yaklaşık %23'ü iktisadi idari bilimler fakültelerine, yaklaşık %19'u ise açıköğretim fakültesine yerleşirken, 1999-2008 yılları arasında öğrencilerin yaklaşık %60'ı açıköğretim fakültesine, %15,6'sı da meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. 2009-2011 yılları arasında Anadolu imam hatip liselerinden mezun olup yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin büyük kısmını yaklaşık olarak %34 ile ilahiyat fakültelerine yerleşenler, yaklaşık %24 oranı ile açıköğretim fakültesi oluşturmaktadır.

Bu veriler, Türkiye'de yükseköğretime geçişte, öğrenci tercihlerinde, öğrencilerin mezun oldukları okul türlerine bağlı olarak aldıkları eğitimin, ortaöğretim müfredatının, yükseköğretime geçiş sisteminde yapılan değişikliklerin, katsayı uygulamasının, ortaöğretim başarı puanı uygulamasının, sınavsız geçiş uygulamasının, eğitim politikası yaklaşımlarının büyük öneme ve etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin; 1990-2008 yılları arasında her türdeki meslek lisesi mezunları genellikle açıköğretim fakültesine yerleşirken, 2009-2011 yılları arasında farklı fakültelerin de tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçta, katsayı uygulamasına yönelik yapılan farklı düzenlemelerin de etkili olduğu söylenebilir. Yükseköğretime geçişte ortaya konulan bu sayısal veriler göstermektedir ki, Türkiye'de özellikle "ortaöğretimden yükseköğretime geçiş", eğitim sisteminde yapılan müdahalelerden en çok etkilenen alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaöğretim sisteminde yer alan okul türlerinin fazlalığı, bu okulların birbirinden farklı içerikte programlar uygulamaları da ortaöğretimden yükseköğretime geçişi doğrudan etkilemektedir.

Türkiye'de, 2010 yılında ÖSYS'ye başvuran aday sayısı 1.587.990'dır. 2010 YGS'de 180 ve üstü puan alan ve LYS'ye girmeye hak kazanan aday sayısı ise 1.233.580'dir. Sadece bu verilere bakarak merkezî sınavların nicel anlamda Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Yükseköğretim arzı aynı kaldığı sürece ne tür ve kaç tane sınav yapılırsa yapılsın yükseköğretime seçilebilenlerin sayısı değişmeyecektir (Can, 2010, 27).

ÖSYM (2013:1) verilerine göre; Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılında yükseköğretim programlarına toplam 984.191 öğrenci kayıt yaptırmıştır. 2012-2013 öğretim yılı itibarıyla yükseköğretim sisteminde kayıtlı toplam öğrenci sayısı 4.936.591'e ulaşmıştır. 2011-2012 öğretim yılında mezun olan toplam öğrenci

sayısı ise 607.981'dir. Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin çoktan seçmeli test sınavlarına dayalı olması, ezberciliği özendirmesi, özel ders, özel kurs ve dersane sistemini doğurması, veli ve öğrencileri ekonomik ve psikolojik olarak olumsuz etkilemesi, merkezî sınavların geçerliliği ve güvenilirliği sürekli eleştiri konusu olmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde gerçekleştirilmekte olan bazı merkezî sınavlar; YGS, LYS, SBS, KPSS, KPDS-ÜDS (YDS), ALES, TUS, DGS, Açık İlköğretim ve Açık Lise Sınavları, Açıköğretim Fakültesi Sınavları şeklinde sıralanabilir. Bu sınavların ortak özelliği, çoktan seçmeli test türü sorulardan oluşmasıdır. Seçme sınavları bir ölçme aracı olarak geliştirilebilir, daha geçerli ve güvenilir hale getirilerek, olası olumsuzluklar en aza indirilebilir. Ancak, hiç akıldan çıkarılmaması gereken acı gerçek, seçme sınavlarından herkesin başarılı çıkmasının mümkün olmadığıdır (Can, 2010, 27).

Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin son dönemlerde çok eleştirilmesi ve bu noktada özellikle çoktan seçmeli testlerin dezavantajlarının ön plana çıkarılarak, yükseköğretime geçişte karşılaşılan sorunların çözümünde açık uçlu sorulara dayalı bir sınav uygulamasına geçilmesinin bir çıkış yolu olarak gündeme getirildiği görülmektedir. Bu nedenle, ÖSYM tarafından 3 Kasım 2013 tarihinde "açık uçlu sorularla deneme sınavı" uygulaması yapılmıştır.

Can (2010, 28), günümüzde Türk eğitim sisteminin, yükseköğretime geçiş sistemi ile ivme kazanan merkezî sınavlardan bağımsız düşünülemez durumda olduğunu, tüm öğretim kademelerinde sınav uygulamalarının temel amaç haline geldiğini, böylece öğretim kurumlarının temel işlevlerini yerine getiremediğini, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerin sınavı merkeze alan uygulamalara yönelmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Ayrıca, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerin okullardaki eğitsel uygulamaları değil, çoktan seçmeli test çözme ve sınava hazırlık uygulamalarına (özel ders, özel kurs, dersane, etüt eğitim merkezleri, vb.) daha çok önem vermeye başladıkları/zorlandıkları vurgulanmaktadır.

İran'da Yükseköğretime Geçiş Sistemi

İran eğitim sistemi devrimden sonra kısa bir sürede büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Bununla birlikte İran yükseköğretime geçiş sistemini değerlendirdiğinde çeşitli yapısal değişikliklere ihtiyaç duymuştur. Bu değişiklikler doğrultusunda yeni politikalar uygulanmıştır.

Devrimden Önceki Üniversitelere Giriş Sistemi

İran'da 1960'lı yıllara kadar sınavsız yerleştirme yapan fakülteler kontenjanlarını aşan talep karşısında belli bir seçme işlemine gereksinim duymamışlardır. Bu dönemde üniversitelere öğrenci seçimi büyük oranda sınavsız yapılmıştır. Lise diplomasına sahip olan herkes ilgi alanında ve istediği bölüme göre üniversiteye girebilirdi. Ancak, daha sonraki dönemlerde yükseköğretim kurumlarını arz ve talep edenler arasındaki var olan dengesizlikler, özellikle toplum içinde iyi konuma sahip olan bazı bölümler için ilk kez Tahran Üniversitesinin birçok fakültesinde giriş sınavı yapılmasına sebep olmuştur. Üniversiteye giriş sınavı üniversite tarafından belli bir günde veya günlerde diğer üniversitelerin uygulamasından bağımsız uygulanıp, değerlendirme işlemi ise üniversitelerde kurulan komisyonlar tarafından yapılmıştır. Ancak, üniversite giriş sınavlarının içeriğinin ve değerlendirmesinin üniversitelerce ayrı ayrı yapılması öğrencilerin karşılaştırılabilirliğini azaltmakta ve üniversiteye girişte adaletsizliklere yol açmaktadır. Öte yandan, üniversiteye giriş sınavlarında öğrencilere sorulan soruların zorluk derecesi ve öğrencilerden beklenen cevaplar farklılaştığından, özellikle kontenjan sınırlaması olan yükseköğretim programlarına girişte üniversiteler arası farklılıklar nedeniyle daha yüksek puan alan öğrenciler lehine bir avantaj sağladığı için bu sınavların adaletsizlik yarattığı düşünülmektedir (Merdiya, 2005, 2).

Üniversitelere giriş sistemi 1963 yılında merkezî giriş sınavı ile daha objektif hale getirilmiştir. Bu yılda 12 üniversitenin katıldığı ilk merkezî giriş sınavında adaylara lise diploması ve üniversite kontenjanları esas alınarak 30 lisans programından 10 yükseköğretim programını tercih etme hakkı tanınmıştır (Merahele Tehevolate Gozineshe Daneshjo der İran, 1997, 70). Bu sınavın içeriği İran'ın her yerinde aynı olup, sorular Merkezî Sınav Komisyonunca hazırlanmıştır. Sınav farsça, yabancı dil, genel kültür konularındaki sorulardan oluşmaktaydı. Ayrıca, edebiyat, matematik ve fen bilimleri dallarında her biri çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yapılarak öğrenci seçme yoluna gidilmiştir (Kardan, 1972, 12). Ancak, 1964 yılında yapılan eleştiriler üzerine, üniversiteler giriş sınavlarını kendileri yapmaya başlamışlardır.

1965 yılında ise Yükseköğretim Kurulunun kurulması ile sınavlarda çok sorulu ve objektif tip testlerin hazırlanması, başvurma, puanlama, seçme ve yerleştirme işlemlerinde bilgi işlem yöntem ve araçlarından yararlanılmasını gerektirmiştir. Böylece 1995 yılında, Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarını tekrar tek merkezden yapmıştır (Norşahi, 1999, 5).

1964 yılında, ilk üniversiteye giriş sınavının yapılmasında öğrenci adayı sayısı 15.702 kişiydi. 1969-1970 yılında üniversite sınavına giren 67.268 adaydan 8.325'i öğrenim görmeye hak kazanmıştır. Mezun olan öğrenci sayısı ise 11.769'dur (Moniri, 1993, 13). 1970-1971 yılında test yöntemiyle yapılan tek bir sınavın uygulandığı, yerleştirmenin adayların belirttikleri tercihlere göre yapıldığı bir sistem uygulanmıştır. Adaylar 10 lisans programından istedikleri bölümü seçebiliyorlardı. Bu yılda sınava 62 bin öğrenci katılmış ve bu sayıdan 8.990 kişi üniversiteye yerleşebilmiştir (Niknejad, 1964, 17). Görüldüğü gibi, İran'da 1970-1971 yıllarında üniversite sınavına girebilenlerin yaklaşık olarak sadece %15'i üniversiteye girebilmişlerdir.

1971-1972 yılında adayların sayısı 71 bin kişiydi ve adaylar 143 lisans programından 10 bölümü seçebiliyorlardı. Bu yılda 10.150 kişi üniversiteye yerleştirildi. Bu yıllarda öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin en önemli sıkıntısı aday öğrencilerin mevcut programlar arasından 10 bölümü tercih edebilmesiydi. Çünkü adaylar, ilk yaptığı tercihlerde kabul edildikleri bölümlerde 4 yıl boyunca istemedikleri bir alanda öğrenim görmek zorunda kalmaktaydılar (Kardan, 1972).

1973 yılında da 13 üniversite merkezî sınav yöntemiyle öğrenci seçimini gerçekleştirdi. Ancak, Şiraz Üniversitesi kendi yaptığı sınavla öğrenci aldı. Bu yılda toplam 9.991 kişi üniversitelere yerleşti. Bu yılda yapılan sınavlarda adaylara zekâ testleri uygulanmış ve lise diploması türüne göre öğrenciler genel bilgi sınavına girmişlerdir (Merkeze Pejuheshhaye Mejlis, 2003).

Hızla artan öğrenci sayısı ve aşırı öğrenci yükü yükseköğretime giriş problemini ortaya çıkarmıştır. Aşırı kalabalık olan ve belli bir sınırın üzerindeki bölümlerde kontenjan sınırlaması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yükseköğretime girişi ve ülke çapında yayılmasını sağlamak üzere 1975 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kurulmuştur. Böylece, merkezî sınavın, öğrenci seçmeden ayrı tutulmasına önem verilmeye çalışılmıştır. Bu merkez, öğrencileri sadece sınav sonuçlarına göre değerlendiriyordu. Bununla birlikte üniversiteler de sadece sınavda başarılı olan öğrencileri seçiyorlardı (Merahele Tehevole Gozineshe Daneshjo Der İran, 1997, 68). Bu kurumun görevi şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Öğrenci seçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında araştırmalar ve incelemeler yapılması,
- 2- Çeşitli sınavların hazırlanması ve yayınlanması,

3- Yükseköğretim merkezlerine ve üniversitelere giriş sınavlarının uygulanması.

Bununla birlikte yükseköğretim programlarına öğrenci alınmasında, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavlar seçme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Norşahi, 1999, 7). Öğrenci seçiminde kullanılan yöntemler şunlardır;

1- Lise son sınıf not ortalaması (x5),

2- Merkezî sınavdan başarı puanı (zekâ testleri, Farsça dil sınavı, İran milli kültür sınavı ve Yabancı dil sınavı) (x 2),

3- Yükseköğretim programlarının kontenjanları ve koşulları (lise diploması, lise transkripti, yaşadığı bölge, cinsiyet, yaş, çalışma durumu, askerlik).

Ayrıca 1974-1975 yılında, merkezî sınavda önemli değişimler gerçekleşmiştir. Adayların kendi ilgi duydukları bölümlerde öğrenim görmeleri için bölümler Tıp, mühendislik ve matematik, edebiyat ve eğitim bilimler, iktisat ve sosyal bilimler ve yabancı dillere ayrılmıştır (Salnameye Daneshgahhaye Tahran, 1977).

Devrimden Sonra Üniversiteye Giriş Sistemi

İslam devriminden sonra öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminde birçok değişiklikler gerçekleşmiştir. Buna göre merkezî yerleştirmede yükseköğretim programları arasından tercih yapma hakkına sahip olabilen adayların aşağıdaki koşulları yerine getirmeleri gerekmektedir (Niknejad, 1964):

1- Merkezî sınav puanları ve yükseköğretim programlarının (örgün eğitim, açıköğretim, ikinci öğretim, uzaktan eğitim, öğretmen yetiştirme eğitimi) kontenjanları ve koşulları göz önünde tutularak yerleştirilmesi,

2- Okumak istedikleri yükseköğretim programları ile ilgili tercihler (100 bölüm içinden tercih yapabilmeleri),

3- Bölgeler ve eyaletlerdeki lisans programlarına göre yerel öğrencilerin seçimi,

4- Ortaöğretim başarı puanı (OBP) (Son dördüncü lise sınavının ortalama notu. Adayların OBP bir yükseköğretim programına yerleştirilirken ayrıca 2 ile çarpılarak yerleştirme puanlarına eklenir),

5- Bölgesel kontenjan politikasının uygulanması ve ülkenin 1, 2, 3 şeklinde farklı bölge olarak değerlendirilmesi,

6- Öğrencilerin lise diplomasını dikkate almadan herhangi bir öğretim programına katılabilmesi,

7- Uygulama ve mülakat gibi işlemler gerektiren sınavlar için bölgesel düzeyde sınavların yapılması.

İran devriminden sonra ilk merkezî sınav 1979 yılında yaş koşulu aranmadan ulusal ve bölgesel düzeyde yürütülmüş, 1980 yılında ulusal merkezî sınav sadece tıp, mühendislik ve ilahiyat bölümleri için uygulanmıştır. Bu dönemde adaylar a) İslam Devrimi Kuruluşlarına bağlı adaylar, b) Normal adaylar ve c) Bölgesel adaylar, olmak üzere üç grupta toplanmış ve her grup için farklı kontenjan ayrılmıştır (İran'ın eğitim değerlendirme örgütü: Sazmane Senceşe Amuzeşe Keşver, 2000, 34).

1980 yılı sonunda üniversiteye öğrenci talebinin artması ile birlikte üniversitelerin önündeki yığılmalar nedeniyle adayları üniversiteye giriş sınavlarına hazırlamak için paralel eğitim kurumları (kurs, sınava hazırlık vb.) açılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversiteye giriş şanslarını arttırmak amacıyla Türkiye'deki dersane benzeri paralel özel öğretim kurumlarına devam etmekteydiler. Başta yükseköğretime giriş sınavlarındaki rekabet ve sınırlı kontenjanlar nedeniyle açığa kalan öğrencilere yönelik olarak, özel (bağımsız) üniversiteler kurulmuştur. Ancak, nüfusun artması ve yükseköğretime ilginin artması ile birlikte, özel üniversite (yükseköğretim) kontenjanları ortaöğretim mezunlarının gerisinde kalmıştır. Bu yılda yükseköğretime talep edenlerin %15'inin bile yükseköğretim kurumlarına yerleşme şansları olmamıştır (Merdiya, 2005, 15).

Bu sorunlarla birlikte ortaöğretim kurumları da adayları sadece merkezî sınavlara yönelik hazırlama çabasıındaydı. Üniversiteye giriş sınavı, adayları yeterliliklerini göz önüne almaksızın yalnızca aralarındaki sıralamaya bakarak üniversitelere yerleştiriyordu. Öte yandan, bu merkezî sistem sınav uygulamaları, adayların diğer adaylara kıyasla puan üstünlüğünü esas aldığı için adayların yetenek ve yaratıcılıklarını ölçmekten uzak bir yapıya sahiptir. Bu koşullarda merkezî sistem sınav uygulamaları daha fazla emek, zaman, kaynak israfına yol açtığı için hem adayları hem de üniversiteleri sıkıntıya sokmuştur.

1995 yılından itibaren yükseköğretime öğrencilerin başvurması, seçilmesi, yerleştirilmesi, merkezî olarak ve çoktan seçmeli teste dayalı sınavlarla gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Norşahi, 1999). 1995-1996 öğretim yılında İran yükseköğretim sistemi, toplam 526.000'i kayıtlı, 74.000'i mezun ve 100.000'i yeni üniversiteyi kazanan öğrenci sayısına ulaşmıştır (Sazmane Senceşe Amuzeşe Keşver, 2000).

1997-1998 öğretim yılında üniversite sınavına giren aday sayısı 1.300.000'e ulaşmış, ancak bu adayların 136.000'i üniversiteye girmeye hak kazanmıştır (Vezarete Amuzeşe Ali ve Ferheng, 1998). Sazmane Senceşe Amuzeşe Ali tarafından yayınlanan istatistiklere göre, 2001 yılında ise, 1.431.124 kişi merkezî sınava katılmıştır. Bu sayı, 2000 yılında yapılan sınava göre yaklaşık 91.990 kişi artmıştır. Buna karşın, yükseköğretim öğrenci kontenjanı 350.000 kişi ve yükseköğretime olan talep ise yaklaşık 1.400.000 kişidir (Peyke Senceş, 2001).

Son yıllar da ise, yükseköğretim kurumlarına giriş için 1 milyondan fazla kişi üç temel alanda (matematik, fen, sosyal bilimler) ve iki yan dal (yabancı dil ve sanat bölümü) için sınava katılmaktadırlar. Bu sayıdan sadece üçte biri üniversiteyi kazanabilmektedirler. Yapılan kırkinci merkezî sınava, yani 2010 yılındaki yükseköğretim kurumları ve üniversitelere giriş sınavına, 1 milyon 187 bin kişi katılmıştır. Her grup için ayrı sınav yapılmış ve matematik alanı için 320 bin 362 kişi, sanat ve beceri grubu için 25 bin 19 kişi, fen için 463 bin 93 kişi, yabancı diller için 18 bin 229 kişi ve sosyal bilimler için 460 bin 830 kişi sınava katılmıştır (Peyke Senceş, 2010). Bu veriler, İran nüfusunun hızlı artışına paralel olarak yükseköğrenim görmek isteyen öğrenci talebinde de önemli bir artış olduğunu, ancak üniversitelerin kapasitelerinin de oldukça sınırlı olduğunu ve yükseköğretime geçişte daha adil bir planlama yapılması ihtiyacı bulunduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Araştırma bulgularına göre yükseköğretime geçiş sistemi Türkiye ve İran'da, nüfusun fazlalığı, öğrenci sayısındaki artış, kontenjanların yetersizliği, arz-talep dengesizliği, sistemin sürekli değiştirilmesi ve değiştirilmesine yönelik beklenti ve talepler bakımından büyük benzerlikler taşımaktadır. Ayrıca, yükseköğretime öğrenci seçme sınavlarının çoktan seçmeli test ve merkezî olarak yapılması, Türkiye ve İran'da yükseköğretime geçiş sistemlerinin benzer yönleri olarak belirtilebilir. Ancak, İran'da bölgesel kontenjan politikası uygulanması, bazı sınavların ulusal ve bölgesel olarak planlanması, bazı programlar için doğrudan yükseköğretime kayıt uygulaması Türkiye'deki yükseköğretime geçiş sisteminden farklı uygulamalar olarak belirtilebilir.

Can'a (2010, 27) göre; Türkiye'de yükseköğretime geçişte uygulanan giriş ve seçme sınavları, müfredat gerekleri bakımından okulların performansını ölçmek veya öğretmenlerinden ilave yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri teşhis etmek ve böylece okulun performans hedeflerini daha iyi karşılamasını sağlamak üzere

tasarımlanmış değildir. Merkezî sınavlar ile eğitim öğretim sürecinde elde edilen bilgiler test edilemediği/edilmediği için okullara ve öğretmenlere kendi performansları hakkında geri bildirim sağlanamamaktadır. Bu sonuç, merkezî sınavların yükseköğretime geçiş sürecindeki en önemli olumsuzluklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de geçmişte olduğu gibi günümüzde de yükseköğretime geçiş sistemi ve yükseköğretime geçiş ile birlikte ön plana çıkan merkezî sistem sınav uygulamaları, merkezî sistem sınav uygulamalarının sonuçlarından biri olan ders-haneler, özel kurslar, özel dersler gerçeği ile çoktan seçmeli test türü sınavların eleştirilmesi ve yerine açık uçlu soruların önerilmesi tartışmaları, gün geçtikçe artmakta ve kamuoyunun dikkatini bu alanlara yöneltmektedir. Ancak, bu tartışmalara rağmen özellikle merkezî sistem sınavlarının uygulanması, sınavın içeriği, ortaöğretim müfredatının yeniden düzenlenmesi, ders-hanelerin kaldırılması gibi konularda uygulanabilir, toplumsal mutabakatı esas alan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı bir çözüme varılabildiği söylenemez. Milyonlarca öğrenci, veli, öğretmen, çalışan, işveren ve sınav sektörünü yakından ilgilendiren bir konuda alınacak tedbirlerin ve atılacak adımların, sadece siyasi tartışma ve girişimlere dayalı olarak değil de, uzun vadeli eğitim planlaması ve eğitim politikası yaklaşımları ile toplumsal mutabakata dayalı olarak gerçekleştirilmesi ihtiyacı bulunduğu görülmektedir.

Öğrenci alan kurumlar arasındaki nitelik farklılıkları azaltılmadığı ve arz talep dengesizlikleri var olduğu sürece, iyi bir eğitim planlaması ve sağlıklı bir eğitim politikası izlenmediği sürece, merkezî sistem sınavlarının olumsuz etkilerini azaltmak zor görünmektedir (Can, 2012).

Türkiye ve İran yükseköğretime geçiş sistemlerinde sayısal gelişmelerin ön planda olduğu görülmektedir. Bu sayısal gelişmeler, özellikle öğrenci sayısındaki artış ve kontenjanlardaki yetersizlik Türkiye’de son yıllarda Vakıf Üniversitelerinin artışı ile çözülmeye çalışılsa da henüz istenilen düzeyde değildir. Türkiye ve İran’da yükseköğretime geçiş sisteminin getirdiği en büyük sorunlardan biri olan merkezî sistem sınavlarının olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yönelik çabalara ihtiyaç bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, yükseköğretimde niceliksel gelişmeler kadar niteliksel gelişmelere de odaklanma ihtiyacı bulunmaktadır.

