

MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI:  
SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI

Prof.Dr.Bozkurt Güvenç (Raportör)  
Füsün Akarsu  
Prof.Dr.Yahya Kemal Kaya  
Prof.Dr.Yıldız Kuzgun  
Salih Özbaran

## İçindekiler

"Sunuş: Söz Başı" B. Güvenç

I. Ortak Rapor: Sorunlar ve Çözümler B. Güvenç

1. Eğitim Sorunları Envanteri
2. Yapısal-İşlevsel Sorunlar Özeti
3. Çözüm Önerileri (Politikalar)

II. Kisisel Raporlar Eki

- A. "Eğitim Raporu" F. AKARSU
- B. "Türkiye'de Eğitim: Sorunlar ve Öneriler" Y.K. KAYA
- C. "Rehberlik ve Danışma Hizmetleri" Y. KUZGUN
- D. "Öğrenciler Ne Düşünüyor?" S. ÖZBARAN

III. KAYNAKLAR VE YAYINLAR (Bibliyografya)

## Sunuş: Söz Başı

TÜSES Vakfı Yönetim Kurulu'na görevlendirilen Eğitim Politikaları Komisyonu'nun "Milli Eğitim Politikaları: Sorunlar ve Çözümler" başlıklı rapor ekli olarak sunulmuştur.

Komisyon üyelerinin Eylül, ekim, kasım (1990) aylarındaki iki-üç aylık çalışma dönemi sonunda kaleme aldığı bireysel raporlar, Yönetim Kurulu Üyesi Bozlurt Güvenç tarafından ortak bir rapor metni halinde özetlenmiş ve yayına hazırlanmıştır.

Komisyon üyelerinden Doç. F. AKARSU'nun "Eğitim Raporu", Prof. Y.K. KAYA'nın "Türkiye'de Eğitim: Sorunlar ve Öneriler" çalışması ile Prof. Y. KUZGUN'un "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" başlıklı ve Prof. S. ÖZBARAN'ın "Öğrenciler ne Düşünüyor?" konulu araştırmaları, Raporun (II.) Ekler Bölümünde aynen sunulmuştur.

Ortak Raporda ve Eklerinde yer yer yükseköğretimde atıfta bulunulmakla birlikte, Yükseköğretim sorunları ve çözümleri, Komisyon (Ortak) Raporunun kapsamı dışında, toplumun yaygın eğitim sorunları ise, belli bir ölçüde ortak raporun içinde tutulmuştur.

Ortak Rapor'un I. alt bölümünde, ülkemizde karşılaşılan eğitim sorunlarının tipolojik bir envanteri yapıldıktan sonra, 2. alt bölümde başlıca sorunların "yapısal-islevsel" bir özeti verilmekte; 3. alt bölümde ise Milli Eğitim

Politikası çalışmasına kaynak olabilecek çözüm önerileri, yedi maddelik bir toplu "paket" halinde sunulmaktadır. Politikaların maliyet (gider) tahminleri ile finansman seçenekleri eksiktir. Ancak, önerilerin birbiriyle tutarlı bir bütün (sistem) oluşturmamasına ve yükseköğretimde düşünülen yapısal-işlevsel çözümlere uygun olmasına dikkat edilmiştir. 3. alt bölümde önerilen (3. 5. 3) kentsel "lise bölgesi" ile kırsal "bölge lisesi", mesleki-teknik öğretime getirdiği çözümlerle, yükseköğretim üzerindeki baskıyı büyük ölçüde hafifletmektedir. Komisyon, yükseköğretime giriş/geçiş sorununun orta ve mesleki-teknik öğretimde çözümleneceği görüşündedir.

Ortak ve bireysel raporlarda yararlanılan ve adı geçen bütün yayınlar Kaynakça (III.) Bölümünde toplu halde verilmiştir.

Ankara: Aralık 1990

Bayram Güvenç

B. Güvenç  
(Komisyon Adına)

## I. Ortak Rapor: Sorunlar ve Öneriler

### 1. Eğitim Sorunları Envanteri

#### 1.1. Genel

"Nelerin, kimlere, ne amaçla, nerede-ne zaman, nasıl öğretileceği?" yani Eğitim Politikası'nın temel (lojistik) konuları, toplumların gündeminde hiç düşmeyen, hayatı sorunlardır. Varlık bilincinde olan ve geleceğini (yarınıni) düşünen her toplum (Aristoteles'in Politika'sına göre), bu tür sorumlara çözüm aramak zorundadır.

Eğitim süreci, değişen/gelişen toplumların karşı karsıya bulunduğu en çetin sorunlar alanını oluşturduğu gibi; dikkat ve özenle hazırlanmış politikaların, kararlılık ve sabırla uygulanmasını gerektirmektedir.