Türkiye’de yükseköğretime geçişte öğrencilerin kendilerini yeniden eğitime talebinin karşılanması “özel ders-haneler” yoluyla gerçekleşmektedir. Benzer durumun İran’da da olduğu görülmektedir. Yükseköğretime geçişte kapasite arzı

yükseltilemediği sürece yükseköğretim önündeki yığılmalar artmakta, buna bağlı olarak da özel dersane sektörünün genişlemesi giderek hızlanmaktadır.

Araştırmacının (Can, 2010, 28) belirttiği gibi, Türkiye’de yükseköğretime geçişte önemli bir yeri olan merkezî sınav uygulamaları, beraberinde kendi özel sektörünü de yaratarak özel kurslar, özel dersler, özel dershaneler, etüt eğitim merkezleri ve özel yayınların gelişmesine zemin hazırlamıştır. Giderek ekonomik olarak büyüyen bu sınav sektörü günümüzde eğitim politikalarını yönlendirebilen önemli baskı gruplarından biri haline gelmiştir. Objektif olmayan, sürekli değiştirilen, kaldırılacağı vaadiyle oy avcılığı söylemlerine dönüşen, toplumda umutsuzlar ordusuna yenilerini katan sınav uygulamaları, velilerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ilgililerin eğitim sistemine yönelik olumsuz tutum ve davranışlarını daha da kronikleştirmektedir. Merkezî sınav uygulamalarının geçmişten günümüze gelen olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak, üniversiteler, MEB, YÖK, sivil toplum kuruluşları, veliler, öğrencilerin vb. katılacağı toplumsal mutabakatı temel alan bilimsel, özerk, katılımcı çalışmalarla uygulamaya yönelik adımların atılmasına acil ihtiyaç bulunmaktadır.

Türkiye’de, merkeziyetçi ve eşitsizlikçi bir eğitim sisteminin yansımaları olarak ortaya çıkan merkezî sınav uygulamaları, İran yükseköğretim sisteminde de üniversiteye girmeye çalışan öğrenciler üzerinde benzer olumsuzluklara neden olmakta, sürekli eleştirilmekte, yeni model arayışları gündeme getirilmektedir. Ancak, İran’da henüz yükseköğretime geçişte mevcut öğrenci talebini karşılayabilecek bir arz yaratılmadığı gibi, yükseköğretime sağlıklı geçişi sağlayacak bir model uygulaması da yakın gelecekte ortaya konulamamıştır. Türkiye’de olduğu gibi, İran’da da öğrencilerin yükseköğretim sınavlarına hazırlanmaları özel kurs ve dersane benzeri kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Toplam nüfus ve yükseköğrenimi talep eden öğrenci sayısı bakımından Türkiye ile yaklaşık olarak aynı nüfusa sahip olan İran’ın en önemli sorunlarından biri de yükseköğretimdeki arz-talep dengesizliği ve yeterli kapasitenin yaratılmamasıdır. Türkiye’de son yıllarda yükseköğretimdeki kapasite sorunu Vakıf Üniversiteleri yoluyla çözülmeye çalışılsa da, bu durum plansız büyümeyi ve beraberinde niteliğin göz ardı edilmesi gibi sorunları gündeme taşımaktadır.

Yükseköğretime geçiş sistemi Türkiye’nin 2023 vizyonu ve hedefleri çerçevesinde sorgulanmalı ve uzun dönemli çözümler üretilmeli, ayrıca yükseköğretime geçiş sisteminin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Can, E. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Merkezî Sınavların Yeri. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına sunulan sözlü bildiri. Bildiri Özetleri Kitabı İçinde (s.27-28). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 16-18 Eylül 2010 Lefkoşa-KKTC. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=122786.

Can, E. (2012). Öğrenci Görüşlerine Göre Merkezî Sınavların Etkilerinin Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kamusal Eğitim Sempozyumu. 4-6 Ekim 2012, Ankara.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). s.85. 1 Temmuz 2006 gün ve 26215 sayılı RG. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.

Günay, D. & Gür, B. S. (2009). Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresinde sunulan bildiri, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Kardan M. (1972). Tarikhcheye Tehavolate Mosabegate Vurudiye Daneshgah Ve Moesate Alie Der İran. Neshriye Tahran, Daneshgedeye Ulum Terbiyeti [Orjinali Farsça].

Merkeze Pejuheshhaye Mejles. (2003). “Gozareshe Berresiye Pish Nevise Layeh Gazineshe Daneshjo”, Deftere Motaleate Ferhangî [Orjinali Farsça].

Merahele Tehevolate Gozineshe Daneshjo der İran. (1997), Andisheye Jame, no 6 [Orjinali Farsça].

Merdiya, M. (2005). “Asipshenayiye Azmune Vurudiye Daneshgah”, Neshriye Allame Tabatabayi, Daneshgahe Tabatabayi, www. SID.ir [Orjinali Farsça].

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). “İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi”. Ankara: MEB Gazi Meslekî Eğitim Merkezi Matbaası. Haziran 2012.

Moniri, S.M. (1993). “Berresiye Rabete Beyne Şiveye Feliye Gozineşe Daneşjo ve Mafegiyet der Daneshgah”, Daneshgahe Elame Tebatabayi, Daneshgedeye Revanshenasi ve Ulume Terbiyeti [Orjinali Farsça].

Niknejad, A. (1964). “Peziresh Daneshjo der Cahan”. Neşriye Rahe Daneshgah, Shomare 18 [Orjinali Farsça].

Norşahi, N. (1999). “Ofte Tehsili der Amuzeshe Ali”, Feslnameye Pejohesh ve Bername riziye Amuzeshe Ali, 13, 14 no. [Orjinali Farsça].

- Peyke Sencesh. (2001). 'Sazmane Amuzeshe Keshver' [Orjinali Farsça].
- Peyke Sencesh. (2010). 'Sazmane Amuzeshe Keshver' [Orjinali Farsça].
- Salnameye Daneshgahhaye Tahrán. (1977). 'Salhaye Mokhtelef,' Daneshgah Tahrán [Orjinali Farsça].
- Sazmane Senceşe Amuzeşe Keşver. (2000). 'Karnameye Azmune Seraseri'. [Orjinali Farsça]
- Vezarete Amuzeşe Ali ve Ferheng. (1998). Amare Emelkerde 20 Saleye Amuzeşe Aliye İran. [Orjinali Farsça].
- ÖSYM. (2013). 2012-2013 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yukse-ogretimistatistikleri.html>
- Tanrıkulu, D. (2009). Yükseköğretime Erişimin Arz ve Giriş Koşulları Açısından Değerlendirilmesi ve Türkiye İçin Çözüm Önerileri, DPT Uzmanlık Tezi, Ankara.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu. Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Şubat 2007. s.39.

SALON III

VI. OTURUM

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNİN ORTAÖĞRETİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Refik TURAN*

Adem ÇİLEK**

İbrahim YAVUZ**



ÖZET

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş konusu 1980’li yıllardan günümüze kadar, gittikçe artan oranda, Türk eğitim sisteminin en çok tartışılan ve eleştirilen yönlerinden birisini oluşturmaktadır. Günümüzde mevcut yükseköğretime geçiş sistemi yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme işlevinden öte bir anlam kazanmış ve dört yıl süreli ortaöğretim sürecini tamamen etkisi altına almıştır. En genel ifadeyle bugün ortaöğretim sisteminin odak noktasında yükseköğretime geçiş sınavları bulunmakta; bu *sınav odaklılık* öğrencilerin doğrudan sınavlara yönelik eğitim veren özel ders ve dershanelere yönelmelerini teşvik ederken, aynı ölçüde de okullarından kopmalarına neden olmaktadır. Sonuç olarak böyle bir sistemde ortaöğretim kurumları *eğitim* işlevlerini layıkıyla yerine getiremezken ailelerin omuzlarına da çocuklarına özel ders aldirmaktan veya dershanelere göndermekten kaynaklanan ek maddi yük binmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretime Geçiş, Ortaöğretim Sistemi.

* Dr., MEB Çankaya Dr. Binnaz Ege- Dr. Rıdvan Ege Anadolu Lisesi Müdürü, refikturan76@hotmail.com.

** MEB Altındağ İskitler Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Müdür Yardımcısı, acilek@hotmail.com.

*** MEB Yenimahalle Mimar Sinan Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni, iyavuz26@mynet.com.

1. GİRİŞ

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş konusu özellikle 1980'li yıllardan günümüze kadar gittikçe artan oranda, Türk eğitim sisteminin en çok tartışılan ve eleştirilen yönlerinden birisini oluşturmaktadır. Eleştiriler özellikle mevcut yükseköğretim sisteminin “ortaöğretimden mezun olanların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde yeterince başarılı olamadığı”, “ortaöğretim sistemi üzerinde olumsuz etkiler yarattığı” ve “öğrencileri okul dışında ve ücretli sınavlara hazırlık kurslarına gitmeye zorlayarak ailelerin üzerindeki eğitim maliyetini arttırdığı” noktalarında yoğunlaşmaktadır. Toplumun geniş bir kesimini yakından ilgilendiren ve ülkenin geleceği ile ilgili stratejik öneme sahip bu eğitim sorununun, köklü çözüme kavuşturulması yönündeki toplumsal talep ve beklentiler her geçen gün artmaktadır.

1.1. Amaç: Bu araştırmanın amacı, mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve ortaöğretim sistemini daha da etkinleştirerek yükseköğretime daha nitelikli öğrenci taşıyabilecek yeni bir yükseköğretime geçiş sisteminin yapılandırılmasıyla ilgili öneriler geliştirmektir.

1.2. Yöntem: Araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan *görüşme* ve *doküman incelemesi* yöntemlerinden yararlanılmış olup toplanan veriler sayısal ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde tesadüfi örnekleme belirlenen ikisi mesleki ve teknik, üçü genel ortaöğretim kurumu olmak üzere 5 farklı ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 5 okul müdürü, 15 müdür yardımcısı ve 30 öğretmenle, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada oldukça güçlü bir nitel araştırma veri toplama yöntemi olan ¹*görüşme* gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular konuyla ilgili mevzuat metinleri ile MEB ve ÖSYM'nin sayısal verileriyle desteklenmiştir.

1.3. Kaynaklar: Araştırmada, MEB sayısal verileri, ÖSYM sayısal verileri, mevzuat metinleri, araştırma konusuyla ilgili yayımlanmış eserler, basılı dökümanlar ve internet bilgi ağlarından yararlanılmıştır.

1 Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2003. s.20.

2. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyetin ilk yıllarında lise mezunlarının sayısı çok az olduğu için üniversite veya fakülteler öğrenci seçmek için sınav yapmaya ihtiyaç duymuyorlardı. 1926-1935 yılları arasında lise son sınıf öğrencileri tüm lise derslerinden sözlü olarak yapılan *lise mezuniyet sınavına* giriyorlardı. Bu sınavdan geçer not alan öğrenci, hem lise mezunu sayılıyor, hem de istediği fakülteye başvurma hakkını kazanıyordu. 1936-1954 yılları arasında ikili sınav sistemi uygulanmıştır. Bu sınavlar *lise bitirme sınavı* ve *devlet olgunluk sınavı* olup *lise bitirme sınavında* başarılı olanlar lise mezunu sayılırken, *devlet olgunluk sınavında* başarılı olanlar üniversitelere başvuru ve yerleşme hakkı elde etmiş oluyorlardı.²1955 yılında bu iki sınav birleştirilerek *devlet lise sınavı* adıyla tek sınav haline getirildi. Öğrencilerin lise mezunu sayılabilmeleri için bu sınavdan geçer not almaları gerekiyordu. 1955-1968 yılları arasında sürdürülen *devlet lise sınavı*, ilk üç yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından liselere gönderilen sorularla gerçekleştirilmiş, daha sonra ise merkezî uygulama bırakılarak her lise bu sınavı kendisi yapmaya başlamıştır.³

Cumhuriyet döneminde, 1960'lı yıllara gelinceye kadar, pek çok fakülte kendisine başvuran lise mezunlarını sınavsız kabul etmiştir. Kontenjanlarını aşan taleple karşılaşan fakülteler ise seçme işlemini kontenjan doluncaya kadar müracaatları kabul etme, liselerin fen veya edebiyat kolundan mezun olan adayları kaydetme veya başvuran adayları diploma derecelerine göre kabul etme yöntemlerinden birisini uygulamışlardır.⁴ *İstanbul Teknik Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi* ve *Gazi Eğitim Enstitüsü* en başından itibaren yükseköğretim kurumlarına giriş için özel bir seçme düzeni uygularken, aday sayılarının artmasıyla başka bazı fakülte ve yüksekokullar da seçme sınavı uygulamaya başlamışlardır.⁵

1960'lı yıllarda, önce üniversiteler kendi içlerinde, daha sonra üniversiteler arası kurumlar merkezî sistemle öğrenci seçme yöntemini uygulamaya başlamıştır. Merkezî sistemlere başvuran adayların çokluğu, yöneticileri sınavlarda çoktan seçmeli test yöntemini kullanmaya zorlamış, değerlendirme işlemlerinde bilgisayar kullanımına başlamıştır. *Üniversitelerarası Kurul*, 1974 yılında üniversiteye giriş sınavının bir merkez tarafından yönetilmesini uygun bularak *Üniversiteler*

2 Üstün Dökmen, T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: Kuruluşu, Gelişmesi, Çalışmaları, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1992, s.8.

3 Dökmen, a.g.e., s.9.

4 Fethi Tokar, Türkiye'de Yükseköğretime Giriş, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997, s.2.

5 Dökmen, a.g.e., s.10.

Arası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurmuştur. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri 1981 yılına kadar bu kurum tarafından yürütülmüş, *Merkez*, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 10. ve 45. maddeleriyle *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi* (ÖSYM) adı altında Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu haline getirilmiştir.⁶

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra birer olmak üzere iki oturumda, 1976-1980 yıllarında aynı günde ve bir oturumda uygulanmış; 1981 yılından itibaren iki basamaklı sınav haline getirilmiştir.⁷

1974 yılından itibaren adaylardan yükseköğretim programlarına ilişkin tercihleri toplanmış ve adaylar puanlarına ve tercihlerine göre yükseköğretim programlarına merkezî olarak yerleştirilmiştir.

1982 yılından itibaren adayların ortaöğretim başarı puanları belli ağırlıklarla sınav puanlarına katılmaya başlanmıştır. Bu yolla seçme işleminin geçerliliğinin artırılması, fırsat eşitliğine sınırlı da olsa katkıda bulunulması, öğrencileri okullarında daha çok ders çalışarak yüksek not almaya özendirilmesi ve öğretmenlerin etkinliğinin artırılması hedeflenmiştir.⁸ Yine 1981 yılından itibaren, ortaöğretim kurumlarını birincilikle bitiren adaylar için yükseköğretim programlarında özel kontenjanlar ayrılması ve bunların tercihlerine ve ÖSYS'de kazandıkları puanlara göre yerleştirilmesi ilkesi uygulamaya konulmuştur.

1984 yılından itibaren meslek lisesi mezunlarına öğrenim gördükleri alanlarla ilgili yükseköğretim programlarına girişte özel bir ek puan verilmesi başka bir deyişle adayların ortaöğretimlerine uygun yükseköğretim programlarına özendirilmesi yasal bir ilke haline getirilmiştir.

1987 yılından itibaren, yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplamama olanağı tanınmıştır.

1999 yılında iki basamaklı sınav, ikinci basamağı kaldırılarak ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Aynı yıl ayrıca yükseköğretime geçişte *Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı* (AOBP) uygulaması getirilmiştir. Bu

6 Toker, **a.g.e.**, s.3.

7 **İki Aşamalı Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Sınav Sistemi**, ÜSYM Yayınları, Mart 1980, s.3.; Toker, **a.g.e.**, s.5.

8 Arif Payaslıoğlu, **Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi**, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1985, s.63.

uygulamada öğrencinin diploma notu, okulun not ortalaması, öğrencinin ÖSS puanı ile okulun ÖSS puan ortalaması birlikte değerlendirilmiştir. Bu kapsamda adayların *ağırlıklı ortaöğretim başarı puanları* öğrenim gördükleri alanlarında bir yüksek öğretim programına yerleştirilirken “0,15”; alanı dışında bir yükseköğretim programına yerleştirilirken “0,2” ile çarpılarak ek puan verilmeye başlanmıştır.⁹ 2003 yılında bu katsayılar sırasıyla “0,8” ve “0,3” haline getirilerek fark arttırılmıştır. 2002 yılında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından Meslek Yüksekokulları ile Açıköğretim Fakültesi önlisans programlarına belirli şartlarda sınavsız geçiş uygulamasına başlanmış,¹⁰ 2003 yılından itibaren ise meslek lisesi mezunlarının ağırlıklı ortaöğretim başarı puanları, alanlarında bir yükseköğretim programlarına yerleşirken “0,24” ile çarpılarak yerleştirme puanlarına eklenmeye başlanmıştır.¹¹

2006 ÖSS’de yapılan değişiklikle sınavın tek basamakta uygulanmasına devam edilmiş ancak soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde sorulmuş, bir kısmı ise tüm lise müfredatı göz önünde tutularak hazırlanmıştır.

YÖK’ün, 21 Temmuz 2010 tarihinde aldığı kararla 2010 yılından itibaren *Yükseköğretime Geçiş Sınavı* (YGS) ve *Lisans Yerleştirme Sınavı* (LYS) olmak üzere iki aşamalı sınav uygulamasına geçilmiştir.¹² Aynı kararla yükseköğretime girişte farklı katsayı uygulaması da kaldırılmıştır. Aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığı *MEB*

9 1999 ÖSS Kılavuzu, <http://osym.gov.tr/belge/1-5279/ortaogretim-basari-puan.html>

10 2002 ÖSS Kılavuzu, <http://osym.gov.tr/belge/1-4960/oss-kilavuzu.html>

11 2003 ÖSS Kılavuzu, <http://osym.gov.tr/dosya/1-28718/h/s6.pdf>

12 **Yükseköğretime Geçiş Sınavı (Birinci Aşama):** Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınavın birinci aşaması “Yükseköğretime Geçiş Sınavı” (YGS) olarak adlandırılan ortak ve tek bir sınavdır. Bu sınav, ortaöğretime başarı ile tamamlayan ve yükseköğrenim görmek isteyen kişilerin tabi tutulacağı, yükseköğretime geçiş için yeterliliği ölçen bir sınav olup bu sınavla, a) Açık öğretim programları ile örgün ön lisans programlarına yerleştirilmesinde esas alınacak olan başarı puanı, b) Lisans programlarına yerleştirme amacıyla yapılacak “Lisans Yerleştirme Sınavları”na girebilmek için aranan asgari başarı puanı belirlenir.

Lisans Yerleştirme Sınavları (İkinci Aşama): “Lisansa Yerleştirme Sınavları”, adayların ders düzeyindeki bilgi ve yeteneklerini ölçen ve açık öğretim dışındaki örgün lisans programlarına yerleştirmede esas alınacak başarı puanını belirleyen sınavlardır. **Lisansa Yerleştirme Sınavları;** Matematik, Geometri Sınavı (LYS 1), Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) Sınavı (LYS 2), Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya 1 Sınavı (LYS 3), Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya 2, Felsefe grubu) Sınavı (LYS 4), Yabancı Dil Sınavı’dır (LYS 5). Ayrıntı için bk. **2010 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2010.

Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği'nde değişiklik yaparak 2010-2011 öğretim yılından itibaren genel ortaöğretim kurumlarında alan uygulamasını 9. ve 10. sınıflardan başlayarak kademeli olarak kaldırmış, böylece yükseköğretime geçişte farklı katsayı uygulanmasına da gerek kalmamıştır.¹³ Bu yeni uygulamayla alanlara ayrılmadan ortaöğretimden mezun olanların sınava girdiği 2012 yılından itibaren sınava giren her aday için hesaplanmış olan ağırlıklı ortaöğretim başarı puanlarının 0,12 ile çarpılarak yerleştirme puanlarına eklenmesine başlanmıştır. Bir mesleğe yönelik program uygulayan ortaöğretim kurumları mezunları alanlarıyla ilgili yükseköğretim programlarına yerleştirilirken ayrıca ağırlıklı ortaöğretim başarı puanının 0,06 katsayısı ile çarpımından elde edilecek ek puanların yerleştirme puanlarına eklenmesine devam edilmiştir.¹⁴

04.11.1981 tarih ve 2547 sayılı *Yükseköğretim Kanunu*'nun 45. maddesinde 30.3.2012 tarihinde yapılan değişiklikle *yerleştirme puanlarının hesaplanmasında ortaöğretim başarı puanının (OBP) dikkate alınması* yasa hükmü haline getirildiğinden¹⁵ 2013 yılından itibaren ÖSYM tarafından yapılan sınavlarda bu yasa hükmü uygulanarak *Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP)* yerine *Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP)* kullanılmaktadır.¹⁶

3. Millî Eğitim Şûralarında Yükseköğretime Geçiş Sistemi

5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan *VII. Millî Eğitim Şûrası*'nın açış konuşmasında dönemin Millî Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu üniversiteye girecek öğrencilerin Türkiye genelinde ortak bir sınava, *olgunluk* sınavına, tabii tutulmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım *Şûra* kararlarında da yansımaları bulmuştur. Buna göre lise ve dengi meslek okullarını bitiren öğrenciler ilgili

13 Bu değişiklik *MEB Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile gerçekleştirilmiştir. bk. **Resmî Gazete**, Tarih: 04.9.2010, Sayı: 27692.

14 **2012 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2012, s. 19.

15 30.3.2012 Tarih ve 6287 Sayılı *İlköğretim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*, 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 Sayılı **Resmî Gazete**, <http://www.Resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>.

16 **2013 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2013, s.20; **2014 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2014, s.21.

fakültelere giriş hakkını elde edebilmek için yetiştirildikleri alanlara göre merkezî olarak düzenlenecek olgunluk sınavlarına tabi tutulacaklardı.¹⁷

28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihleri arasında toplanan *VIII. Millî Eğitim Şûrası*'nın ana gündem maddelerinden birisini *Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi* oluşturmaktaydı. Şûrada alınan karara göre yükseköğretime giriş a) diplomadaki derslere ve notlara göre, b) merkezî yarışma sınavları sistemiyle c) her kurum tarafından münferit olarak düzenlenecek sınavlarla olmak üzere üç yöntemle olabilecekti. Bu Şûra'da ayrıca lise programlarıyla yükseköğretim programları arasında paralellik oluşturulmuştur.¹⁸

18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında toplanan *XII. Millî Eğitim Şûrası*'nda yükseköğretime geçişte ÖSYM tarafından uygulanmakta olan sınavların aşamalı olarak kaldırılarak, yerine yükseköğretime geçişi daha değişik ve kademeli değerlendirmelerle ve belirli bir vadede yapılmasını olanaklı kılacak bir sistemin oluşturulması için Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK ve ÖSYM tarafından ortak çalışma yürütülmesine karar verilmiştir.¹⁹

13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında toplanan *XV. Millî Eğitim Şûrası*'nın ana gündem maddelerinden birisini *yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi* oluşturmaktaydı. Şûra'da bu konuyla ilgili olarak; öğrencilerin mezun oldukları öğretim programı doğrultusunda bir yükseköğretim programı tercih ettiklerinde ek puan uygulanması, Fen ve Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin ortaöğretim başarı puanı ile mağdur edilmelerinin önlenmesi, öğrenci yerleştirme sınavının kapsamının ortaöğretim programları paralelinde genişletilmesi ve çeşit-

17 **MEB VII. Millî Eğitim Şûrası**, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/060217_07_7_sura.pdf.

18 Buna göre 10. sınıflarda *Edebiyat ve Fen* programları varken 11. sınıfta *Edebiyat* programlarından gelenler *Dil ve Edebiyat ve Sosyal ve Ekonomik Bilimler*; *Fen* programından gelenler ise *Matematik ve Fizik* ile *Tabiat Bilimleri* programlarına ayrılacaklardı. Liselerin *Dil ve Edebiyat* programından mezun olanlar dil ve edebiyat fakülteleri, ilgili diğer akademi ve yükseköğretim kurumları; *Sosyal ve Ekonomik Bilimler* programlarından mezun olanlar hukuk, iktisat, siyasal bilgiler ve eğitim fakülteleri, iktisadi ve ticari bilimler fakülte veya akademileri, ilgili diğer akademi ve yükseköğretim kurumları; *Matematik ve Fizik* programı mezunları: uygulamalı bilimler ile ilgili fakülteler, fen fakülteleri, ilgili diğer akademi ve yükseköğretim kurumları; *Tabiat Bilimleri* programı mezunları Fizik, Kimya ve Biyoloji'ye dayalı fakülteler ile ilgili diğer akademi ve yükseköğretim kurumlarına yönelmelerinin sağlanılmasına karar verilmiştir. **MEB VIII. Millî Eğitim Şûrası**, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021650_8_sura.pdf.

19 **MEB XII. Millî Eğitim Şûrası**, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021525_12_sura.pdf.

lendirilmesi, ortaöğretimin etkili hale getirilmesi için üniversiteye girişte bazı tedbirlerin alınmasının zorunlu olduğu, meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarında yükseköğrenimlerine devam etmelerinin teşvik edilmesi ve ortaöğretim başarı puanının başarı ve adaleti sağlayacak şekilde düzenlenmesi kararları alınmıştır.²⁰

13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında toplanan *XVII. Millî Eğitim Şûrası*'nda; *ortaöğretimde kademeler arasında geçiş, yönlendirme ve sınav sistemi* başlığı önemli yer tutmuş; bu konuda genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin öğrenim gördükleri alanın devamı niteliğindeki yükseköğretim programlarına geçişlerinde ek puan sağlanması, yükseköğretime girişte etkili olan ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı uygulamasının kaldırılarak, belirli sınıflarda yapılacak merkezî olgunluk sınavlarından elde edilecek puanın etkili olması kararları alınmıştır. *Şûra*'da ayrıca ortaöğretimde okul türlerinin *genel ve akademik liseler* ile *mesleki ve teknik liseler* olarak iki türe ayrılmasına da karar verilmiştir²¹

4. Kalkınma Planlarında Yükseköğretime Geçiş Sistemi

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi beş yıllık kalkınma planlarında da genel olarak çözümlenmesi gereken bir sorun olarak yer almıştır. *I. Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda (1963-1967), lise ve ortaokulların temel görevlerinin üst okulları beslemek olduğu, bu okulu bitirenlerin üst okullara gidebilmelerini sağlayacak geniş tedbirlere başvurulması gerektiği hususuna yer verilmiştir²². 1968-1972 yıllarını kapsayan *II. Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda eğitim kademelerindeki dikey geçişlerin, kabiliyetli olanların eğitimin en üst kademelerine kadar çıkmalarına olanak sağlayacak şekilde düzenleneceği; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin kendi alanlarındaki yüksek okullara devamlarının yukarı seviyeye yetiştirici ve yukarı seviyedeki okullara bağlı hazırlık sınıfları ile özel bir seçim sistemi ile gerçekleştirileceği belirtilmiştir.²³ Bir sonraki planda da mesleki ve teknik öğretimi bitirenlerden üstün yeteneklilerin kendi alanların-

20 **MEB XV. Millî Eğitim Şûrası**, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021410_15_sura.pdf.

21 **MEB XVII. Millî Eğitim Şûrası**, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf.

22 **Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl 1963-1967)**, DPT, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, s.458.

23 **II. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)**, DPT, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/8/plan2.pdf>, s.176.

da yükseköğretime devamını sağlamak üzere, mevcut sınav sisteminin yeniden düzenleneceği ve mesleklere uygulayıcı eleman yetiştiren iki yıllık meslek yüksek okulları kurulacağı belirtilmektedir. Bu planda ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bir sınav barajı bulunacağı da açıkça yer almaktadır.²⁴

IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1979-1983), yükseköğretim kurumlarının artan talebi karşılayamamaları nedeniyle ortaöğretim mezunlarının büyük bir bölümünün yükseköğrenim dışında kaldığı belirtilmektedir. *Plan*'da yurt düzeyinde ortaöğretim kurumlarının nitelik farklılıkları nedeniyle üniversitelerarası seçme sınavlarının büyük ölçüde sosyal adaletsizliğe yol açtığı, eğitim sisteminin başlangıcından beri zedelenen eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin özellikle yükseköğretimde ortadan kalktığı, bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için yükseköğretime girişte ortaöğretim programlarını dikkate alan ve ortaöğretimde ders kredisi sistemine dayalı yeni bir yöntemin geliştirilerek uygulanacağı hususlarına da yer verilmiştir.²⁵

V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1985-1989), yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğinin sağlanmasına itina gösterileceği belirtilmiştir.²⁶

1996-2000 yılları arasındaki beş yıllık süreci kapsayan *VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda yükseköğretim önündeki yığılmaları önlemek için ortaöğretimde yeni bir yapılanmaya gidileceği ve sayıları artan özel dershanelerden şartları uygun olanların ortaöğretim veya yükseköğretim kurumlarına dönüştürülmelerinin destekleneceği ifade edilmektedir.²⁷

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2001-2005) da yükseköğretime giriş sisteminin “öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yerleştirilmesini sağlayacak ve fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde” yeniden düzenleneceği ve

24 **III. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**, DPT, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/7/plan3.pdf>, s.723.

25 **IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**, DPT, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/6/plan4.pdf>, s.449-459.

26 **V. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**, DPT, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/5/plan5.pdf>, s.145.

27 *VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda dershanelerin dönüştürülmeleri hususu şu şekilde yer almaktadır. “Ortaöğretimden üniversiteye yönelme sürecini yeniden düzenleyebilmek, üniversite önündeki aşırı yığılmayı önlemek ve ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikte ara insan gücünü yetiştirebilmek amacıyla yükseköğretim öncesinde ve ortaöğretim kademesinde yoğun şekilde faaliyet gösteren özel dershanelerin mesleki ve teknik eğitime yönelmeleri ve uygun olanların ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu oluşturmaları desteklenecektir.”

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000), DPT, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/3/plan7.pdf>, s.28.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM), kamu ve özel kesime yönelik üstleneceği sınavlarla ilgili olarak yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir.²⁸

2007-2013 yıllarını kapsayan *IX. Kalkınma Planı*'nda eğitim sisteminin etkinliğinin artırılması, eğitime ayrılan kaynakların daha verimli kullanılması, öğrenciler ve aileler üzerindeki maddi, sosyal ve psikolojik yüklerin hafifletilmesi amacıyla eğitim sisteminin sınav odaklı yapıdan kurtarılacağı; yükseköğretime giriş sisteminin öğrencileri programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendiren, ilgi ve yeteneklerini ortaöğretim boyunca çok yönlü bir süreçle değerlendiren, okul başarısına dayalı ve müfredat programlarıyla daha uyumlu bir yapıya kavuşturulacağı öngörülmektedir. Planda ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacağı da ifade edilmektedir.²⁹

X. Kalkınma Planı'nda (2014-2018) ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sisteminin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan etkin rehberlik ve yönlendirme hizmetleri desteğiyle, süreç odaklı bir değerlendirme yapısına kavuşturulacağı ifade edilmektedir.³⁰

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hemen her plan döneminde yükseköğretime geçiş sisteminin yeniden yapılandırılacağına dair öngörüler olmasına rağmen bu konuda etkili politikalar geliştirilerek uygulanmadığından günümüzde de bu konu acil çözüm bekleyen büyük ve karmaşık bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir.

5. Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş Sisteminin Genel Görünümü

Bir ülkede yükseköğretime geçiş sisteminin genel olarak a) Ortaöğretimden mezun olacak öğrencilerin adil bir seçme ve yerleştirme sistemiyle ilgi, istek ve yeteneklerine en uygun yükseköğretim programlarına yerleşmelerine olanak sağlanması, b) Eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının amaçlarını en iyi şekilde gerçekleştirmesi ile okullarda okutulan derslerin kazanımlarının öğrencilere en iyi şekilde kazandırılmasını destekleyecek bir yapıda kurgulanması beklenir.

28 **VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**, DPT, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>, s.84.

29 **IX. Kalkınma Planı (2007-2013)**, DPT, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf>, s.87.

30 **X. Kalkınma Planı (2014-2018)**, DPT, http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf, s.33.

Ülkemizde gerek hızlı nüfus artışı, gerekse okullaşma oranlarında sağlanan olumlu gelişmeler ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayılarının her geçen yıl daha da artmasına neden olmaktadır. Nüfusun ortalama eğitim süresindeki bu artış sevindirici bir gelişme olmakla beraber, ortaöğretimden mezun olan bu gençlerin yükseköğrenim görme taleplerinin karşılanmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle 1980'li yıllardan günümüze gelinceye değin ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi, eğitim sistemimizin en çok tartışılan, eleştirilen ve çözüm üretilmeye çalışılan konularından birisi olmuştur. Günümüzde ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda yükseköğretime geçişlerine olanak sağlayacak; aynı zamanda mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerini de ortadan kaldıracak bir düzenleme yapılamamış olması bir sorun olarak önümüzde durmaktadır.

Tablo 1. Yıllara Göre Ortaöğretimden Mezun Olan Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Genel ortaöğretim okullarından mezun olan öğrenci sayısı	Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarından mezun olan öğrenci sayısı	Toplam Mezun sayısı
2002-2003	334044	196215	530259
2005-2006	410109	235219	645328
2008-2009	366444	182450	548894
2009-2010	399478	263416	662894
2010-2011	392064	314448	706512
2011-2012	3800548	332154	712702

Kaynak: MEB Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim.

Ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayılarındaki önemli artışa rağmen ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı henüz istenilen düzeye yükseltilememiştir. Yine aşağıdaki tablolardan da anlaşılacağı üzere genel ortaöğretim ve mesleki teknik eğitim kurumlarından mezun olanların neredeyse tamamı bir yükseköğretim programına yerleşebilmek için yükseköğretime geçiş sınavlarına başvurumaktadırlar. Her yıl mezun olan bu öğrencilere herhangi bir yükseköğretim programına kayıtlı olanlar, herhangi bir yükseköğretim programından mezun olup ikinci bir yükseköğretim programına kayıt yaptıranlar ile daha önce herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiş olanların da eklenmesi yükseköğretime geçiş sistemi sınavlarını gittikçe daha büyük bir organizasyon haline getirmektedir. Kuşkusuz sınavlara bu kadar

çok adayın başvurması sınavların organizasyonu, güvenilirlik ve geçerliliklerinin sağlanması, sınav sayısı ve ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi konularında önemli sınırlılıklar yaratmaktadır.

Tablo 2. Yıllara Göre Yükseköğretime Geçiş Sınavlarına Giren Aday Sayıları

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Son sınıf öğrencisi	639024	720671	801232	287132	582617	659702	768854	780737
Mezun, daha önce yerleşmemiş ya da kaydolmamış	796138	695894	693322	913344	514398	467823	518241	562921
Üniversitede okuyan	155274	220978	242264	377720	310249	251679	398487	395832
Bir yükseköğretimi bitirmiş	50886	40840	39623	68104	44021	55548	74285	94363
Diğer	30281			76	65	52741	131	61626
TOPLAM	1678383	1678383	1776441	646376	1451350	1487493	1759998	1895479

Kaynak: ÖSYM, ÖSYS sayısal verileri.

Son yıllarda gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerinin sayılarında önemli artışlar olmuştur. Ne var ki üniversite sayılarındaki bu önemli artışa rağmen (Tablo 2 ve Tablo 3'teki veriler birlikte değerlendirildiğinde) mevcut yükseköğretim programlarının, toplam talebi karşılamaktan hâlâ oldukça uzak olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Yıllara Göre Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları

Öğretim Yılı	LİSANS			ÖNLİSANS			Toplam
	Normal Ö.	İkinci Ö.	Açık Ö.	Normal	İkinci Ö.	Açık Ö.	
2003	161140	40681	125878	94767	65839	80940	569245
2006	165920	31966	171521	152185	83881	84617	818569
2009	245980	81788	152685	184344	107494	184501	956792
2010	271703	97496	112626	197312	86748	127924	893809
2011	281461	101224	99976	207496	99154	142624	931935
2012	314727	88382	82466	235563	107494	184501	1013133

Not: Özel Yetenek sınavıyla alınan bölümlerin kontenjanları ile Kıbrıs ve diğer ülke kontenjanları rakamlara dâhil edilmiştir.

Kaynak: ÖSYM, Yükseköğretim Programları Kontenjanları İle ÖSYM'ce Bu Programlara Yerleştirilenler.

Günümüzde uygulanmakta olan yükseköğretime geçiş sistemi genel olarak ele alınıp değerlendirildiğinde aşağıdaki özellikleri taşıdığı sonucuna varılmaktadır.

Yıllardır süregelen reform söylem ve çabalarına rağmen merkezî sistemle ve objektif testlerle gerçekleştirilen sınavlar, görece bir eşitlik ve adalet sağlamakta birlikte yükseköğretime geçiş sistemi;

a) Ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin büyük bir kısmının yükseköğretim programlarına yerleşmelerine olanak tanımamaktadır.

b) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin tamamına yakını bir yükseköğretim programına yerleşmek için yükseköğretime geçiş sınavlarına başvurmaktadır.

c) Herhangi bir yükseköğretim programına yerleşen ve öğrenimlerine devam edenlerin önemli bir kısmı üniversite veya bölüm değiştirmek için tekrar sınava girmektedir (2012 yılında ÖSS'ye başvuran adaylar içinde herhangi bir yükseköğretim programına kayıtlı olanların oranı %21 düzeyindedir). Bu durumun neden olduğu zaman kaybı ve kaynak israfları mevcut sistemin başarısızlığının önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

d) Herhangi bir yükseköğretim programını bitirenlerden yeniden bir yükseköğretim programına yerleşmek isteyenlerin oranı azımsanmayacak düzeydedir. (2012 yılında ÖSS sınavlarına başvuran adayların yaklaşık %5'ini herhangi bir yükseköğretim programından mezun olanlar oluşturmuştur.)

e) Yükseköğretime geçiş sisteminde kanal çeşitliliği olmayıp sistem büyük ölçüde merkezî sistem sınavlarına dayalıdır. Merkezî sistem sınavlarına başvuran aday sayısının çok fazla olması, yapılan sınavlarda kapsam ve nitelik yönlerinden sınırlılıklar yaratmaktadır.

f) Yükseköğretime geçiş sistemi sınavlarının tamamının çoktan seçmeli test yöntemiyle gerçekleştirilmesi adayların bu alanda uzmanlaşma ve pratikleşmeye yönelmeleri sonucunu doğurmakta; bu durum üniversite adaylarının yükseköğretime *hazırbulunuşluk* düzeylerini düşürmektedir.

g) Yükseköğretime geçişte aslında bir araç olan merkezî sistem sınavları, uygulamada *amaç* haline gelmekte ve bu durum ortaöğretim sistemi üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır.

h) Sınavların *amaç* haline gelmesi, sınavlara hazırlık kurslarından ve özel derslerden oluşan önemli bir sektör doğmasına yol açmaktadır.

6. Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretime Geçiş Sisteminin Ortaöğretim Sistemi Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki etkisini ortaya koymak için Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde tesadüfi örneklemeyle belirlenen 2’si mesleki ve teknik, 3’ü genel ortaöğretim kurumu olmak üzere 5 farklı ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 5 okul müdürü, 15 müdür yardımcısı ve 30 öğretmenle, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada oldukça güçlü bir nitel araştırma veri toplama yöntemi olan³¹ *görüşme* gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresinin kısıtlılığı nedeniyle görüşmelerin daha sınırlı bir zaman içerisinde ve sadece birer kez yapılabilecek olması dolayısıyla aynı zamanda verilerin çözümlenmesinde kolaylık sağlayan ve görüşmelerde görüşmeci etkisini en aza indirebilmeyi olanaklı kılan *standartlaştırılmış görüşme tekniği* uygulanmıştır.³² Her görüşülene görüşmeden önce hazırlanan ve görüşülenlerin, “*mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki olumlu etkileri*” ve “*mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki olumsuz etkileri*” ile ilgili düşüncelerini elde etmeye yönelik soruların yer aldığı *görüşme formundan* yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, *yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerine olumlu etkileri* ve *yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerine olumsuz etkileri* olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırma sonunda, görüşülenlerin üzerinde görüş birliğine vardıkları olumlu ve olumsuz etkiler dikkate alınmış ve yorumlanmıştır.

Yükseköğretime Geçiş Sisteminin Ortaöğretim Sistemi Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Mevcut yükseköğretime geçiş sistemi;

1- Ortaöğretim sürecini sadece üniversiteye geçişte bir araç haline indirgemekte, öğrencilerin okuldaki ders ve konulara sınavda soru çıkıp çıkmamasına göre önem atfetmeleri sonucunu doğurmaktadır.

31 Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2003. s.20.

32 Belkıs Kümbetoğlu, **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 2005, s.76-77.

2- Yükseköğretime geçiş sınavlarında kullanılan çoktan seçmeli sorular öğrencileri ezberciliğe yöneltmektedir. Bu tip sorular öğrencilerin okuma, anlama, yorumlama, analiz ve sentez becerilerinin gelişmesini desteklememektedir.

3- Öğrencileri öğrenmeden çok, çoktan seçmeli soruları yanıtlayabilme ve zamana karşı yarışma becerisi kazanmaya yönlendirmektedir.

4- Yükseköğretime geçiş sınavları okulların açık olduğu dönemde yapıldığından özellikle 12. sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.

5- Dolaylı da olsa dersane ve özel derslere daha fazla zaman ayırabilmek için öğrencileri devamsızlık yapmaya özendirilmekte, hatta gerçek olmayan sağlık raporu alma vb. yollara iterek erken yaşlarda olumsuz davranışlar edinmelerine neden olmaktadır.

6- Öğrencilerin yeterince kitap okumalarını engellemektedir.

7- Öğrencilerin gerek özel hayatlarında gerekse okullardaki sosyal-kültürel etkinliklere, toplum hizmeti ve diğer gönüllü çalışmalarına katılmalarını sınırlamaktadır.

8- Öğrencilerin araştırma yapmalarını, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkarmalarını ve geliştirmelerini sınırlamaktadır.

9- Öğrencilerin üzerinde aşırı kaygı, endişe ve stres yaratmakta, bu durum öğrencilerin sağlıklarını tehdit ettiği gibi başarılarını da olumsuz etkilemektedir.

10- Ebeveynleri, çocuklarının yükseköğretime geçiş sınavlarında daha yüksek puan almalarını sağlamak için özel ders aldırma veya özel dershanelere gönderme yollarına itmekte; bu durum bir yandan ailelerin yüklenmek zorunda kaldıkları eğitim maliyetini artırırken, öte yandan ortaöğretim kurumlarının önem ve değerini zayıflatmaktadır.

11- Genel olarak ortaöğretim kurumlarının eğitim işlevlerini layıkıyla yerine getirmelerinin önünde engel oluşturmaktadır.

Yükseköğretime Geçiş Sisteminin Ortaöğretim Sistemi Üzerindeki Olumlu Etkileri

Mevcut yükseköğretime geçiş sistemi;

1- Son yıllarda yapılan düzenlemelerle, ortaöğretimde okutulan derslerin kazanımlarıyla yükseköğretime geçiş sistemi sınavlarında sorulan sorular arasında paralellik kurulduğundan öğrencilerin okul derslerine önem vermelerini sağlamaktadır.

2- Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

SONUÇ

Mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim üzerindeki olumsuz etkilerinin neler olduğu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, mevcut sisteme karşı büyük bir memnuniyetsizliğin hakim olduğu anlaşılmaktadır. Verilen yanıtlara göre mevcut yükseköğretime geçiş sistemi, yükseköğretime seçme ve yerleştirme işlevini yerine getirirken öte yandan en azından dört yıl süreli ortaöğretim sürecinde de telafisi imkânsız hasarlar yaratmaktadır. Daha dokuzuncu sınıftan itibaren başlayan yükseköğretime geçiş kaygısı öğrencileri okul dışında dersane ve özel ders arayışlarına itmektedir. Okulla dersane arasındaki bölünmüşlük, kıyasıya yarış, koşuşturma ve yorgunluk öğrencilerin okullarıyla bağlarını zayıflatmakta; başarının tek kriterinin YGS sınavlarında alınacak yüksek puan, bunun ise çoktan seçmeli soruları çözmeye becerisine dayandığına olan inanç okulun önemini ve değerini azaltması sonucunu doğurmaktadır. Sistem öğrenciler üzerinde sürekli bir baskı ve kaygı yarattığından okulun temel işlevleri zaman kaybı olarak algılanmakta, kitap okuma, ilgi alanlarını genişletme, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirecek faaliyetler ile sosyal ve kültürel faaliyetlere yeterli zaman ayırmada isteksizlik oluşmaktadır. Öğrencilerin okula olan ilgi ve bağlılıkları son sınıfa doğru gittikçe azalmakta, buna karşın dersanelere yönelme de o derece artmaktadır. Zaman kaybı olarak görüldüğü için okumanın azalması ve sürekli çok seçenekli sorulara yoğunlaşılması öğrencilerde okuma, anlama, yorumlama, analiz ve sentez gibi becerilerin zayıflaması sonucunu doğurmakta; sürekli stres, kaygı, koşuşturma gençlerimizin beden ve ruhen sağlığının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Yukarıda verilen yanıtlar incelendiğinde genellikle mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerine olumlu etkisinin bulunmadığına inanılmakta olup YGS sınavlarında sorulan sorularla ortaöğretimde okutulan derslerin, öğretim programlarında yer alan kazanımlarla paralellik göstermesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Tüm olumsuzluklara rağmen yükseköğretime geçiş sisteminin eşitlik, adalet ve objektiflik esasına dayalı sınavlarla gerçekleştirilmesi olumlu bir nokta olarak kabul edilmektedir.

ÖNERİLER

Yükseköğretime geçiş sisteminin, ortaöğretim kurumlarından mezun olacak öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre en uygun yükseköğretim programlarına yerleşmelerine olanak sağlaması, bunu gerçekleştirirken de yükseköğretime yerleştirme işlemini ortaöğretimin tek ve asıl amacı haline getirmeyen ve ortaöğretim kurumlarının eğitim öğretim faaliyetlerini destekleyici bir yapıda kurgulanması gerekmektedir. Bunun için ortaöğretim sistemi ile yükseköğretime geçiş sisteminin bütüncül bir anlayışla ele alınması gerekmektedir. Her yıl yaklaşık iki milyon adayın seçme ve yerleştirme sistemine başvurduğu ve ancak bunların ortalama 1/5'inin örgün lisans programına yerleşme imkânının olduğu bir sistemde tüm sorunu tek bir kalemde çözmek pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemlerinin, *sistem bileşenlerinin aşamalı olarak iyileştirilmesi* olarak adlandırılabilir bir dizi önlem ve iyileştirme faaliyetleriyle yükseköğretime geçiş sisteminin, ortaöğretim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilerek gençlerin bilgi, birikim ve beceri bakımlarından daha donanımlı olarak yükseköğretime geçmelerinin önünün açılacağına inanılmaktadır. Ortaöğretim sistemi ile yükseköğretime geçiş sisteminde iyileştirme yapılması gereken alanlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Yükseköğretim önündeki yığılmaları azaltacak önlemler:

Öncelikli olarak yükseköğretime geçişin sadece tek veya iki aşamalı merkezi sistem sınavlarıyla gerçekleştirilmesi uygulamasından vazgeçilerek yükseköğretime geçiş kanallarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda;

- a) Açık öğretim programlarına geçiş sınavsız hale getirilmelidir.
- b) Öğrenci bulmada güçlük çeken veya kontenjanlarını dolduramayan yükseköğretim programları ile geçmişe dönük belli bir süredeki tercih edilirlilik oranları değerlendirilerek tercih edilirlilik düzeyi belli bir derecenin altında olan yükseköğretim programlarına, diploma notu ve/veya programa kaynaklık eden ortaöğretim derslerinin kredi ve ağırlıklı not ortalamalarına göre öğrenci kabul edilmelidir.
- c) Vakıf üniversitelerinin öğrenci kabul kriterlerini belirleme ve istemeleri halinde öğrenci seçme ve yerleştirme ile bursluluk sınavlarını yapabileme yetkisi tanınmalıdır.
- d) Bir yükseköğretim programını bitirip ikinci bir yükseköğretim programına kayıt yaptırmak isteyenlere sınavsız kayıt yaptırmaya hakkı verilmesi ancak

bu programların ücretli hale getirilmelidir. Bu adaylardan üniversitenin yapacağı bursluluk sınavında başarılı olanlara devlet veya üniversite belli oranlarda burs desteği sağlayabilir. (Burslu okuyanlar, 2012 yılında ÖSS'ye giren adayların yaklaşık %5'ini oluşturmaktadır.)

e) Herhangi bir yükseköğretim programına kayıtlı olduğu halde başka bir programa kayıt yaptırmaya getirilen sınırlamalar artırılmalı ancak isteyenlere farklı üniversite ve programlara sınavsız fakat ücretli kayıt yaptıрма hakkı verilmelidir. (Bu durumdaki adaylar, 2012 yılında ÖSS sınavına giren adayların yaklaşık %21'ini oluşturmaktadır.)

f) Merkezî sistem sınavı ile öğrenci alınmasına karar verilen yükseköğretim programlarına merkezî sistem sınavı ve ortaöğretim başarı puanlarının eşit katkılarından oluşan bir yerleştirme puanıyla öğrenci kabulü

g) Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının yükseköğretim önünde yığılmalarını azaltıcı önlemler alınmalı, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının sınavsız öğrenim görebilecekleri açıköğretim ve ikinci öğretim lisans ve önlisans programları yaygınlaştırılmalıdır.

2. Ortaöğretimi güçlendirme faaliyetleri

Bir yandan yükseköğretime geçiş yolları çeşitlendirilirken öte yandan ortaöğretim kurumlarını yükseköğretime bilgi, birikim ve beceri bakımlarından daha donanımlı öğrenciler hazırlayabilecek bir yapıya kavuşturulmasına çalışılmalıdır. Bu kapsamda

a) Mesleki ve teknik eğitimden mezun olanların istihdamına ilişkin önlemler

Gerek temel eğitimden mesleki ve teknik eğitime yönelmeyi artırmak, gerekse mesleki ve teknik eğitimden mezun olan öğrencilerin yükseköğretim önünde yığılmalarını önlemek için bu okullardan mezun olan gençlerin ara eleman olarak istihdamlarını sağlayacak ciddi politikalar geliştirilerek uygulanmalıdır. Bu amaçla meslek odalarının da katılımları sağlanarak (hiç değilse belli bir süre için) istihdam zorunluluğu getiren yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu kapsamda; turistik otellerdeki yatak sayısı, lokanta/restoranlardaki masa sayısı, serbest muhasebeci ve mali müşavirlerde tutulan defter sayısı, sanayi kuruluşlarındaki tezgah/üretim miktarları baz alınarak, belirli oranlarda ilgili mesleki ve teknik eğitim mezunları-

nın istihdamını yasal zorunluluk haline getirmek bir çözüm yolu olabilir. Bu durumda, istihdam maliyetinin bir kısmını devlet üstlenebilir. Aynı şekilde, mesleki ve teknik eğitim mezunu olanlardan kendi işini kurmak isteyenlere devlet katkısı ve desteği daha da artırılıp yaygınlaştırılabilir.

İstihdam olanaklarının artırılması öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime olan ilgilerini ve yönelmelerini artıracığı gibi, genel lise mezunlarına göre devletin daha çok yatırım yaptığı bu öğrencilerin, yükseköğretim önünde yığılmalarını önleyerek zaman ve para kaybının önüne geçilirken sanayi ve diğer sektörlerin yetişmiş ara eleman ihtiyaçları da karşılanmış olacaktır.

İstihdam kolaylığı için MEB ve sektör temsilcileri ihtiyaç analiz ve planlamaları yaparak sektörlerin ihtiyaç duyduğu alanlarla ilgili programların açılması sağlanmalıdır.

İmam hatip liseleri sosyal bilimler liseleri kapsamında değerlendirilmelidir.

b) Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi

Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirmenin iyileştirilmesi ve bir standart oluşturulması için bu okulların yönetici ve öğretmenleri konuyla ilgili eğitime tabi tutulmalı, ölçme ve değerlendirme ile ilgili manipülasyonları önlemek için ilgili mevzuatta gerekli düzenlemeler yapılarak caydırıcı önlemler alınmalıdır.

c) Ders geçme ve kredili sistem uygulanması

Ortaöğretim öğrencilerinin özellikle 10. sınıftan itibaren yönelmek istedikleri üst öğretim programlarına temel oluşturacak derslere yönelebilmelerine tanınan olanak genişletilmelidir. Özellikle yükseköğretime sınavsız geçişte bu derslerin kredi miktarları ve not ortalamaları dikkate alınabilir. Derslerin seçmeli olması, mevcut *sınıf geçme düzeninde* uygulamayı sınırlandıracığından *ders geçme ve kredi sisteminin* uygulanması daha yararlı olabilir.

d) Ortaöğretim başarısının yükseköğretime geçişte etkisinin artırılması ve yaygınlaştırılması

Yükseköğretime geçiş sisteminde ortaöğretim başarı puanı (diploma notu) %50 oranında etkin hale getirilmelidir. Bu çerçevede merkezî sistem sınavının 500 tam puan üzerinden değerlendirilmesi, 100 üzerinden hesaplanan ortaöğ-

retim diploma notunun 5 ile çarpılmak suretiyle 500'e dönüştürülmesi, daha sonra öğrencinin 500 üzerinden hesaplanan merkezî sınav puanı ile 500 üzerinden hesaplanan ortaöğretim not ortalamasının toplanarak ikiye bölünmesinden oluşan yerleştirme puanının yükseköğretime geçişte kullanılması okulların eğitim sistemindeki merkezî konumunu sürdürmesini destekleyecektir.

e) Merkezî sistem sınavlarının kapsamlarının genişletilmesi ve ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi

Merkezî sistem sınavlarında sorulan soruların ortaöğretimde okutulan derslerin olabildiğince geniş bir kısmını kapsaması ve bu sınavların sadece çoktan seçmeli sorularla değil açık uçlu sorular gibi öğrencilerin daha üst düzey becerilerini sınamaya olanak tanıyan ölçme araçlarıyla gerçekleştirilmesi ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin etkinliğini artıracaktır.

KAYNAKÇA

A- Yayınlanmış Eser ve Basılı Dökümanlar

Dökmen, Üstün. **T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: Kuruluşu, Gelişmesi, Çalışmaları**, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1992.

Kümbetöglü, Belkis, **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 2005.

Payaslıoğlu, Arif. **Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi**, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1985.

ÖSYM, **2010 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2010.

ÖSYM, **2012 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2012.

ÖSYM, **2013 Öğrenci seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2013.

ÖSYM, **2014 Öğrenci seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu**, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 2014.

Resmî Gazete, "MEB Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" Tarih: 04.9.2010 Sayı: 27692

Resmî Gazete, 30.3.2012 Tarih ve 6287 Sayılı İlköğretim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Tarih:11 Nisan 2012, No: 28261

Toker, Fethi. **Türkiye'de Yükseköğretime Giriş**, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1997.

ÜSYM, **İki Aşamalı Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Sınav Sistemi**, ÜSYM Yayınları, Ankara, Mart 1980.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2003.

B- İnternet Bilgi Ağları

DPT, Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl 1963-1967), <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>.

DPT, II. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/8/plan2.pdf>.

DPT, III. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/7/plan3.pdf>.

DPT, IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/6/plan4.pdf>.

DPT, V. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/5/plan5.pdf>.

DPT, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/3/plan7.pdf>.

DPT, VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>.

DPT, IX. Kalkınma Planı (2007-2013), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf>.

DPT, X. Kalkınma Planı (2014-2018), [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu Kalk%C4%B1nma Plan%C4%B1.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalkinma%20Plan%C4%B1.pdf), s.33.

MEB VII. Millî Eğitim Şûrası, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021707_7_sura.pdf.

MEB VIII. Millî Eğitim Şûrası, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021650_8_sura.pdf.

MEB XII. Millî Eğitim Şûrası, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021525_12_sura.pdf.

MEB XV. Millî Eğitim Şûrası, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021410_15_sura.pdf.

MEB XVII. Millî Eğitim Şûrası, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf.

MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2006-2007, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf.

MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2008-2009 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020906_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2008_2009.pdf.

MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2009-2010 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020939_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2009_2010.pdf.

MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2010-2011 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf.

MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2011-2012 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf.

ÖSYM, **1999 ÖSS Kılavuzu**, <http://osym.gov.tr/belge/1-5279/ortaogretim-basari-puan.html>.

ÖSYM, **2002 ÖSS Kılavuzu**, <http://osym.gov.tr/belge/1-4960/oss-kilavuzu.html>.

ÖSYM, **2003 ÖSS Kılavuzu**, <http://osym.gov.tr/dosya/1-28718/h/s6.pdf>.

ÖSYM Tarihsel Gelişme, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html>.

ÖSYM, 2005 ÖSS'ye İlişkin Sayısal Veriler, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-4324/2005-ossye-iliskin-sayisal-bilgiler.html>.

ÖSYM, 2006 ÖSS'ye İlişkin Sayısal Veriler, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-6432/2006-oss-merkezi-yerlestirme-sonuclari-ile-ilgili-sayi-.html>.

ÖSYM, 2007 ÖSS'ye İlişkin Sayısal Veriler, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-8315/2007-ossye-iliskin-sayisal-bilgiler.html>.

ÖSYM, 2008 ÖSYS'ye İlişkin Sayısal Veriler, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-10366/2008-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sistemi-osys-2008-oss-.html>.

ÖSYM, 2009 ÖSYS Merkezi Yerleştirme Sonuçları, <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-50563/h/yerlestirmebulten.pdf>.

ÖSYM, 2010 ÖSYS Merkezi Yerleştirme Sonuçları, <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56296/h/osysyerlestirmebulten2010.pdf>.

ÖSYM, 2011 ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler, <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58052/h/02-2011-osysyerlestirmesonuclarinailiskinsayisabilgile-.pdf>.

ÖSYM, 2012 ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler, <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60987/h/2012yerlestirmesayisabilgileri.pdf>.

AMERİKALI ÖĞRENCİLERİN LİSEDEN ÜNİVERSİTEYE GEÇİŞİ: 21. YÜZYIL İLKELERİ VE UYGULAMALARI İÇİN DENEYSSEL VE TARİHSEL MODELLER

Douglas K. HARTMAN*



Bu bölüm, Amerikan okul sisteminde öğrencilerin bir sınıftan diğerine geçişini liseden üniversiteye geçiş üzerinde durarak anlatmaktadır (Williams, 2009). Bu konuyla ilgili bir bölümde yazılabilecek şeyden çok daha fazla söylenecek bulunmaktadır. (Karşılaştırınız: Sykes, Schnieder, & Park, 2009) Dolayısıyla ben de Amerika'daki öğrencilerin sınıf geçmesiyle ilgili bilgileri meslektaşlarımdan devam etmekte olan çalışmalarına kültürel bağlamlarda faydalı olması amacıyla belirli bir *yaklaşım ve odak noktası* belirledim (Stephan & Rosenbaum, 2009).

Öğrencilerin sınıf geçmeleri ile ilgili bilimsel bir çalışmayı sunma yaklaşımım iki yönlüdür. Bunlardan bir tanesi deneyime dayalı olandır. Deneyime dayalı bir yaklaşımı benimsedim çünkü bu yöntem savların temeli için sadece mantığın gücüne, geleneklerin emsallerine ya da izlenimlerin geçiciliğine dayanmaktan ziyade (Helmstadter, 1970), tecrübeden, gözlemden ve deneylerden kesin olarak elde edilmiş kanıtlar kullanır (Goodwin, 2005). Deneyime dayalı bir yöntem, geniş düşünüldüğünde; kanıtın, teminatın ve liseden üniversiteye geçiş gibi devamlı bir konuda araştırmayı temsil etmek için kullanılan iddiaların genişletilmiş, sistematik, birikimli ve açık bir şekilde incelenmesine olanak tanır.

Diğer yaklaşım ise tarihsel olandır (Stahl & Hartman, 2011). Bu daha az tercih edilen yaklaşımı ise iki sebepten dolayı kullanırım. Birincisi, bu yöntem uzun bir zaman dilimi boyunca çok büyük ve karışık eğitim sistemleri dizisine

* Prof. Dr., Okuryazarlık Kazanım Araştırma Merkezi Müdürü, Michigan Devlet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dhartman@msu.edu.

sahip bir ülkedeki *değişimin evrimini* vurgulamaktadır. Amerikan eğitim sistemindeki on yıllara ve yüzyıllara yayılmış değişimler mahiyeti gereği önceden planlanan ve tasarlanandan daha evrimsel olmuştur (Resnick, 2001).

İkinci olarak, tarihsel bir yaklaşım, meydana geldiğinde *değişimin örtüşen ve giderek artan doğasını* vurgulamaktadır. Bir model ya da yaklaşımın başlangıç ve bitiş noktaları çoğu kez açık ya da belirgin değildi ve daha da sıklıkla görüldüğü gibi geçmiş ve geleceğin bir karışımından oluşmuyordu (Lemann, 2000). Benim düşüncem şudur ki sınıf geçme modelleri sebepsiz bir şekilde ortaya çıkıyor değildir. Bu modeller gerçek dünya tarihinden doğmaktadır.

Bu tarihsel yaklaşımı kullanırken kimin bir üst eğitim seviyesine geçeceğine ve kimin geçmeyeceğine karar vermek için seçme sınavı yöntemi olarak kullanılmakta olan *okuma anlama testleri* üzerine yoğunlaşacağım (Willis, 2008). Bilhassa *okuma anlama* üzerine yoğunlaşıyorum çünkü bu *yaklaşık bir asırdır* Amerikan bağlamında kullanıla gelmektedir ve böylelikle sınıf geçme uygulamasının nasıl yavaş yavaş değiştiğinin daha geniş bir görünümünü sunmaktadır.

DeneySEL Tahliller

Tahmin: Sınavlar başarıyı ne kadar iyi öngörür?

Lisede girilen sınavların üniversite seviyesindeki (ve sonrasında) başarıyı ne derece iyi öngördüğü sorusunu cevaplamak için, birkaç açıklayıcı sorunun sorulması gerekir.

Öncelikle, başarıyı öngörmek için hangi sınavlar kullanılır? Pek çok durumda ACT (Amerikan Üniversite Sınavı) ve SAT (Eğitim Yetenek Testi) kabul kararları vermek için Amerika'daki üniversitelerin kabul kurulları tarafından kullanılan standart haline getirilmiş ölçütlerdir. (Elbette kurullar tarafından kullanılan makale yazımı, lise notları, tavsiye mektupları vs. gibi başka veri çeşitleri de mevcuttur.) (Lewin, 2013).

İkinci olarak, öngörmek ile kastedilen nedir? Ben öngörmek kelimesinin kastedilen anlamı olarak "yordama geçerliğini" kullanıyorum ki bu da bir sınav puanının başka bir ölçütü öngördüğü dereceye gönderme yapmaktadır (Trotter & Donnelly, 2007). Bu bölüm bağlamında, yordama geçerliği ACT ya da SAT sınavlarının bir öğrencinin üniversitedeki ve sonrasında başarısını ya da performansını ne derece iyi öngördüğüne gönderme yapmaktadır.

Son olarak, *başarının* göstergeleri nelerdir? Bu göstergeler bir öğrencinin ilk yıl üniversite genel not ortalaması (GPA) ya da gelecekteki maddi kazancı gibi değişkenleri içerebilir. Böylece, ACT ve SAT sınavlarının yordama geçerliği bir lise öğrencisinin üniversite seviyesinde ya da hayatın diğer alanlarında ne derece başarılı olma ya da performans sergileme konusunda ipucu sağlıyor nitelikte olmalıdır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, ACT ve SAT sınavları üniversitede ve hayatta başarılı olmayı ne derece iyi öngörmektedirler? ACT / SAT puanlarının *ilk yıl üniversite genel not ortalaması* bakımından yordama geçerliği düşüktür. ACT / SAT puanlarının yordama geçerliği ve *gelecekteki maddi kazanç* sınavların matematik içeren kısımları dikkate alındığında bazı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki meslekler için yüksektir fakat sınavın diğer bölümleri ve diğer iş alanları için düşüktür. ACT / SAT sınav sonuçları için en güçlü ilinti *aile geliri* ile olandır. Özetle, ACT ve SAT sonuçları gelecekte (akademik ve maddi kazanç açısından) başarı için nispeten düşük yordama geçerliğine sahiptir fakat bu sınav sonuçlarının geçmiş (aile) başarısı açısından kısmen yüksek yordama geçerliği vardır (Amrein & Berliner, 2002; Baron & Norman, 1992; Hiss & Franks, 2014). Böylelikle denebilir ki, lisede girilen ACT ve SAT sınavları gelecekte üniversitede ve hayatta başarılı olmayı öngörme açısından genelde çok iyi değildirler.

Etkiler: Sınavların etkileri nelerdir?

Bu sınavların etkileri hakkında bir soruya cevap vermek için dört ayırt edici özellik sunulmalıdır. Öncelikle, bir sınav ya da test *performans göstergeleri* adı verilen gösterge kategorisine girer. Bunlar öğrenci kabiliyetinin ya da potansiyelinin psikolojik yapısını yahut gözlemlenebilir davranışını temsil etmek için kullanılan vekillerdir (Harvey, 2013). Günümüzde ABD'deki üniversite kabul komisyonları karar vermek için ACT ya da SAT sınavları gibi performans göstergelerine bakabilir. Bu komisyonlar ayrıca makale, tavsiye mektubu, başvuru, portfolyo, performans, çalışma örneği ya da diğer insan eseri gibi farklı göstergelere bakabilirler.

İkinci olarak, performans göstergeleri "*birincil değerli*" (AERA, 2000), ikincil değerli veya bu ikisinin arasında bir yerde olabilir. Eğer kademeler arasında önemli eğitimsel bir karar alınması için tek bir sınav kullanılıyorsa, o zaman o performans göstergesinin etkisi birincil değerlidir. Şayet birbiri üzerinde olağan-

dışı bir ayrıcalığı olmayan bir ya da daha fazla gösterge değerlendiriliyorsa, bu durumda her bir gösterge herhangi bir sınıf geçme kararına karşı ikincil değerli olarak değerlendirilebilir.

Üçüncü olarak, kademe atlamada kullanılan bu birincil değerli performans göstergelerinin etkileri *planlı* ya da *plansız* etkiler olarak düşünülebilir (Smith & Rottenberg, 1991). *Planlı* etki, performans göstergesinin yapması beklenen etkidir, mesela; bir sonraki eğitim seviyesinde hangi öğrencilerin gerçekten başarılı olacağını tam olarak belirlemektir. *Plansız* etki ise umulmayan bir sonuçtur. Örneğin öğrencilerin sınava hazırlanmasına yardımcı olmak için gölge eğitim sistemi oluşturmaktır.

Son olarak, performans göstergelerinin etkileri eğitim sistemi içinde ya *akıntı yönünde* ya da *akıntıya karşı* yüzebilir. Örnek olarak, 1. şekilde olduğu gibi, Amerikan eğitim süreci soldan sağa akan bir akarsu gibi tasvir edilirse, 8. sınıfta bir performans göstergesinin tatbiki, performans göstergesinin (örneğin bir test) uygulandığı noktadan hem akıntıya karşı hem de akıntı yönünde giden planlı ya da plansız etkilere yol açacaktır. 8. sınıftan önceki seviyelerde ve akıntıya karşı olarak, performans göstergesi ne öğretildiğini, nasıl öğretildiğini veya ne kadar süreyle öğretildiğini etkileyebilir. 8. sınıfta takip eden seviyelerde ve akıntı yönünde, performans göstergesi bir sonraki seviyeye (seviyelere) kimlerin devam edeceğini ve hangi okula gideceklerini etkileyebilir. Eğer bir dizi performans göstergesi Şekil 2'de olduğu gibi eğitim akışına tatbik edilirse, öğrencileri planlı ve plansız sonuçlarla kademeler arası şekillendiren ve sınıflandıran birtakım etkiler hem akıntıya karşı hem de akıntı yönünde harekete geçer.

Bu dört ayırt edici fark dikkate alındığında, liseden üniversiteye geçiş için akıntıya karşı ve akıntı yönünde sınıf geçmeyle ilgili ACT veya SAT gibi birincil değerli bir performans göstergesinin planlı ve plansız etkileri günümüze dek ne olmuştur? Güncel olan veriler en azından yedi tane okul tabanlı etkiyi tanımlamaktadır:

1. Okul Müfredatı: Sınavlar, sınavla ölçülen birincil değerli dersler ve konular için müfredatı daraltır (Madaus, 1988). Sınavlar, ikincil değerli dersler ve konulara yer bırakmaz (McNeil & Valenzuela, 2000).

2. Öğretmen Talimatları / Öğretimi: Sınavlar öğretmenleri sınava hazırlık tekniklerini öğretmek için daha fazla zaman ve anlamlı ders içeriğini öğretmek için daha az zaman harcamaya iter (Herman, 2004). Sınavlar ayrıca öğretmenleri düşük düzeyde beceri öğretimine daha fazla önem ve üst düzey becerileri

öğretmeye ise daha az önem vermeye sevk eder (Jones, Jones, Hardin, Chapman, Yarbrough, & Davis, 1999; Shepard & Dougherty, 1991).

3. Öğrenci Öğrenmesi: Sınavlar birincil değerli sınavlardaki öğrenci performansını yükseltir fakat bu, öğrenci öğrenmesinin genel ölçütlerinde geçerli değildir (Frederiksen, 1994; Herman & Golan, 1991).

4. Öğrenci Motivasyonu: Sınavlar öğrencilerin öğrenmeden aldığı keyfi ve onların öğrenme isteğini düşürürken, öğrenmede öğrenci kaygısını ve ilgisizliğini artırır (Roderick & Engel, 2001).

5. Sınıf Tekrarı / Okul Terki: Sınavlar öğrencilerin sınıf tekrarı ve okulu bırakma oranlarını artırmaktadır. (Griffin & Heidorn, 1996; Roderick, Jacob, & Bryk, 2003).

6. Öğrenci Mezuniyeti: Sınavlar mezun olan öğrenci sayısını düşürür ve alternatif lisans derecesine hak kazanan öğrenci sayısını artırır. (Genel Öğretim Geliştirme Testi vasıtasıyla / GED) (Heubert & Hauser, 1999; Jacob, 2001).

7. Puan Kullanımı: Sınavlar biçimlendirici kullanımdan ziyade daha çok toplamsal sınav verisi kullanımına yol açarlar (Carnoy, Loeb, & Smith, 2003; Shannon, 1998).

Veriler aynı zamanda liseden üniversiteye geçişte birincil değerli performans göstergelerinin en az iki tane okul tabanlı olmayan etkisini gösterir:

1. Gölge Eğitim: Sınavlar test edilen ders ve konulara ve sınav stratejilerine odaklanan özel ders hizmetlerini artırır (Dang & Rogers, 2008; Lee, Park, & Lee, 2009; Tansel & Bircan, 2006, 2008).

2. Öğrenci Nüfusu: Sınavlar sosyoekonomik durum, etnik köken, tecrübe ve bilgi kuramı açısından daha homojen dağılımlı bir nüfusla sonuçlanırlar (Stecher, 2002).

Bir üniversitenin öğrenci nüfusuna ilişkin birincil değerli performans göstergelerinin planlı ve plansız etkileri daha karmaşık bir biçimde Şekil 3'te gösterildiği gibi bir etkiler matrisi kullanarak kavramsallaştırılabilir. Sütunlar bir bölge, eyalet ya da ulusal değerlendirme sistemi tarafından kullanılan "gösterge" sayısını temsil eder. (Örneğin: tek, birkaç veya birçok gösterge) Satırlar ise performans göstergesinin sahip olduğu "değer büyüklüğünü" temsil eder. (Örneğin: değersizden ikincil değerliye, orta değerliden birincil değerliye) Göstergelerin ve değerlerin kesiştiği noktaya bir X yerleştirerek çeşitli durumların etkileri görsel-

leştirilebilir. Örneğin, eğer bir ülke kimin liseden üniversiteye geçeceğini belirlemek için tek bir gösterge kullanıyorsa ve o göstergenin özelliği birincil değerli bir test ise, (matrisin sol alt bölümündeki X ile gösterildiği gibi) o zaman o tek, birincil değerli göstergenin etkisi tecrübelerde, bilgide, yeteneklerde ve üniversite seviyesindeki öğrenci nüfusunun eğilimlerinde homojenlik şeklinde olur. Buna karşılık, bir ülke kimin liseden üniversiteye geçeceğini belirlemek için birçok gösterge kullanıyorsa ve o göstergelerin özelliği sıfıra yakın olacak şekilde düşükse, (matrisin sağ üst bölümündeki X ile gösterildiği gibi) o halde o çoklu, ikincil değerli göstergelerin etkisi üniversite seviyesindeki öğrenci nüfusunda heterojenlik şeklinde görülür. Böylece, etkiler matrisi performans göstergelerinin üniversite öğrencileri nüfusunda çeşitlilik yahut çeşitlilikten yoksunluk üzerinde yapabileceği etkiler dizisini öne çıkarabilir.

Özetle, önceki sayfalarda sunulan deneysel çözümler, ABD’de liseden üniversiteye geçişle ilgili sınavların *yordama* ve *etkileri* hakkında yöneltilen sorulara nispeten açık cevaplar sunar:

1. Sınavlar başarıyı ne kadar iyi öngörür? Kanıtlar göstermektedir ki ACT (Amerikan Üniversite Sınavı) ve SAT (Eğitim Yetenek Testi) gibi sınavlar başarının çok iyi birer yordayıcısı değildir.

2. Sınavların *etkileri* nelerdir? Yine kanıtlar gösterir ki ACT ve SAT benzeri sınavlar müfredatı daraltabilir, öğretmeyi sınırlandırabilir, öğrenmeyi engelleyebilir, motivasyonu düşürebilir, okul terkinini artırabilir, mezuniyeti azaltabilir, gölge eğitim gibi hizmetleri artırabilir ve farklı öğrencileri dışarıda bırakabilir.

Böylelikle, deneysel kanıtlardan çıkarılabilecek anlam şudur: Kimin liseden üniversiteye geçeceği hakkında kararlar vermek için bir ya da daha fazla birincil değerli performans göstergesi kullanan bir eğitim sisteminin, kullanılan performans göstergelerinin sonuçlarını ve kullanılılığını dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurması lazımdır.

Tarihsel Çözümler

Değişim: Zaman içerisinde göstergeler genellikle nasıl değişmiştir?

Performans göstergeleri ABD’de uzun zamanda genellikle nasıl değişmiştir sorusunu cevaplamak için, şöyle kapsamlı bir soru sorulmalıdır: *Genel itibarıyla, sınıf geçme için kullanılan performans göstergeleri son 300 yılda nasıl değişiklik*

geçirmiştir? Tablo 1 çağımıza kadar liseden üniversiteye geçişe imkân tanıyan birkaç önemli göstergelyi sunmaktadır. Yaklaşık 250 yıl boyunca aile itibarı ve mali olanaklar kimlerin üniversitede eğitim almaya devam edeceğini belirlemek için kullanılan göstergelerdi. Ancak son bir buçuk asırda testler, makaleler, iş örnekleri ve mülakatlar gibi göstergeler karar verme aşamasına dahil olmuşlardır (Sindler, 1978; Synnott, 1979; Wechsler, 1977). Tablo 2 ise ilkökul boyunca ve ortaokul sınıflarına geçişte kullanılan performans göstergelerini resimlemektedir. Göstergeler başta materyallerin tamamlanmasına odaklanmışken sonradan kronolojik yaş ve en sonunda testler ve standartlar gibi ölçütlere yoğunlaşmıştır.

Değişiklik: Belirli göstergeler zamanla nasıl değişmiştir?

Performans göstergelerinin belirli bir konu alanı –örneğin okuduğunu anlama (Sarroub & Pearson, 1998; Valencia & Pearson, 1987)- için nasıl değiştiğine cevap vermek adına daha hedefe yöneltilmiş bir soru sorulması gerekir. Şöyle ki: Özellikle, sınıf geçmek için okuduğunu anlama göstergeleri son 100 yılda? *nasıl değişmiştir?* Değişikliklerin izini sürmek için, okuma anlama performans göstergelerinin üç unsuru incelenmiştir. Bunlar: Metinler, sorular ve yöntemlerdir.

Metinler: Okuduğunu anlama göstergelerinde kullanılan metinler son yüz yıl içinde üç şekilde değişmiştir. Tablo 3'e göre, ilk değişim tek metinden çoklu metine geçişle olmuştur. Eski okuduğunu anlama göstergelerinde öğrenciler tek bir metni okuyup ardından soruları cevaplamışlardır. Halbuki daha güncel göstergelerde öğrencilerden iki ya da daha fazla metni okumaları ve bütün metinlerle ilgili okuduğunu anlama sorularını bir grup olarak cevaplamaları beklenir. İkinci değişim biçimde olmuştur ve çoğunlukla ilk sınavlardaki öyküleyici metinlerden yüzyılın ortalarındaki sınavlarda öyküleyici ve açıklayıcı metinler kombinasyonuna ve günümüzdeki göstergelerde de çok kipli ve çok biçimli (örneğin çizgi romanlar, internet sayfaları, video klipler) metinlere geçilmiştir.

Üçüncü değişiklik ise yüzyılın ortasında, özgün metinlerden ziyade “geçici metin” (textoid) kullanımına yöneliktir. Bu geçici metinler ‘uydurma’, *sumi* metinlerdi ve sadece sınav amaçlı kullanılarak ABD’deki okuma anlama testlerinde kendilerine özgü bir türü oluşturmuşlardır. Ancak en sonunda bu metinler okuma anlama yeterliğini göstermek için yerini gerçekçi olanların kullanımına bırakmıştır çünkü geçici metinler ekolojik ve yapı geçerliğinden yoksundu ve bu

1 Okuduğunu anlama sınavlarının etkileri hakkında detaylı bilgi için bk. Johnston, 1998.

yüzden okuma anlama performans göstergelerinin geçerliğine bir tehdit oluşturmaktaydı.

Sorular: Okuma anlama göstergelerinde kullanılan sorular an az dört şekilde değişmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilk değişiklik açık cevaplardan çoktan seçmeli sorulara ve senaryolu cevaplara geçiş şeklinde olmuştur. Açık cevaplar, öğrencinin hangi yolu seçtiyse o şekilde metne cevap verdiği oldukça serbest çağrılardı; çoktan seçmeli sorular ise içinden doğru cevabın seçileceği sınırlı sayıda seçenekler dizisi sunardı ve senaryolu cevaplar ise senaryonun geniş sınırları çerçevesinde bir cevabın açıkça belirtilmesinin gerektiği yoğun bir durum ortaya koyardı. İkincisi, tek aşamalı sorulardan çok aşamalıya geçti. Çok aşamalı sorularda bir sonraki aşamalara geçebilmek için ilk aşamaların tamamlanması gerekiyordu. Üçüncüsü ise tek günlük sorulardan bir hafta veya birkaç gün boyunca okunup tamamlanan metinleri ve aşamaları kapsayan çoklu gün sorularına geçiştir. Dördüncü değişiklik ise ezberlemeyi ve hatırlamayı harekete geçiren soru tiplerinden uygulama, tanıma, prova ve performans önem veren soru tiplerine geçiştir.

Yöntem: Son olarak, okuduğunu anlama göstergelerinde kullanılan yöntem, ülke çapında en az iki şekilde değişikliğe uğramıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi ilk değişiklik kağıt kalemde, bilgisayar ekranında görüntü ögesine geçiş olmuştur ki bu da bilgisayarsız okuma anlama göstergelerinden bilgisayarlı olanlara çığır açan bir geçişi göstermektedir. İkincisi ise öğrencilerin anlama becerilerini gösterdikleri araçlardaki değişikliktir. Eski sınavlarda öğrencilerden sadece boş bir kağıt parçasına yazmaları istenirdi fakat bu zamanla yerini normal ve dijital portfolyoların yerini alacağı taranabilir sayfalara (kalem ile doldurulmuş kabarcıkları ile) bıraktı. (Böylelikle iş örnekleri ve iletişim araçlarının çeşitli biçimlerde projeleri arşivlenip, notlarla açıklanarak, sentezlenebilmekte ve değerlendirilebilmektedir.)

Özetle, yukarıdaki paragraflarda sunulan tarihsel çözümlenmeler, ABD'de sınıf geçmede kullanılan sınavlarındaki *genel* ve özel değişiklikler hakkında yöneltilen sorulara net cevaplar sunmaktadır.

1. Zaman içerisinde göstergeler genellikle nasıl değişmiştir? Kanıtlar belirtmektedir ki sınıf geçme göstergeleri ailevi ve mali olanlardan sınava dayalı ve insan eseri değerlendirme şekline dönüşerek ilkökul ve ortaokul seviyelerinde materyal ve kronolojik göstergeler ile daha geniş gösterge dizilerine ve standartlara dönüşmüştür.

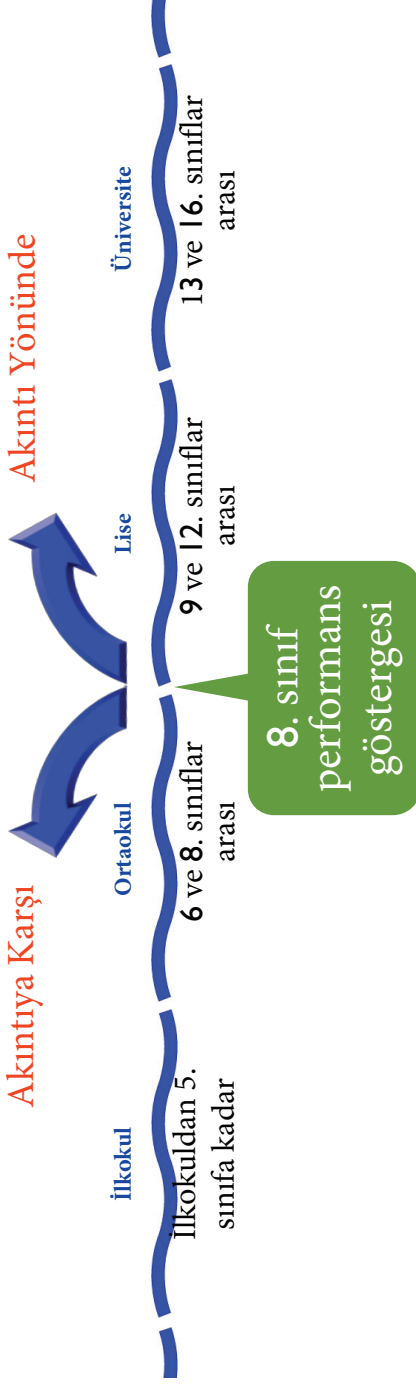
2. Belirli göstergeler zamanla nasıl değişmiştir? Kanıtlara bakıldığında okuma anlama göstergelerinin zaman içerisinde tek öğeliden çok öğeliye geçtiği ve kapalı uçlu faaliyetlerden ziyade daha açık uçlu olanlara geçildiği görülür. Yöntemde ise kağıt ve kalem kullanıldığı analog yöntemlerden daha dijital olan bilgisayarlı yöntemlere geçiş gibi değişimler gözlenir.

Böylece tarihsel kanıtlardan yapılabilecek çıkarım şudur: Kimlerin liseden üniversiteye geçeceğini belirlemek için performans göstergeleri kullanan bir eğitim sistemi bir performans göstergesinin yapısının şimdiki ve sonraki değişimini özellikle de metinler, sorular ve yöntem bakımından özenle dikkate almalıdır.

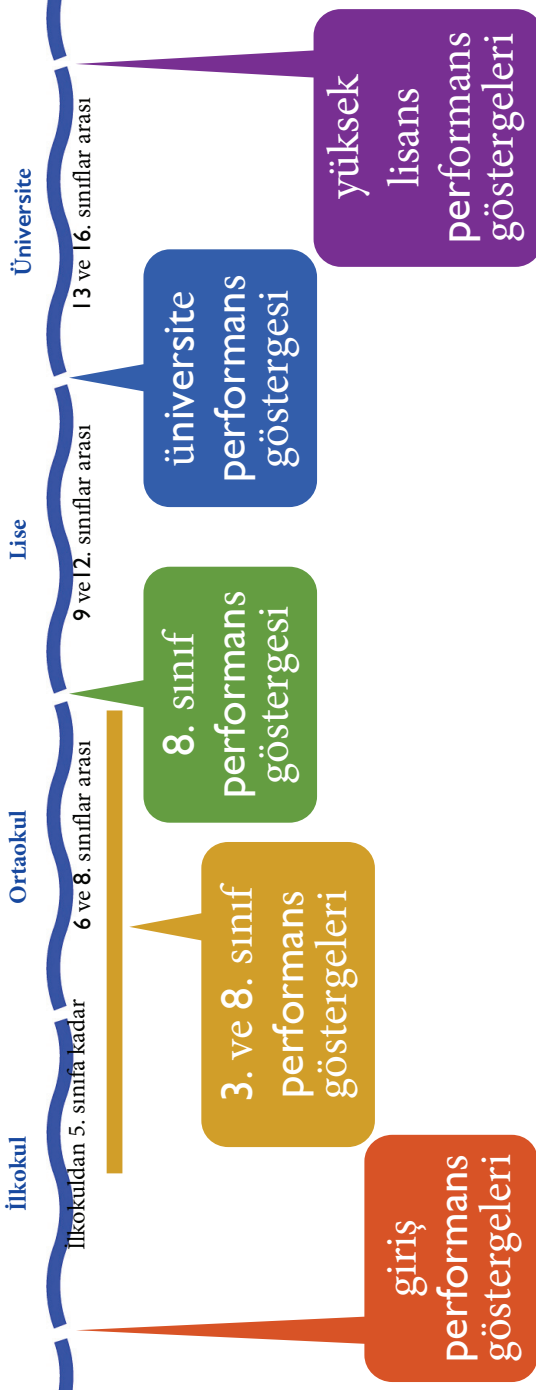
Sonuç

Bu bölümün amacı, Amerikan eğitiminde, öğrencilerin eğitimin bir kademesinden diğerine geçişini liseden üniversiteye geçiş üzerinde durarak ele almaktır. Bu konu üzerine bir bölümde yazılabilecek şeyden çok daha fazla söylenebilecek şey olmakla birlikte, buradaki deneysel ve tarihsel çözümler bir dizi yararlı bulgu sağlamakta ve eğitimle ilgilenen meslektaşların devam eden çalışmalarını için kültürel bağlamda katkı sağlamaktadır.

Şekil 1 : Soldan sağa akan bir akıntı olarak tasvir edilen Amerikan eğitim sürecinde 8. sınıf performans göstergesi



Şekil 2: Soldan sağa akan bir akıntı olarak tasvir edilen Amerikan eğitim sürecinde bir grup sınıf performans göstergesi



Şekil 3: Performans göstergeleri etkiler matrisi

	tek gösterge	birkaç gösterge	çoklu gösterge
değersiz gösterge			X
ikincil değerli gösterge		Heterojenlik	
orta değerli gösterge			
birincil değerli gösterge	Homojenlik		X

Tablo 1: Liseden üniversiteye geçişte Amerikan eğitim sistemi performans göstergelerindeki genel değişiklikler

Sınıf atlama:

~260 Yıl (1640'lar-1900'ler)	~70 Yıl (1900'ler-1970'ler)	~44 Yıl (1970'ler-Günümüz)
<ul style="list-style-type: none">• aile itibarı• maddi olanaklar	<ul style="list-style-type: none">• testler• makaleler• referans mektupları	<ul style="list-style-type: none">• çalışma örnekleri• video makaleler• mülakatlar• portfolyolar

Tablo 2: İlkokuldan başlayarak ortaokul sonuna kadar Amerikan eğitim sistemi performans göstergelerindeki genel değişiklikler

Sınıf atlama:

~200 Yıl (1640'lar-1840'lar)	~150 Yıl (1840'lar-1990'lar)	~20 Yıl (1990'lar-2010)	~4 Yıl (2010-Günümüz)
mantığa göre düzenlenen materyallerle	Yaşa göre sınıflandırılan okullarla	birincil değerli ölçütlerle	diğer öğelere rehberlik etmek için standartlar kullanarak

Tablo 3: Okuma anlama performans göstergelerinde metinler bakımından ortaya çıkan belirli değişiklikler

~30 Yıl (1900'ler-1940'lar)	~40 Yıl (1940'lar-1980'ler)	~30 Yıl (1980'ler-Günümüz)
Tekli	Çoklu	Çoklu
Öyküleyici	Öyküleyici Açıklayıcı	Çok kipli Çok biçimli
Özgün	Geçici metin (Textoid)	Özgün

Tablo 4: Okuma anlama performans göstergelerinde sorular bakımından ortaya çıkan belirli değişiklikler

~30 Yıl (1900'ler-1940'lar)	~40 Yıl (1940'lar-1980'ler)	~30 Yıl (1980'ler-Günümüz)
Açık Cevaplar	Çoktan Seçmeli Sorular	Senaryolu Cevaplar
Tek Aşamalı		Çok Aşamalı
Tek Günlü		Çok Günlü
Ezber & Hatırlama	Uygulama & Tanıma	Prova & Performans

Tablo 5: Okuma anlama performans göstergelerinde yöntem bakımından ortaya çıkan belirli değişiklikler

~30 Yıl (1900'ler-1940'lar)	~40 Yıl (1940'lar-1980'ler)	~30 Yıl (1980'ler-Günümüz)
Kağıt ve Kalem	Bilgisayarda Görüntü	
Boş Sayfa	Taranabilir Sayfa	Portfolyo

KAYNAKLAR

American Educational Research Association. [AERA] (2000). *Position statement of the American Educational Research Association concerning high-stakes testing in pre K–12 education*. *Educational Researcher*, 29(8), 24–25.

Amrein, A.L., & Berliner, D.C. (2002). *The impact of high-stakes tests on student academic performance: An analysis of NAEP results in states with high-stakes tests and ACT, SAT and AP test results in states with high school graduation exams*. Tempe, AZ: Education Policy Research Unit, College of Education, Arizona State University. Retrieved October 31, 2013 <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0211-126-EPRU.pdf>

Baron, J., & Norman, M.F. (1992). SATs, achievement tests, and high-school class rank as predictors of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1047–1055.

Carnoy, M., Loeb, S., & Smith T. (2003). The impact of accountability policies in Texas high schools. In M. Carnoy, R. Elmore, & L. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing* (pp. 147–175). New York: Routledge.

Dang, H.-A., & Rogers, F.H. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: Human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* Policy Research Working Paper 4530. Washington, DC: The World Bank, Development Research Group, Human Development & Public Services Team.

Frederiksen, N. (1994). *The influence of minimum competency tests on teaching and learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Goodwin, C.J. (2005). *Research in psychology: Methods and design*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Griffin, B., & Heidorn, M. (1996). An examination of the relationship between minimum competency test performance and dropping out of high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 243–252.

Harvey, L. (2013). *Analytic quality glossary*. Quality Research International. Retrieved August 27, 2013 from <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/performanceindicators.htm>

Helmstadter, G.C. (1970). *Research concepts in human behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Herman, J.L. (2004). The effects of testing on instruction. In S.H. Fuhrman and R.F. Elmore, (Eds.). *Redesigning accountability systems for education* (141-166). New York: Teachers College Press.

Herman, J. L., and S. Golan. (1991). *Effects of Standardized Testing on Teachers and Learning—Another Look*. CSE Technical Report 334. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. Retrieved November 1, 2013 from <https://www.cse.ucla.edu/products/reports/Tech334.pdf>

Heubert, J. P., & Hauser, R.M. (Eds.). (1999). *High stakes: Testing for tracking, promotion, and graduation*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Hiss, W.C., & Franks, V.W. (2014). *Defining promise: Optional standardized testing policies in American college and university admissions*. Retrieved July 4, 2014 from <http://www.nacacnet.org/research/research-data/nacac-research/Documents/DefiningPromise.pdf>

Jacob, B. (2001). Getting tough? The impact of high school graduation exams. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 99–122.

Johnston, P. (1998). The consequences of the use of standardized tests. In S. Murphy, P. Shannon, P. Johnston, & J. Hansen (Eds.), *Fragile evidence: A critique of reading assessment* (pp. 89-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jones, G., Jones, B. D., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T., & Davis, M. (1999). The impact of high-stakes testing on teachers and students in North Carolina. *Phi Delta Kappan*, 81(3), 199–203.

Lee, C.-J., Park, H.-J., & Lee, H. (2009). Shadow education systems. In G. Sykes, B. Schneider, & D.N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 901-919). New York: Routledge.

Lemann, N. (2000). *The big test: The secret history of the American meritocracy*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Lewin, T. (August 2, 2013). Testing, testing: More students are taking both the ACT and SAT. New York Times. Retrieved August 27, 2013 at http://www.nytimes.com/2013/08/04/education/edlife/more-students-are-taking-both-the-act-and-sat.html?pagewanted=all&_r=0

Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.). *Critical Issues in Curriculum: Eighty-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education* (83–121). Chicago: University of Chicago

Press. Also in L. N. Tanner (Ed.). *The Politics of Reforming School Administration*. London: Falmer.

McNeil, L., & Valenzuela, A. (2000). The harmful impact of the TAAS system of testing in Texas: Beneath the accountability rhetoric. In G. Orfield & M. Kornhaber (Eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high stakes testing in public education* (pp. 127–150). New York: Century Foundation.

Resnick, D. (1982). History of educational testing. In A. K. Wigdor & W. R. Garner (Eds.), *Ability Testing: Uses, Consequences, and Controversies, Part II*. Washington, DC: National Academy Press, 173–194.

Roderick, M., & Engel, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 197–227.

Roderick, M., Jacob, B., & Bryk, A. (2003). The impact of high-stakes testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 333–357.

Sarroub, L.K., & Pearson, P.D. (1998). Two steps forward, three steps back: The stormy history of reading comprehension assessment. *The Clearing House*, 72(2), 97-105.

Shannon, P. (1998). A selective social history of the uses of reading tests. In S. Murphy, P. Shannon, P. Johnston, & J. Hansen (Eds.), *Fragile evidence: A critique of reading assessment* (pp. 75-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shepard, L.A., & Dougherty, K.C. (1991). *Effects of high-stakes testing on instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education, Chicago. Retrieved August 27, 2013 from <http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Effects%20of%20High-Stakes%20Testing.pdf>

Sindler, A.P. (1978). *Bakke, De Funis, and minority admissions: The quest for equal opportunity*. New York: Longman.

Smith, M.L., & Rottenberg, C. (1991). Unintended consequences of external testing in elementary schools. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(4), 7–11.

Stahl, N.A., & Hartman, D.K. (2011). Historical research. In N.K. Duke & M.H. Mallette (Eds.), *Literacy Research Methodologies (2nd ed.)* (pp. 213-241). New York: Guilford.

Stecher, B.M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In L.S. Hamilton, B.M. Stecher, & S.P. Klein (Eds.), *Making Sense of Test-Based Accountability in Education* (pp. 79-100). Santa Monica, CA: RAND.

Stephan, J.L., & Rosenbaum, J.E. (2009). Permeability and transparency in the high school-college transition. In G. Sykes, B. Schneider, & D.N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 928-941). New York: Routledge.

Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D.N. (Eds.) (2009). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.

Synnott, M.G. (1979). *The half-opened door: Discrimination and admissions at Harvard, Yale, and Princeton, 1900-1970*. Westport, CT: Greenwood.

Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25, 303-313.

Tansel, A., & Bircan, F. (2008). *Private supplementary tutoring in Turkey: Recent evidence on its various aspects*. Economic Research Center Working Papers in Economics, Middle East Technical University, Ankara, Turkey. Retrieved July 4, 2013 from <http://ftp.iza.org/dp3471.pdf>

Trochim, W.M.K. & Donnelly, J.P. (2007). Predictive validity. *The Research Methods Knowledge Base, 3rd Ed.* Mason, OH: Cengage Learning—Atomic Dog.

Valencia, S.W., & Pearson, P.D. (1987). Reading assessment: Time for a change. *Reading Teacher*, 40(8), 726-732.

Wechsler, H.S. (1977). *The qualified student: A history of selective college admission in America*. New York: John Wiley & Sons.

Williams, F.K. (2009). K-16 transitions and higher education access. In G. Sykes, B. Schneider, & D.N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 920-927). New York: Routledge.

Willis, A.I. (2008). *Reading comprehension research and testing in the U.S.: Undercurrents of race class, and power in the struggle for meaning*. New York: Lawrence Erlbaum.

**THE PROMOTION OF U.S. STUDENTS FROM HIGH SCHOOL TO
THE UNIVERSITY:
EMPIRICAL AND HISTORICAL PATTERNS FOR 21ST CENTURY
POLICY AND PRACTICE**

Douglas K. HARTMAN*



This chapter is about the promotion of students from one level of U.S. schooling to another, concentrating on the transition from high school to university (Williams, 2009). There is far more to be said about this topic than can be written in one chapter (cf. Sykes, Schnieder, & Park, 2009), so I've taken a specific *approach* and *focus*, with the intention of making the data about student promotion in the U.S. useful for the ongoing work of colleagues across cultural contexts (Stephan & Rosenbaum, 2009).

My approach to presenting scholarly work on the promotion of students is twofold. One approach is empirical. I take an empirical approach because it uses evidence that is rigorously drawn from experience, observation, and experiments (Goodwin, 2005), rather than merely relying on the powers of reason, precedents of tradition, or transitoriness of impression as the basis for claims (Helmstadter, 1970). An empirical approach, broadly conceived, permits an extended, systematic, cumulative, open inspection of the evidence, warrants, and claims used to represent the research on a topic as enduring as the transition from high school to the university.

The other approach is historical (Stahl & Hartman, 2011). I take this less traveled approach for two reasons. First, it highlights the *evolution of change* in a country with a very big and complex set of educational systems across an

* Prof. Dr., Director, Literacy Achievement Research Center College of Education Michigan State University, dhartman@msu.edu.

extended period of time. The changes across decades and centuries in American education have been more evolutionary in nature than pre-planned and pre-designed (Resnick, 2001).

And second, an historical approach emphasizes the *overlapping and cumulative nature of change* when it occurred. The starting and ending points of one model or approach were often not clear or distinct ... and more often than not were a blend of the past and present (Lemann, 2000). My point is that models of promotion don't just come out of no where, they emerge out of real-world histories.

When using this historical approach, I will focus on the *reading comprehension tests* that have been used as gate-keeping mechanisms to decide who is promoted to the next educational level ... and who is not (Willis, 2008). I focus on *reading comprehension* in particular because it has been *used for nearly a century* in the American context, and thus permits a more extended view of how the practice of promotion evolved.

Empirical Analyses

Prediction: How well do exams predict success?

To answer the question of how well exams taken at the high school level predict success at the university level (and beyond), several explanatory questions need to be asked. First, which *exams* are used to predict success? In most cases, the ACT (American College Testing) and SAT (Scholastic Aptitude Test) are the standardized measures used by university admission committees in the U.S. to make admission decisions (to be sure, there are other forms of "data" used by committees, such as an essay, high school grades, letters of recommendation, etc) (Lewin, 2013).

Second, what is meant by *predict*? I employ "predictive validity" as the intended meaning of the word *predict*, which refers to the degree to which an exam score predicts another metric (Trochim & Donnelly, 2007). In terms of this chapter, predictive validity refers to how well the ACT or SAT predicts a student's future success or performance at the university or beyond.

And finally, what are future indicators of *success*? These future indicators could include such variables as a student's first-year university grade point average (GPA) or future income. Thus, the predictive validity of the ACT or SAT should

be able to provide an indication of how well a high school student is likely to succeed or perform at the university level and in other areas of life.

Given these explanations, how well do the ACT and SAT exams predict university and life success? The predictive validity of ACT/SAT scores for *first-year university GPA* is weak. The predictive validity of ACT/SAT scores and *future income* is strong on the math sections of the exams for some STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics) careers, but weak for other sections of the test and other careers. The strongest correlate for ACT/SAT scores is with *family income*. In sum, ACT and SAT scores have relatively low predictive validity for future (academic & income) success, but relatively high predictive validity with past (family) success (Amrein & Berliner, 2002; Baron & Norman, 1992; Hiss & Franks, 2014). Thus, in general, the ACT and SAT exams taken in high school are not very good predictors of future university or life success.

Effects: What are the effects of exams?

To answer a question about the effects of these exams, four clarifying distinctions need to be made. First, an exam or test is part of a category of indicators call *performance indicators*, which are proxies used to represent a psychological construct or observable behavior of student capability or potential (Harvey, 2013). Today's university admissions committees in the U.S. can look at a performance indicator like the ACT or SAT to make a decision, but they can also can and do look at other indicators like an essay, letter of recommendation, application, portfolio, performance, work sample, or other artifact.

Second, performance indicators can be "*high-stakes*" (AERA, 2000), low-stakes, or somewhere between the two. If a single exam is used to make a significant educational decision among levels, then the effect of that performance indicator is high stakes. If one or more indicators are evaluated with no single one given unusual privilege over another, then each indicator would be considered as lower in stakes toward any promotional decision.

Third, the effects of these high-stakes performance indicators on promotion can be thought of as having *intended* or *unintended* effects (Smith & Rottenberg, 1991). An *intended* effect is one that the performance indicator is anticipated to have, such as precisely identifying which students will truly be successful at the next level of education. An *unintended* effect is a consequence that is not

anticipated, such as the creation of a shadow educational system to help students study for the exam.

And finally, the effects of performance indicators can either flow *upstream* or *downstream* in the educational system. For example, by depicting the U.S. educational process as a stream moving from left to right, as in Figure 1, the introduction of a performance indicator at grade 8 will have intended and unintended effects both upstream and downstream from the point at which the performance indicator (e.g., a test) is given. Upstream, in the levels preceding grade 8, the performance indicator may influence what is taught, how it is taught, or how long it is taught. Downstream, in the levels following grade 8, the performance indicator may influence who gets to continue on to the next grade level(s) and which school they get to attend. If a series of performance indicators are introduced into the educational stream, as in Figure 2, a set of effects are put in motion both upstream and downstream that shape and sort students' among the levels with both intended and unintended consequences.

Given these four distinctions, what have been the intended and unintended effects of a high-stakes performance indicator like the ACT or SAT on promotion upstream and downstream for the transition from high school to university? The data to date identifies at least seven school-based effects:

1. School Curriculum: The exams narrow curriculum for high-stakes subjects and topics measured by the exam (Madaus, 1988). And the exams crowd out low-stakes subjects and topics (McNeil & Valenzuela, 2000).

2. Teacher Instruction: The exams impel teachers to spend more time teaching the mechanics of test preparation and less time teaching meaningful content (Herman, 2004). The exams also propel teachers to place more emphasis on teaching low-level skills and less emphasis on teaching high-level skills (Jones, Jones, Hardin, Chapman, Yarbrough, & Davis, 1999; Shepard & Dougherty, 1991).

3. Student Learning: The exams improve student performance on the high-stakes exam, but not on general measures of student learning (Frederiksen, 1994; Herman & Golan, 1991).

4. Student Motivation: The exams decrease student enjoyment of and desire for learning, while increasing student anxiety and apathy for learning (Roderick & Engel, 2001).

5. Student Retention/Dropout: The exams increase student grade retention and dropout rates (Griffin & Heidorn, 1996; Roderick, Jacob, & Bryk, 2003).

6. Student Graduation: The exams decrease the number of students who graduate and increase the number of students who earn alternative degrees (e.g., through the *General Educational Development* test, or *GED*) (Heubert & Hauser, 1999; Jacob, 2001).

7. Score Use: The exams lead to more summative than formative use of test data (Carnoy, Loeb, & Smith, 2003; Shannon, 1998).

The data also identify at least two out-of-school-based effects of high-stakes performance indicators on promotion from high school to university:

1. Shadow Education: The exams increase private tutoring services that focus on subject and topics tested as well as test taking strategies (Dang & Rogers, 2008; Lee, Park, & Lee, 2009; Tansel & Bircan, 2006, 2008).

2. Student Population: The exams result in a more homogenous population in terms of socioeconomic status, ethnicity, experience and epistemology (Stecher, 2002).

The intended and unintended effects of high-stakes performance indicators on the student population of a university can be conceptualized in a more complex manner by using an Effects Matrix, as pictured in Figure 3. The columns represent the *number of 'indicators'* used by a district, state, or national assessment system (i.e., single, few, or many indicators), while the rows represent the *magnitude of 'stakes'* held by a performance indicator (i.e., from no-stakes to low-stakes to medium-stakes to high-stakes). By placing an X at the intersection of indicators and stakes, one can visualize the effects of various conditions. For example, if a country uses a single indicator to determine who is promoted from high school to university and the stature of that indicator is a high-stakes test (as depicted by the X in the lower left cell of the matrix), then the effect of that single, high-stakes indicator is homogeneity in the experiences, knowledge, skills, and dispositions of the student population at the university level. Conversely, if a country uses many indicators to determine who is promoted from high school to university and the stature of those indicators is low to nil (as depicted by the X in the upper right cell of the matrix), then the effect of those multiple, lower-stakes indicators is heterogeneity in the student population at the university level. Thus, the Effects Matrix can highlight a range of effects that performance indicators can have on the diversity, or lack of, in a university student population.

In sum, the empirical analyses presented in the previous pages provide relatively clear answers to the questions raised about the *prediction* and *effects* of exams on promotion from high school to university in the U.S.:

1. How well do exams *predict* success? Evidence indicates that the ACT and SAT exams are not very good predictors of success.

2. What are the *effects* of exams? Evidence indicates that exams like the ACT and SAT can narrow curriculum, limit instruction, constrain learning, decrease motivation, increase dropouts, reduce graduation, increase shadow services, and exclude diverse students.

Thus, the implication to be drawn from the empirical evidence is: an educational system that uses one or more high-stakes performance indicators to make decisions about who is promoted from the high school to university needs to consider carefully the usefulness and consequences of the performance indicator(s) that are used.

Historical Analyses

Evolution: How have indicators generally evolved across time?

To answer the question of how performance indicators have generally evolved in the U.S. across an extended period of time, a comprehensive question needs to be asked, such as: *In general, how have performance indicators for promotion evolved in the last 300 years?* Table 1 shows several key indicators that permitted promotion from high school to the university, by era. For nearly two and half centuries family stature and financial means were the indicators used for determining who went on to a university education. Only in the last century and a half did indicators like tests, essays, works samples, and interviews enter into the decision-making process (Sindler, 1978; Synnott, 1979; Wechsler, 1977). Table 2 illustrates the performance indicators for promotion through the elementary and into the secondary grades. The indicators were initially centered on completion of materials, then chronological age, and finally by measures like tests and standards.

Change: How have specific indicators changed across time?

To answer the question of how performance indicators have changed for one specific subject area—like reading comprehension (Sarroub & Pearson, 1998;

Valencia & Pearson, 1987)—a more targeted question needs to be asked, such as: *In particular, how have reading comprehension indicators for promotion changed in the last 100 years?*¹ To trace the changes, three elements of reading comprehension performance indicators are examined: texts, tasks, and medium.

Texts. The texts used in reading comprehension indicators changed in three ways across the century. According to Table 3, the first was a change from single to multiple texts. Older comprehension indicators had students read a single text and then answer comprehension questions about it, whereas more current indicators have students read two or more texts and answer comprehension questions about all the texts as a set. The second was a change in genre, from mostly narrative texts in the first tests into a combination of narrative and expository texts in mid-century tests to the use multi-modal and multi-genre texts in today's indicators (e.g., graphic novels, web pages, video clips). And the third was a change toward using "textoids" during the middle part of the century rather than authentic texts. These textoids were 'made up,' *faux* texts, used only for testing purposes and became a genre of their own on U.S. reading comprehension tests. But they eventually gave way to the use of real-world texts to indicate comprehension proficiency because the textoids lacked ecological and construct validity, thereby serving as a threat to the validity of the comprehension performance indicators.

Tasks. The tasks used in reading comprehension indicators changed in at least four ways. As seen in Table 4, the first was a change from open prompts to multiple-choice questions to scenario prompts. Open prompts were fairly unconstrained invitations to respond to a text in whatever way the student chose to do so; multiple-choice questions provided a finite set of options from which to select a correct answer; and scenario prompts posed a simulated situation in which a response was formulated to fit within the broad constraints of a scenario. The second was a change from single-step to multiple-step tasks. For the multiple-step tasks, initial steps needed to be completed before latter ones could be initiated. The third was a change from single-day to multiple-day tasks, with the latter encompassing texts and steps that were read and accomplished across several days or a week. And the fourth was a change from task demands that prompted memorization and recall, to practice and recognition, to rehearsal and performance.

1 For an investigation into the effects of reading comprehension exams in particular, see Johnston, 1998).

Medium. And finally, the medium used in reading comprehension indicators changed in at least two ways across the century. As shown in Table 5, the first was a change from pencil and paper to that of pixel on screen, representing an epochal shift from off-line to on-line reading comprehension indicators. The second was a change in the instrument by which students manifested their comprehension. Older exams asked students to simply write on a blank piece of paper, which eventually gave way to machine scanable pages (with the bubbles filled in by pencil), to be supplanted by physical and digital portfolios (where work samples and projects of various forms of media can be archived, annotated, synthesized, and evaluated).

In sum, the historical analyses presented in the previous paragraphs provides clear answers to the questions raised about the *general* and *specific* changes to exams used for promotion in the U.S.:

1. How have indicators generally evolved across time? Evidence indicates that the indicators evolved from familial and financial ones to examination and artifact evaluations for promotion, with material and chronological indicators giving way to a broader set of indicators and standards at the elementary and secondary levels.

2. How have specific indicators changed across time? Evidence indicates that reading comprehension indicators changed from single- to multiple-elements across time and shifted from more closed-ended activities to more open-ended ones, with the medium moving from analog, paper-pencil means to more digital, online forms.

Thus, the implication to be drawn from the historical evidence is: an educational system that uses performance indicators to make decisions about who is promoted from high school to university needs to consider carefully the current and next evolution of a performance indicator's design, especially in terms of texts, tasks, and medium.

Conclusion

The purpose of this chapter was to address the promotion of students from one level of schooling to another in U.S. education, concentrating on the transition from high school to university. While there is far more that can be said about this topic than can be written in one chapter, the empirical and

historical analyses herein provide a useful set of findings and constructs for the ongoing work of educational colleagues across cultural contexts.

Figure 1. The stream U.S. educational levels with an 8th grade performance indicator.

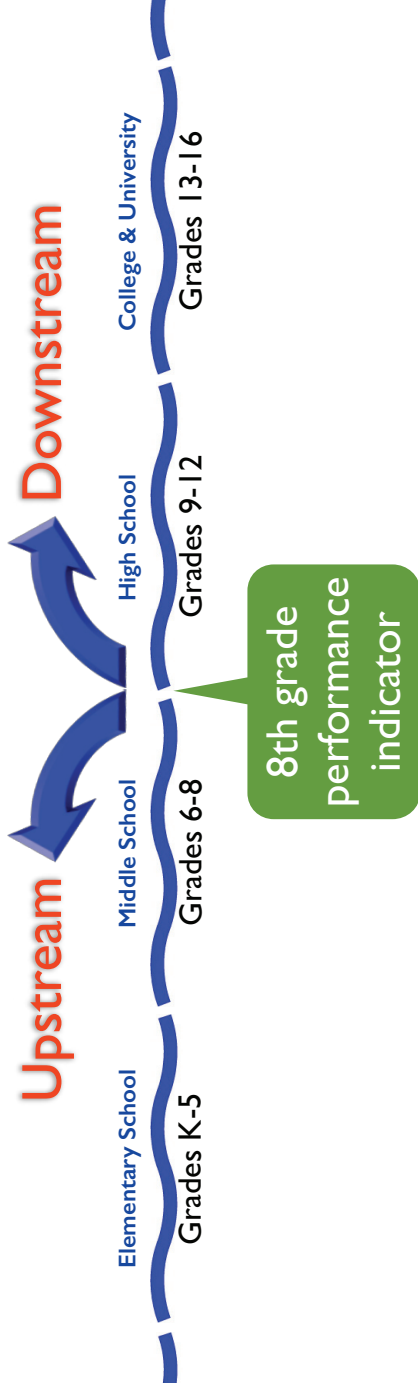


Figure 2. The stream U.S. educational levels with a constellation of grade performance indicators.



Figure 3. The Performance Indicator effects matrix.

	single indicator	few indicators	many indicators
no-stakes indicator			X
low-stakes indicator		Heterogeneity	
medium-stakes indicator			
high-stakes indicator	Homogeneity		X

Table 1. The general changes in U.S. performance indicators from high school to university levels.

Promotion via:		
<p>~260 Years (1640s-1900s)</p>	<p>~70 Years (1900s-1970s)</p>	<p>~44 Years (1970s-Present)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • legacy • financial resources 	<ul style="list-style-type: none"> • tests • essays • reference letters 	<ul style="list-style-type: none"> • work samples • video essays • interviews • portfolios

Table 2. The general changes in U.S. performance indicators from elementary through secondary levels.

Promotion via:			
~200 Years (1640s-1840s)	~150 Years (1840s-1990s)	~20 Years (1990s-2010s)	~4 Years (2010s-Present)
through logically- ordered materials	by age-graded schools	via high-stakes measures	using standards to guide other components

Table 3. The specific changes in reading comprehension performance indicators with regards to texts.

~30 Years (1900s-1940s)	~40 Years (1940s-1980s)	~30 Years (1980s-Present)
Single	Multiple	
Narrative	Narrative Expository	Multi-modal Multi-genre
Authentic	Textoid	Authentic

Table 4. The specific changes in reading comprehension performance indicators with regards to tasks.

~30 Years (1900s-1940s)	~40 Years (1940s-1980s)	~30 Years (1980s-Present)
Skill Prompts	Multiple-Choice Questions	Scenario Prompts
Single Step		Multiple Step
Single Day		Multiple Day
Memorize & Recall	Practice & Recognize	Rehearse & Perform

Table 5. The specific changes in reading comprehension performance indicators with regards to medium.

~30 Years (1900s-1940s)	~40 Years (1940s-1980s)	~30 Years (1980s-Present)
Pencil on Paper	Pixel on Screen	
Blank Page	Scanable Page	Portfolio

References

American Educational Research Association. [AERA] (2000). *Position statement of the American Educational Research Association concerning high-stakes testing in pre K–12 education*. *Educational Researcher*, 29(8), 24–25.

Amrein, A.L., & Berliner, D.C. (2002). *The impact of high-stakes tests on student academic performance: An analysis of NAEP results in states with high-stakes tests and ACT, SAT and AP test results in states with high school graduation exams*. Tempe, AZ: Education Policy Research Unit, College of Education, Arizona State University. Retrieved October 31, 2013 <http://epsu.asu.edu/epru/documents/EPsl-0211-126-EPRU.pdf>

Baron, J., & Norman, M.F. (1992). SATs, achievement tests, and high-school class rank as predictors of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1047–1055.

Carnoy, M., Loeb, S., & Smith T. (2003). The impact of accountability policies in Texas high schools. In M. Carnoy, R. Elmore, & L. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing* (pp. 147–175). New York: Routledge.

Dang, H.-A., & Rogers, F.H. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: Human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* Policy Research Working Paper 4530. Washington, DC: The World Bank, Development Research Group, Human Development & Public Services Team.

Frederiksen, N. (1994). *The influence of minimum competency tests on teaching and learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Goodwin, C.J. (2005). *Research in psychology: Methods and design*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Griffin, B., & Heidorn, M. (1996). An examination of the relationship between minimum competency test performance and dropping out of high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 243–252.

Harvey, L. (2013). *Analytic quality glossary*. Quality Research International. Retrieved August 27, 2013 from <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/performanceindicators.htm>

Helmstadter, G.C. (1970). *Research concepts in human behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Herman, J.L. (2004). The effects of testing on instruction. In S.H. Fuhrman and R.F. Elmore, (Eds.). *Redesigning accountability systems for education* (141-166). New York: Teachers College Press.

Herman, J. L., and S. Golan. (1991). *Effects of Standardized Testing on Teachers and Learning—Another Look*. CSE Technical Report 334. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. Retrieved November 1, 2013 from <https://www.cse.ucla.edu/products/reports/Tech334.pdf>

Heubert, J. P., & Hauser, R.M. (Eds.). (1999). *High stakes: Testing for tracking, promotion, and graduation*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Hiss, W.C., & Franks, V.W. (2014). *Defining promise: Optional standardized testing policies in American college and university admissions*. Retrieved July 4, 2014 from <http://www.nacacnet.org/research/research-data/nacac-research/Documents/DefiningPromise.pdf>

Jacob, B. (2001). Getting tough? The impact of high school graduation exams. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 99–122.

Johnston, P. (1998). The consequences of the use of standardized tests. In S. Murphy, P. Shannon, P. Johnston, & J. Hansen (Eds.), *Fragile evidence: A critique of reading assessment* (pp. 89-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jones, G., Jones, B. D., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T., & Davis, M. (1999). The impact of high-stakes testing on teachers and students in North Carolina. *Phi Delta Kappan*, 81(3), 199–203.

Lee, C.-J., Park, H.-J., & Lee, H. (2009). Shadow education systems. In G. Sykes, B. Schneider, & D.N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 901-919). New York: Routledge.

Lemann, N. (2000). *The big test: The secret history of the American meritocracy*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Lewin, T. (August 2, 2013). Testing, testing: More students are taking both the ACT and SAT. *New York Times*. Retrieved August 27, 2013 at http://www.nytimes.com/2013/08/04/education/edlife/more-students-are-taking-both-the-act-and-sat.html?pagewanted=all&_r=0

Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.). *Critical Issues in Curriculum: Eighty-Seventh Yearbook of the*

National Society for the Study of Education (83–121). Chicago: University of Chicago Press. Also in L. N. Tanner (Ed.). *The Politics of Reforming School Administration*. London: Falmer.

McNeil, L., & Valenzuela, A. (2000). The harmful impact of the TAAS system of testing in Texas: Beneath the accountability rhetoric. In G. Orfield & M. Kornhaber (Eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high stakes testing in public education* (pp. 127–150). New York: Century Foundation.

Resnick, D. (1982). History of educational testing. In A. K. Wigdor & W. R. Garner (Eds.), *Ability Testing: Uses, Consequences, and Controversies, Part II*. Washington, DC: National Academy Press, 173–194.

Roderick, M., & Engel, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 197–227.

Roderick, M., Jacob, B., & Bryk, A. (2003). The impact of high-stakes testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 333–357.

Sarroub, L.K., & Pearson, P.D. (1998). Two steps forward, three steps back: The stormy history of reading comprehension assessment. *The Clearing House*, 72(2), 97-105.

Shannon, P. (1998). A selective social history of the uses of reading tests. In S. Murphy, P. Shannon, P. Johnston, & J. Hansen (Eds.), *Fragile evidence: A critique of reading assessment* (pp. 75-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shepard, L.A., & Dougherty, K.C. (1991). *Effects of high-stakes testing on instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education, Chicago. Retrieved August 27, 2013 from <http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Effects%20of%20High-Stakes%20Testing.pdf>

Sindler, A.P. (1978). *Bakke, De Funis, and minority admissions: The quest for equal opportunity*. New York: Longman.

Smith, M.L., & Rottenberg, C. (1991). Unintended consequences of external testing in elementary schools. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(4), 7–11.

Stahl, N.A., & Hartman, D.K. (2011). Historical research. In N.K. Duke & M.H. Mallette (Eds.), *Literacy Research Methodologies (2nd ed.)* (pp. 213-241). New York: Guilford.

Stecher, B.M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In L.S. Hamilton, B.M. Stecher, & S.P. Klein (Eds.), *Making Sense of Test-Based Accountability in Education* (pp. 79-100). Santa Monica, CA: RAND.

Stephan, J.L., & Rosenbaum, J.E. (2009). Permeability and transparency in the high school-college transition. In G. Sykes, B. Schneider, & D.N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 928-941). New York: Routledge.

Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D.N. (Eds.) (2009). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.

Synnott, M.G. (1979). *The half-opened door: Discrimination and admissions at Harvard, Yale, and Princeton, 1900-1970*. Westport, CT: Greenwood.

Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25, 303-313.

Tansel, A., & Bircan, F. (2008). *Private supplementary tutoring in Turkey: Recent evidence on its various aspects*. Economic Research Center Working Papers in Economics, Middle East Technical University, Ankara, Turkey. Retrieved July 4, 2013 from <http://ftp.iza.org/dp3471.pdf>

Trochim, W.M.K. & Donnelly, J.P. (2007). Predictive validity. *The Research Methods Knowledge Base, 3rd Ed.* Mason, OH: Cengage Learning—Atomic Dog.

Valencia, S.W., & Pearson, P.D. (1987). Reading assessment: Time for a change. *Reading Teacher*, 40(8), 726-732.

Wechsler, H.S. (1977). *The qualified student: A history of selective college admission in America*. New York: John Wiley & Sons.

Williams, F.K. (2009). K-16 transitions and higher education access. In G. Sykes, B. Schneider, & D.N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 920-927). New York: Routledge.

Willis, A.I. (2008). *Reading comprehension research and testing in the U.S.: Undercurrents of race class, and power in the struggle for meaning*. New York: Lawrence Erlbaum.

SALON II

VII. OTURUM

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Mustafa YAVUZ

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞTE AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMİ: MEVCUT DURUM, SORUNLAR VE ÖNERİLER

Ertuğ CAN*



ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitim sisteminin mevcut durumunu ve sorunlarını belirleyerek, yükseköğretimde açık ve uzaktan eğitim sistemine daha sağlıklı bir geçişi sağlayacak uygulanabilir öneriler geliştirebilmektir.

Araştırmada verilerin toplanmasında literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada birincil kaynaklar, istatistikler, araştırma raporları ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır. Araştırma bulguları göstermektedir ki, yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitime yoğun bir talep vardır. Ayrıca, üniversitemizin büyük bir çoğunluğu da açık ve uzaktan eğitim programları açabilmek için YÖK'e müracaat etmektedirler.

Araştırma bulgularına göre, Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 65 devlet, 24 vakıf üniversitesinde doktora, yüksek lisans, lisans, lisans tamamlama, sertifika, hizmet içi eğitim, seminer ve ders düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları bulunduğu görülmektedir. Türkiye'de yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitim sisteminin büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Yükseköğretimdeki kayıtlı öğrencilerin yaklaşık olarak yarısını barındıran açık ve uzaktan eğitim sisteminin nitelik yönünden de geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

* Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı, ertug.can@klu.edu.tr.

Araştırma bulgularına göre, açık ve uzaktan eğitimde yasal ve akademik düzenlemeler ile standartların belirlenmesine, açık ve uzaktan programlarının açılmasında arz/talep analizlerinin esas alınmasına, yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitimin nitelik yönünden de gelişmesine katkı sağlayacak planlama ve eğitim politikası yaklaşımlarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Açık ve Uzaktan Eğitim, Açıköğretim.

GİRİŞ

Türkiye'de yükseköğretime geçişte yaşanan en temel sorunlardan biri arz talep dengesizliğidir. Yükseköğretimde yaşanan bu arz ve talep dengesizliğine çözüm amacıyla, 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk üniversitelerine sürekli ve açıköğretim yapmak hakkını tanımıştır.

20 Temmuz 1982'de çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile açıköğretim yapma görevi Anadolu Üniversitesi'ne verilmiştir. 1981 yılında Türkiye'de yüksek öğrenime olan talep 420 bin iken, üniversitelere girebilen öğrenci sayısı 54 bin dolayındaydı. Yani o dönemde var olan üniversiteler talebin yaklaşık % 13'ünü karşılayabilmekteydi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 1982-83 öğretim yılında, Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başlamıştır. 1982-1993 yılları arasında açıköğretim sistemine olan talep gittikçe artmıştır. 1993 yılında Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılarak Açıköğretim fakültesine ek olarak İşletme ve İktisat fakülteleri de hizmet vermeye başlamıştır (Anadolu Üniversitesi, 2013).

Her geçen yıl açıköğretim sistemine yönelik öğrenci talebinde ciddi artışlar yaşanmıştır. Açık ve uzaktan eğitim sistemine yönelik yüksek talebin temel nedenlerinden biri örgün yükseköğretim kurumlarının yeterli arzı (kontenjanı) sunamamasıdır. Günümüzde, Türkiye'de yükseköğretime geçişte, 100'e yakın yükseköğretim kurumu açık ve uzaktan eğitim hizmeti vermektedir.

Can(2012), uzaktan eğitim yapan kurum sayısı ve bu kurumlarda öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısındaki artışa rağmen, bu programların ve öğretim etkinliklerinin kalitesinin de artırılmasına ve uzaktan eğitim uygulamalarında bir kalite güvencesi sisteminin kurulmasına yönelik çabalara ihtiyaç bulunduğunu belirtmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitim sisteminin mevcut durumunu ve sorunlarını belirleyerek, yükseköğretimde açık ve uzaktan eğitim sistemine daha sağlıklı bir geçişi sağlayacak uygulanabilir öneriler geliştirebilmektir.

Yöntem

Araştırmada verilerin toplanmasında literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada birincil kaynaklar, istatistikler, araştırma raporları ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre, Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 65 devlet, 24 vakıf üniversitesinde doktora, yüksek lisans, lisans, lisans tamamlama, sertifika, hizmetiçi eğitim, seminer ve ders düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları bulunduğu görülmektedir. 2012-2013 öğretim yılı için merkezî yerleştirme kapsamında devlet üniversitelerinin açık ve uzaktan eğitim önlisans programlarına 52.265, lisans programları için 140.675, vakıf üniversitelerinin önlisans programlarına 1.346, lisans programlarına ise 679 kontenjan ayrıldığı görülmektedir. Açık ve uzaktan eğitim programları için fakülte düzeyinde 2012-2013 öğretim yılında merkezî yerleştirme kapsamında toplam 199.965 öğrenci kontenjanı ayrılmıştır (Yamamoto ve Can, 2013; ÖSYM, 2012). Bu verilere açık ve uzaktan eğitim programlarına ikinci üniversite kapsamında kayıt yaptıracak lisans öğrencileri ile lisansüstü, sertifika ve lisans tamamlama programlarında öğrenim gören öğrenci sayıları dahil değildir. Bu veriler Türkiye’de yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan sisteminin büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Hizmeti Sunan Devlet Üniversiteleri ve Özellikleri

Üniversite	Statüsü	Program Türü	Faaliyet Başlangıcı
Adnan Menderes	Uzaktan Eğitim Merkezi	Aktif Değil	2010
Afyon Kocatepe	Uzaktan Eğitim MYO	Önlisans +Ders	2011
Akdeniz	Uzaktan Eğitim Merkezi	Önlisans	2010
Amasya	Uzaktan Eğitim Merkezi	Aktif Değil	2011
Anadolu	Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans, Lisans Tamamlama, Sertifika, İlköğretim, Lise	1982
Ahmet Yesevi	Uzaktan Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans	2001
Ankara	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans Tamamlama, Önlisans ve Sertifika +Ders	2002
Atatürk	Uzaktan Eğitim Merkezi Açıköğretim Fakültesi	Yüksek Lisans, Lisans, Lisans Tamamlama	2009 2010
Balıkesir	Uzaktan Eğitim Merkezi	Önlisans	2009
Bartın	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans, Sertifika	2010
Bilecik Şeyh Edebali	Uzaktan Eğitim Sistemi	Ders	2011
Bingöl	Uzaktan Eğitim Merkezi	Aktif Değil	2012
Bitlis Eren	Uzaktan Eğitim Merkezi	Önlisans	2011

Boğaziçi	Uzaktan Eğitim Merkezi Yaşamboyu Eğitim Merkezi	Lisans, Yüksek Lisans, Açık Eğitim ve Kurumsal Eğitim Programları,	2002
Cumhuriyet	Uzaktan Eğitim Merkezi	Lisans Tamamlama	2009
Çanakkale 18 Mart	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders, Sertifika	2010
Çukurova	e-Çukurova MYO	Önlisans, Ders	2003
Dicle	Uzaktan Eğitim Merkezi	Lisans Tamamlama	2010
Dokuz Eylül	Uzaktan Eğitim Merkezi	Lisans Tamamlama, Yüksek Lisans	2010
Dumlupınar	Enformatik Bölümü/ Ders	Ders	2012
Düzce	Uzaktan Eğitim Merkezi	Aktif Değil	2010
Ege	Ege Meslek Y.O	Yüksek Lisans, Ön Lisans, Proje, Ders	2003
Erzincan	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Önlisans, Sertifika	2011
Eskişehir Osmangazi	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders	2012
Fırat	Uzaktan Eğitim Merkezi	Proje, Ders, Kurs, Seminer, Sertifika, Önlisans, Yüksek Lisans	1992-2002
Gazi	Uzaktan Eğitim M.Y.O Bilişim Enstitüsü	Doktora, Yüksek Lisans, Önlisans, Ders, Kurs, Sertifika	2006
Gaziantep	Enformatik Bölümü	Ders, Yüksek Lisans,	1998
Gaziosmanpaşa	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders/Program	2012
Hacettepe	Uzaktan Eğitim Sistemi	Ders	?
Harran	Uzaktan Eğitim Sistemi	Ders, Kurs, Proje, Konferans	1999
İnönü	Uzaktan Eğitim Merkezi	Lisans Tamamlama, Lisans, Önlisans, Yüksek Lisans	2009
İstanbul	Uzaktan Eğitim Merkezi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans, Lisans, Ön lisans, Lisans Tamamlama, Sertifika,	2009 2011
İstanbul Teknik	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders	1996
K.Maraş Sütçü İmam	Uzaktan Eğitim Merkezi	Aktif Değil	2012
Karabük	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans, Sertifika	2009
Karadeniz Teknik	Uzaktan Eğitim Merkezi/MYO	e-Üniversite Projesi, Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans ve Sertifika.	2002
Kırıkkale	Uzaktan Eğitim Merkezi	Önlisans, Sertifika	2009
Kocaeli	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders, Yüksek Lisans, Önlisans	2005
Marmara	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders	2009
Mehmet Akif Ersoy	Uzaktan Eğitim Merkezi	Lisans, Yüksek Lisans, Önlisans, Kişisel Gelişim Programları, Ders, Kurs	2009
Mersin	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Ön lisans, Sertifika	2002
Mimar Sinan	Enformatik Bölümü	Yüksek Lisans, Ders, Sertifika	1999
Muğla Sıtkı Koçman	Uzaktan Eğitim Merkezi	Sertifika, Hizmetiçi Eğitim, Lisans Tamamlama	
Namık Kemal	Uzaktan Eğitim Birimi/ Merkezi	Ders	2008
Ondokuz Mayıs	Uzaktan Eğitim Merkezi	Lisans Tamamlama, Yüksek Lisans	2009

Ortadoğu Teknik	Uzaktan Eğitim Sistemi	Ders, Sertifika	1998
Sakarya	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders, Sertifika, Yüksek Lisans, Önlisans	1994, 2002, 2005
Selçuk	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders	2000
Süleyman Demirel	Uzaktan Eğitim MYO	Lisans, Önlisans, Ders	2008
Trakya	Uzaktan Eğitim Merkezi	Ders, Önlisans	2006
Uşak	Uzaktan Eğitim Merkezi	Önlisans, Ders, Proje	2009
Yıldız Teknik	Enformatik Bölümü/ UZEM	Ders, Sertifika	2002

Kaynak: Yamamoto ve Can(2013, s.196-197).

Tablo.1 incelendiğinde (Yamamoto ve Can, 2013, s.196-197); Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 52 devlet üniversitesinde doktora, yüksek lisans, lisans, lisans tamamlama, sertifika ve ders düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları bulunduğu görülmektedir. Ancak, 2013 yılında açılan Üniversitelerin yeni açık ve uzaktan eğitim uygulamaları (Pamukkale, Kilis 7 Aralık, Bülent Ecevit, Yalova, Medeniyet, Nevşehir, Kırklareli, Yıldırım Beyazıt, Kastamonu) ile birlikte Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulaması bulunan Devlet Üniversitesi sayısı 60’ın üzerine çıkmıştır. Açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının “fakülte” düzeyinde Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi’nde yürütüldüğü görülmektedir. Açık ve uzaktan eğitim uygulamaları genellikle “uzaktan eğitim merkezi”, “uzaktan eğitim meslek yüksekokulu”, “uzaktan eğitim birimi veya sistemi” şeklinde yapılandırılmıştır. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının açık ve uzaktan uygulamaları ülkemizde 2009 yılından sonra yasal düzenlemelere paralel daha da yaygınlaşmıştır.

Tablo.2 Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Hizmeti Sunan Vakıf Üniversiteleri ve Özellikleri

Üniversite	Statüsü	Program Türü	Faaliyet Başlangıcı
Atılım	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Önlisans	2008
Bahçeşehir	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans +Ders	2008
Başkent	Uzaktan Eğitim Merkezi	Aktif Değil	2011
Beykent	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans	2008
Beykoz Lojistik MYO	Uzaktan Eğitim Merkezi	Önlisans	2011
Bilgi	Uzaktan Eğitim Sistemi	Yüksek Lisans	2001
Bilkent	Uzaktan Eğitim Sistemi	Ders	1993

Fatih	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans, Ders	2011
Işık	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans	2009
İstanbul Arel	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans, Önlisans, Ders	2011
İstanbul Aydın	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Önlisans ve Sertifika	2009
Maltepe	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Önlisans, Sertifika	2006
Okan	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Sertifika, Ders	2009
Plato MYO	Uzaktan Eğitim Birimi	Önlisans	2011
Sabancı	Uzaktan Eğitim Sistemi	Yüksek Lisans	2001
Zirve	Uzaktan Eğitim Merkezi	Yüksek Lisans, Lisans Sertifika, Kurs,	2011

Kaynak: Yamamoto ve Can(2013, s.199-200).

Tablo.2 incelendiğinde (Yamamoto ve Can, 2013, s.199-200), Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 16 vakıf üniversitesinde yüksek lisans, lisans, önlisans, sertifika ve ders düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Ancak, 2013 yılında vakıf üniversitelerinde açılan açık ve uzaktan eğitim uygulamaları (İpek, İzmir Ekonomi, FSM Vakıf, Başkent, Üsküdar, Toros, Mevlana, Gediz, Elginkan Vakfı) ile birlikte Türkiye’de 30’ün üzerinde vakıf üniversitesinde açık ve uzaktan eğitim uygulaması yürütülmektedir. Vakıf Üniversitelerindeki açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının genellikle “uzaktan eğitim merkezi” şeklinde örgütlendiği görülmektedir.

Tablo.3 2012-2013 Öğretim Yılı ÖSYS Kılavuzuna Göre Merkezî Sistem Sınavı İle Açık ve Uzaktan Eğitim Programlarına Ayrılan Kontenjanlar

Üniversite Adı	Önlisans Öğrenci Sayısı	Önlisans Yapılanma Şekli	Lisans Öğrenci sayısı	Lisans Yapılanma Şekli
Çukurova	400	(MYO)		
Afyon Kocatepe	200	(UZEM MYO)		
Amasya	100	MYO		
Ankara	650	MYO		
Gazi	810	UZEM MYO		
Akdeniz	300	MYO		
Bartın	100	MYO	95	Edebiyat Fak.
Beykent	-----	-----	120	İkt. İd. Bil+ Müh. Fak.
Bingöl	150	MYO		

Bitlis Eren	100	MYO		
Mehmet Akif	50	MYO		
Trakya	300	MYO		
Fırat	50	MYO		
Erzincan	150	MYO		
Atatürk	25000	Açıköğretim Fak (Adalet)		
	10 bölüm Kontenjan dağıtılacak.	Açıköğretim Fakültesi	26000	Açıköğretim Fakültesi
	50	MYO		
Anadolu	25000	Açıköğretim Fak (Adalet)	31000	A.Ö.F (Felsefe, T.dili, sos.)
	30 bölüm kontenjan dağıtılacak	Açıköğretim Fakültesi	29000	A.Ö(İKTİSAT
	----- -----	-----	15000	A.Ö (İşletme)
Süleyman Demirel	500	UZEM MYO	50	Müh.
İstanbul	380	MYO		
	----- -----	-----	100	Edebiyat Fakültesi
	----- -----	-----	550	İktisat Fak.
	----- -----	-----	60	İletişim Fak.
	----- -----	-----	37000	AUZEF
Marmara	150	MYO		
Karabük	250	MYO	720	Ed, Fen, İkt. İd. Bil., Müh.
Kırıkkale	200	MYO		
Kocaeli	250	MYO		
İnönü	100	MYO	300	İkt. İd. Bil Fak
Celal Bayar	75	MYO		
Mersin	1000	MYO		
Sakarya	600	MYO	680	Bilişim Bilb Fakb, İkt. İd., Müh.
Cumhuriyet	100	MYO		
Karadeniz Teknik	150	MYO		
Uşak	100	UZEM MYO		
TOPLAM	57.265		140.675	
Vakıf Üniv.				
Plato MYO	670	MYO		
Atılım	80	MYO		
Beykent	80	MYO		
Beykoz Lojistik MYO	80	MYO		

Fatih	216	MYO	39	Fen-Ed. Fak
İstanbul Aydın	120	MYO		
Maltepe	----- -----	-----	90	İkt. İd.Bil., İletişim
Hoca Ahmet Yesevi Türk K.	100	MYO	400	Bil.Tek. ve Müh.
Zirve	----- -----	-----	150	İkt. İd. Bil., Müh.
TOPLAM	1346		679	

Kaynak: Yamamoto ve Can (2013, s.197-198).

Tablo.3 incelendiğinde (Yamamoto ve Can, 2013, s.197-198), 2012-2013 öğretim yılı için merkezî yerleştirme kapsamında devlet üniversitelerinin açık ve uzaktan eğitim önlisans programlarına 52.265, lisans programları için 140.675 öğrenci kontenjanı ayrılırken, vakıf üniversitelerinin önlisans programlarına 1.346, lisans programlarına ise 679 kontenjan ayrılmıştır. Açık ve uzaktan eğitim programları için 2012-2013 öğretim yılında merkezî yerleştirme kapsamında toplam 199.965 öğrenci kontenjanı ayrılmıştır. Açık ve uzaktan eğitim programlarının lisansüstü, sertifika ve lisans tamamlama programlarında öğrenim gören öğrenci sayıları da dikkate alındığında, Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının nicel anlamda büyük bir gelişme gösterdiği ve sürekli gelişmekte olduğu belirtilebilir.

Tablo.3’te dikkat çeken en önemli noktalardan biri Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemindeki İktisat, İşletme ve Açıköğretim programlarına kontenjan sınırlaması getirilmiş olmasıdır. Bugüne kadar kontenjan sınırlaması olmayan ve tercih eden her öğrencinin öğrenim görebildiği bu programlara kontenjan sınırlaması getirilmesi, Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ve açık ve uzaktan eğitimde nicel gelişmeler yanında niteliğinde artık esas alınmaya başladığı ile açıklanabilir. Tablo.3 incelendiğinde mühendislik alanında da uzaktan eğitim programı açıldığı görülmektedir. Genellikle Felsefe, Türk Dili, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih ve İktisadî İdari Bilimler alanında programların yoğunlaştığı görülmektedir. İşletme, İktisat vb. alanlarda daha yoğun programlar açılmıştır. Bu alanlar daha az maliyet gerektiren alanlar olması bakımından kurumlar tarafından tercih edilebilmektedir.

Günay ve Günay (2011)’a göre; 2008 yılında 2.532.622 olan yükseköğretim öğrenci sayısı 2011 yılında 3.817.086’ya, yükseköğretim brüt okullaşma oranı da 2008 yılında %38,19 iken 2011 yılında %58,44’e yükselmiştir. Ancak, yüksek-

köğretim öğrencilerinin yaklaşık %45'ini oluşturan açıköğretim öğrencileri, yükseköğretimdeki brüt okullaşma oranının %27,62'sini oluşturmaktadır.

2010 yılında ÖSYM merkezî yerleştirme sonuçlarına göre açıköğretim sistemine dahil olan öğrenci sayısı 255.927(ÖSYM, 2010), 2011 yılında ise 253.738 (ÖSYM, 2011)'dir. 2010-2011 öğretim yılında yeni kayıt yaptıran öğrenciler ile birlikte 1.713.923 öğrenci açıköğretim sisteminde öğrenim görmektedir (ÖSYM, 2012).

ÖSYM (2012), verilerine göre, 2012 merkezî yerleştirme ile uzaktan eğitim programları hariç olmak üzere sadece açıköğretim fakültelerine (İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi) 223.785 öğrenci yerleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, elde edilen sayısal veriler, yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitime yoğun bir talep olduğu, ayrıca üniversitemizin büyük bir çoğunluğunun da açık ve uzaktan eğitim programları açabilmek için YÖK'e müracaat ettikleri görülmektedir.

2012-2013 öğretim yılında, yükseköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı 4.936.591 iken, aynı dönemde uzaktan eğitim programına kayıtlı öğrenciler hariç, merkezî açıköğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısı ise 2.256.852'dir (önlisans:749.965; Lisans:1.506.887)(ÖSYM, 2013). Bu verilere göre yükseköğretimdeki toplam öğrenci sayısının yaklaşık yarısı açıköğretim sistemine kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. 2013-2014 öğretim yılında örgün eğitim programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 753.465 iken, merkezî açıköğretim programlarına yerleşen öğrenci sayısı ise 252.988'dir.

2012-2013 öğretim yılında YÖK'ün yükseköğretime geçişte merkezî açıköğretim programlarına kontenjan sınırlaması getirmesi, öğrenci sayısındaki plansız artışın önlenmesi bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Özgür (2013), 30.yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde 1 milyon 385 bin aktif öğrenci, 2 milyondan fazla mezun, 3 fakültede 63 lisans ve ön lisans programı bulunduğunu dünyada bir televizyon kanalı olan tek üniversite olarak bin 450 ders kapsamında yılda 20 milyona yakın kitap basımı ve dağıtımını gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Özen (2013), ise 2010 yılında kurulan Atatürk Üniversitesi açıköğretim fakültesinin 44 bin 382 öğrencisi bulunduğunu belirtmektedir. Bu sayısal veriler de göstermektedir ki açık ve uzaktan eğitim sistemi yükseköğretimde önemli bir konuma sahiptir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitimde Akreditasyon, Sorunlar ve Yol Haritası

SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	YOL HARİTASI
<p>Akreditasyon</p> <p>1. Akreditasyon için kriterler yok,</p> <p>2. Net ve tanımlı akreditasyon kurumu yok,</p> <p>3. Mühendislik alanında MÜDEK kriterlerine uyum yok,</p> <p>4. MÜDEK dışındaki sağlık, eğitim vb. diğer alanlarda bir akreditasyon mekanizması ihtiyacı var.</p> <p>Ölçme Değerlendirme</p> <p>5. Sınav, eğitimin bir parçasıdır. Bu yüzden sınavın üniversitede örgün olarak yapıldığı bir eğitim uzaktan eğitim olur mu?</p> <p>6. Sanal ortamdaki sınavın teknoloji olarak güvenli yapılması ve bunu sağlayan teknolojilerin yaygınlaştırılması,</p> <p>7. Uzaktan eğitimin Bologna kriterlerine uyumunun sağlanması,</p> <p>8. Soru bankası oluşturma, eğitim ilkelerindeki kriterlere uyumsuz.</p> <p>Sınırlılıklar</p> <p>9. Yetişmiş insan gücü,</p> <p>10. Teknoloji,</p> <p>11. Denetim gerekliliği.</p>	<p>Akreditasyon</p> <p>1. YÖK dışında dekanlardan oluşan bir akreditasyon kurulu oluşturulabilir,</p> <p>2. WASC gibi uluslararası akreditasyon kurumları ile ilişkiler kurulmalı,</p> <p>3. MÜDEK yapısının UE de içine alacak şekilde kapsamı genişletilmeli,</p> <p>4. MÜDEK'e ilave olarak diğer alanlar içinde benzeri akreditasyon kurumları oluşturulmalı,</p> <p>5. Verilecek diplomalarda uzak veya açık eğitim ifadesi yer almayacak şekilde idari düzenleme yapılmalı.</p> <p>Ölçme Değerlendirme</p> <p>6. Bologna uyumunun birçok sorunu çözeceği düşünülmektedir,</p> <p>7. Bölgesel sınav merkezlerinin oluşturulması,</p> <p>8. Sadece ölçme değil, değerlendirme olarak yaklaşılması gerekliliği, ödevler, projeler.</p> <p>Sınırlılıklar</p> <p>Ölçme değerlendirme ve derslerin tasarımının teknolojik gelişmelerin ve insan gücünün elverdiği ölçüde geliştirilmesi durumunda her disiplin uzaktan eğitime uygundur.</p>	<p>Uzaktan Eğitim Standardı</p> <p>1. Bölümün (diploma programının) UE tasarımının uygunluğunun belirlenmesi, Bunun için UE tasarımına öğrenim çıktılarının tam olarak sağlanması gerekiyor. Bu öğrenim çıktılarının, fakülte öğrenim çıktılarına, bölüm derslerinin de bölüm öğrenim çıktılarına sağlayacak şekilde olması gerekiyor. Her bir dersin bu öğrenim çıktılarına sağlayabilmesi için yüzde kaçının örgün, yüzde kaçının uzaktan eğitim ile yapılması gerektiğinin belirlenmesi gerekiyor. Bir ders için UE;</p> <p>*% Web içeriği,</p> <p>*-% Sanal sınıf,</p> <p>*-% Video,</p> <p>*-% Animasyon,</p> <p>*-% Simulasyon</p>

Kaynak: Can (2012)

Araştırma bulgularına göre, yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitim sisteminde görülen en önemli eksiklik niteliğin geliştirilmesidir. Ülkemizde iki milyona yakın bir öğrenciyi barındıran açık ve uzaktan eğitim sisteminde mevcut öğrencilerin ve mezunların niteliğinin artırılabilmesi için açık ve uzaktan eğitimde akreditasyona odaklanma ihtiyacı bulunmaktadır. Can(2012), tarafından

yapılan araştırma bulgularına göre Tablo.4'te görüldüğü gibi, I.Ulusal Uzaktan Eğitim ve e-öğrenme Çalıştay Raporu'nda (2011) uzaktan eğitimde akreditasyon, ölçme ve değerlendirme alanındaki sorunlar ile çözüm önerilerine yönelik uzaktan eğitim standartlarını içeren bir yol haritası sunulmaya çalışılmıştır.Raporda dikkat çekici en önemli sorun alanları olarak akreditasyon kriterlerinin olmaması, net ve tanımlı bir akreditasyon kurumunun olmaması ile başta eğitim alanı olmak üzere bir çok alanda akreditasyona ihtiyaç olduğunun tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde kaliteye yönelik daha somut adımların atılmasına özellikle, açık ve uzaktan eğitim standartların belirlenerek akreditasyon için gerekli teknik, akademik, malî süreçleri de kapsayan bir yasal düzenlemeye ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yapılan değişik araştırmalarda (Can, 2012; Can, 2013; Bakioğlu ve Can, 2013; Can, 2005); açık ve uzaktan eğitim sisteminde akreditasyon ihtiyacı bulunduğu vurgulanarak, açık ve uzaktan eğitim sisteminin niceliksel gelişmelerden daha çok, niteliksel yönden de gelişmesini sağlayacak eğitim politikası yaklaşımlarının önemine değinilmektedir.

Açık ve uzaktan eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri de öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmedir. Değişik araştırma bulgularına göre (Bakioğlu ve Can, 2011; Can, 2013), açık ve uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler, gerek sınıf geçme sisteminde gerekse kredili sistem uygulamalarında ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle başarılarının objektif yollarla belirlenmediği, kredili sistem uygulamasının çok hızlı gerçekleştirildiği, geçiş sürecinde bilgilendirme ve sistemin işleyişi hakkında bilgi gereksinimi içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırma bulgularına göre (Can, 2005; Can, 2011, Can, 2012); ise açık ve uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler, öğretim materyallerinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre çeşitlendirilmesini, içeriğinin güncellenerek yeniden düzenlenmesini, özellikle internet hizmetlerinin geliştirilmesini istemektedirler. Araştırma bulgularına göre, Açık ve uzaktan eğitim yönetiminin öğrenci görüşlerine başvurması, öğrenci memnuniyetinin sağlanması, sistemden ayrılmaların önüne geçilmesi, mevcut öğretim imkanlarına/ortamlarına tüm öğrencilerin erişiminin sağlanması, akademik destek ve akademik danışmanlığın daha etkin hale getirilmesi, öğrencilerle 7/24 iletişim sağlanabilmesi, öğretim elemanlarının eğitilmesi, kalite ölçütlerinin oluşturulması gibi ihtiyaç alanları ortaya konulmuştur.

YÖK'ün 01.02.2013 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında kabul edilen Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esas-

lar ile yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim programlarının açılacağı alanlar, uzaktan öğretim yoluyla verilecek dersler ve kredi miktarları, ders materyalinin hazırlanması, sınavlarının yapılma şekli, yükseköğretim kurumları arasında bu amaçla yapılacak protokoller ile uzaktan öğretime ilişkin diğer hususlar ile yapılacak ödemelerin nasıl olacağı belirlenmiştir. Bu düzenleme ile uzaktan öğretim çalışma grubu oluşturularak uzaktan öğretim konusunda ulusal hedefleri ve stratejileri geliştirme, program veya ders açma, usul ve esas belirleme, uygulamaların geliştirilmesini takip etme, programları değerlendirme konularında Yükseköğretim Kuruluna görüş ve önerilerin sunulabilmesine imkân sağlanmıştır.

Ayrıca, uzaktan öğretimde her ders ya da dersin şubesinde öğrenci sayısının ön lisans programında 150, lisans programında 100, yüksek lisans programında ise 50 öğrenci ile sınırlandırılması, araştırma bulgularında ortaya çıkan plansız niceliksel büyümenin kontrol altına alınması bakımından olumlu ancak yetersiz bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Yapılan düzenlemede, uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilen derslere ilişkin ölçme değerlendirme faaliyetlerinin, yüz yüze veya elektronik ortamda gözetimli veya gözetimsiz olarak, yükseköğretim kurumlarının senatolarınca onaylanan müfredat programı uyarınca belirlenen ölçme değerlendirme yöntemleri (ödev, proje, uygulama, yazılı, sözlü vb.) kullanılarak veya merkezi bir sınav şeklinde gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Böylece sadece çoktan seçmeli teste dayalı öğrenci başarısını ölçme değerlendirme dışında farklı yöntemlerin de kullanılabilmesine imkân sağlanmıştır. Ancak, bu düzenlemelerin sonucunda uygulama sonrası geri bildirimlerin alınarak ortaya çıkabilecek eksikliklerin giderilmesi, pilot uygulamaya dayalı iyileştirmeler yapılması daha sağlıklı olacaktır.

Araştırma bulgularına göre, açık ve uzaktan eğitim sisteminin yükseköğretime geçişte özellikle yükseköğretimde okullaşma oranı bakımından büyük öneme sahip olduğu, bu önemle birlikte bu alanın teknoloji, program, destek hizmetleri, yönetim bakımlarından desteklenmesine gereksinim olduğu görülmektedir.

SONUÇ

1982 yılında yükseköğretim sisteminin önündeki yığılmayı önlemek, üniversitelere olan talebi baskılayarak daha çok öğrencinin yükseköğrenim görmesine imkân sağlamak amacıyla uygulamaya başlayan açıköğretim sistemi günümüzde gittikçe gelişmekte, yaygınlaşmakta ve büyük oranda ortaya çıkış amacına hizmet etmeye devam etmektedir. Araştırma bulgularına göre yükseköğretimdeki kayıtlı öğrencilerin yaklaşık olarak yarısını barındıran açık ve uzaktan eğitim sisteminin nitelik yönünden de geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Çünkü, 2011-2012 öğretim yılında açık ve uzaktan eğitimde kayıtlı öğrencilerin ancak yaklaşık %9'u (176.574 öğrenci) mezun olabilmektedir. Sadece yükseköğretim sisteminin önündeki yığılmayı önleyerek olabildiğince çok öğrenciyi açık ve uzaktan eğitim sistemine kayıt etmek, yükseköğretime geçişte yaşanan sorunların çözümüne uzun vadede katkı sağlamayacaktır. Yükseköğretime olan talep artışına bağlı olarak devlet ve vakıf üniversitelerinde açık ve uzaktan eğitim programlarının sadece sayısal artışına imkân sağlamak da doğru bir uygulama değildir. Bu amaçla, yasal ve akademik düzenlemeler ile standartların belirlenmesi, açık ve uzaktan eğitim programlarının açılmasında arz/talep analizlerinin esas alınması, yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitimin nitelik yönünden de gelişmesine katkı sağlayacak planlama ve eğitim politikası yaklaşımlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitim sisteminin getirdiği en önemli avantajlardan biri, yeterli olmasa da yüksek öğrenim görme fırsatı elde edemeyenlere, yetişkinlere ve engellilere hayat boyu öğrenme fırsatına erişim imkânı sunulmasıdır.

Açık ve uzaktan eğitim alanında gerek öğrenci sayısı, gerekse kurum sayısı bakımından nicel anlamda önemli gelişmeler olduğu görülmekle birlikte, açık ve uzaktan eğitimde niteliğin de geliştirilmesine katkı sunacak, uzaktan eğitim mezunlarının yeterli bilgi ve beceriyi elde etmiş olarak örgün eğitim mezunları ile eşdeğer hale gelebilmeleri, mezunların istihdamındaki engellerin ortadan kaldırılması, açık ve uzaktan eğitim kurumlarının işbirliği yapması, uluslararası kalite göstergelerinden yararlanılarak kalite güvence sistemi oluşturulması faydalı olabilir. Ayrıca, açık ve uzaktan öğrenme ile uyumlu olacak şekilde toplumda hayat boyu öğrenme olanakları ve felsefesinin yaygınlaştırılması, mobil öğrenme ortamlarının ve olanaklarının geliştirilmesi açık ve uzaktan eğitimde kalitenin sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

Yükseköğretim Kurulunun 2013 yılında “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar” ı belirlemiş olması açık ve uzaktan eğitim alanında karşılaşılan sorunların çözümü ile bu alanda uygulamadaki belirsizliği ve yasal boşluğu kısmen de olsa ortadan kaldırması bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, daha önce açık ve uzaktan eğitime başlamış olan kurumların standardizasyonlarının sağlanarak uygulamada birlikliği oluşturmak, uygulamada ortaya çıkabilecek eksikliklerden yola çıkarak uygulanabilir, eğitsel ve yasal düzenlemelere gidilmesi, kalite güvencesi sistemi oluşturulması daha yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Anadolu Üniversitesi. (2013). Açıköğretim Sistemi. http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/aos.aspx, adresinden 18 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2005). "Assesment Of Internet Service In Distance Learning (A Need For Critical Thinking)", ISATT 2005 Conference, July 3rd-6th 2005, Sydney/ Australia:2005. (This research is supported by Marmara University, Social Science Research Fund, Project Number: EGT-DKR-250405-0103)

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2011). "Açıköğretimde Ölçme ve Değerlendirme: Problemler ve Öneriler". Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar. 27-29 Mayıs 2011, İstanbul/Türkiye. 2.Cilt/Bölüm XI/ Sayfa 1263-1271, P-ISBN:978-975-7912-43-9; e-ISBN:978-975-7912-39-2).

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2013). "Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon". Volkan Yüzer, Gonca Telli Yamamoto ve Uğur Demiray (Editörler), TÜRKİYE'DE E-ÖĞRENME Gelişmeler ve Uygulamalar IV içinde (s.227-241). Anadolu Üniversitesi Yayınları No:3016, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:1969, Eskişehir.

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2013). Student Evaluation of Distance Learning in Turkey: Reasons of more than Half Repetition. *Mediterranean Journal of Educational Research*, Issue 14a, Year 2013, pp.825-830.

Can, E. (2013). "Credit System Application In Open Education". The Fifth International Congress Of Educational Research. 6-9 Haziran 2013. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Turkey.

Can, E. (2005). Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Yönetimini Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Can, E. (2012). Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul:2012.

Can, E. (2011). Açıköğretimde Öğretim Materyallerinin Etkinliğinin Belirlenmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Bildiri Özetleri içinde (s.625-626). 8-10 Eylül 2011, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Cilt:1, Sayı:1,

(s.1-22). <http://higheredu-sci.beun.edu.tr/text.php3?id=1517>, Web adresinden 20 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.

Yamamoto, G. T. ve Can, E. (2013). "Türkiye'de Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Analizi". Volkan Yüzer, Gonca Telli Yamamoto ve Uğur Demiray (Editörler), TÜRKİYE'DE E-ÖĞRENME Gelişmeler ve Uygulamalar IV içinde (s.193-206). Anadolu Üniversitesi Yayınları No:3016, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:1969, Eskişehir.

Yamamoto, G. T. ve Can, E. (2013). "An Analysis of Distance Education Applications in Turkey". International Journal of Global Education-2013(IJGE). Volume 2, Issue 1. ISSN: 2146-9296.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2012). 2012 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi(ÖSYS), Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, <http://www.osym.gov.tr> adresinden 20 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2012). 2012 ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13657/2012-osys-yerlestirme-sonuclarinin-aciklanmasi-17082012.html>, adresinden 21 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2010). 2010 ÖSYS Merkezi Yerleştirme Sonuçları Basın Duyurusu. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56296/h/osysyerlestirmebulten2010.pdf>, adresinden 17 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2010). 2010 ÖSYS Yükseköğretim Programlarına Ek Yerleştirme Sonuçları Basın Duyurusu. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56496/h/2010osysekyersaybil.pdf>, adresinden 16 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2011). 2011 ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58052/h/02-2011-osysyerlestirmesonuclarinailiskinsayisabilgile-.pdf>, Web adresinden 14 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM). (2011). 2011 ÖSYS Ek Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler. <http://osym.gov.tr/dosya/1-58488/e/2011-osys-ek-yerlestirme-universitelere-sayisal-bilgile-.pdf>, adresinden 06 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM). (2012). 2010-2011 Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri.html>, adresinden 30 Eylül 2013 tarihinde edinilmiştir.

Uzaktan Yükseköğretim Kapsamında Açılacak Derslere/Programlara İlişkin Genel İlkeler. (2012). <http://lms.firat.edu.tr/Dosyalar/5.pdf>, adresinden 16 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM). (2013). 2013 ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013-ÖSYS%20Yerleştirme%20Sonuçlarına%20İlişkin%20Sayısal%20Bilgiler.pdf>, adresinden 26 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

ÖSYM (2013). 2012-2013 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri.html>, adresinden 28 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

Özen, Ü. (2013). Yerelden Küresele Açıköğretim'de 30. Yıl Konferansı.7-8 Kasım 2013 Eskişehir. <http://e-gazete.anadolu.edu.tr/ayrinti.php?no=13280>, adresinden 20 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.

Özgür, A. Z. (2013). Yerelden Küresele Açıköğretim'de 30. Yıl Konferansı.7-8 Kasım 2013 Eskişehir. <http://e-gazete.anadolu.edu.tr/ayrinti.php?no=13280>, adresinden 20 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2013). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117, adresinden 17 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.

FOTOĞRAFLAR