Kalkınma, modernleşme, ister kendiliğinden ister planlı olsun, toplumsal değişimelere, toplum kesimlerle (Kültür Kurumları arasındaki) geleneksel ilişkilerin altüst olmasına, düzenin bozulmasına yol açmaktadır (Wilson 1945). Eğitim sürecinin yeniden bir düzene konulması, eğitim kurumları (okullar) dışında köklü önlem ve yatırımlara bağlı görülmektedir. Gelişen-gelişme yolunda bulunan ve hattâ gelişmiş ülkelerdeki eğitim sorunlarının sistemli bir envanteri yapıldığında, başlica şu tür/tip sınıflamalarla karşılaşılıyor:

- a) Kavramsal, kuramsal ve felsefi sorunlar,
- b) Kurumsal, örgütSEL ve yönetimsel sorunlar,
- c) Ekonomik, politik ve ideolojik sorunlar,

- d) İvedi çözüm bekleyen güncel sorunlar, ve
- e) Yapısal-islevsel sorunlar, gibi.

Bu sorunlar, aşağıda, aynı başlıklar altında sırayla açıklanmaktadır.

### 1.2. Kavramsal, Kuramsal ve Felsefi Sorunlar

Amaç, araç, ortam ve yöntemle ilgili eğitim soruları, karşıt ikilemler söyleminde tartışılmaktadır. Başlıcaları şunlardır:

Okul-Eğitim İkilemi. Eğitim, besiktan mezara devam eden bir süreç olarak tanımlanmasına rağmen, günlük dilde, "eğitim" deyince okul, "okul" denince eğitim düşünülmektedir. Türkçe'de bir eğitim-öğretim ayrimı yapılmakla, öğretim daha çok okul merkezli eğitimler için kullanılmakla birlikte, kavramsal ayrim çok belirgin ve bilinçli değildir. Gerçi okul eğitimi, "3 A" (okuma-yazma-aritmetik) öğreten önemli bir aşamadır ama sürecin tümü değildir. Çağdaş düşüncede, okulöncesi, okuldisi, okul-sonrası eğitimlerin en az okul kadar -belki de daha- önemli olduğu kabul edilmektedir.

Bu raporda, eğitim sorunları Türkiye'deki yaygın eğilime uyularak, okul-merkezci bir tutumla ele alınırken, okul-öncesi, okul-disi ve okul-sonrası (yaygın eğitim) sorunları gündeme tutulmaktadır: (i) okul eğitiminde karşılaşılan sorunların kalıcı çözümünün, okul-disi kurumlarda bulunduğu; (ii) yaygın eğitimin, örgün eğitim kadar, önemli/etkili olduğu gerekçesiyle!

Geçmiş koruma - geleceği yaratma İkilemi.

İnsanoğlu eğitimle yaratılan (Childe'a göre "Kendini Yaratan") bir varlık türü olduğuna göre, toplumsal, siyasal-ekonomik sorunların eğitime indirgenmesi, eğitimle çözülmek istenmesi doğaldır. Ancak böyle bir eğitimim mühtevası (iceriği) nerede bulunacaktır? Geçmişte (tarihte) mi, gelecekte mi ya da güncel sorunlarda mı? Geleneksel toplumlar yeniliğe veya geleneğe yönelik, toplum/kültür geçeğinin geçmişten geleceğe uzanan süreklikte bulabileceği gerçeği gözden kaçmaktadır.

Teori - Pratik İkilemi. Eğitim felsefesinin teori-pratik ikilemi, temel sorunlardan biridir. Batı düşüncesi teori ile pratik önce birbirinden ayırdıktan sonra praksis ilkesinde uzlaştırmaya çalışmıştır. Önce belleyip sonra uygulamak yerine; "yaparken öğrenme -öğrenerek yapma" ilkeleri ağır basıyor. Ancak Üçüncü Heyet-i İştimaye'nin (1926) ortaya attığı okul ile hayat arasındaki "Çin seddinin" kaldırılması önerisi sözde kalmaktadır. Eğitimci John Dewey'in önerdiği ve Sovyetlerde benimsenen, "her iş yerinde okul, her okulda işyeri açılması" önerisi, sözde kalmış, kısa ömürlü "Köy Enstitüleri" deneyimine kadar, uygulamaya geçilmemiştir.

### Ana-dili- Yabancı Dil İkilemi

Kültürün taşıyıcısı ve kişilik yapısının programlayıcısı olarak ana dilin önemi ve önceliği kabul edilmekle birlikte, temel, orta ve yüksek öğretimin yabancı bir dille yapılması (fikri ve uygulaması) son derecede tartışmalıdır. Bu uygulama, hiç kuşkusuz, öğrencilere yabancı bir dili öğrenme olanağı vermektedir. Ancak, doğru ve gereklili olan yabancı bir dili öğretme politikası ile yabancı dilde öğretim politikasının sakıncaları yeterince anlaşılmış değildir. Sørun, Mısır, Filipinler ve Hindistan gibi üçüncü dünya ülkelerinin sorunudur.

### Bilgi Yükleme - Düşündürme İkilemi

Eğitimin evrensel amacı, gençlere bilgi yüklemek değil, öğrenmeyi, düşünmeyi öğretmektir. (Whitehead 1954). İnsanoğlu, yanıtlardan çok sorular ve sorunlar üzerinde düşünür. Cevapların (bilgi ürünlerinin) hızla değiştiği çağdaş dünyada önemli ve kalıcı olanlar değişimyen sorulardır. Eğitim filozofu ve uygarlık tarihçisi Whitehead: "Herşeyi öğretmeye kalkma, ama herneyi öğretiyorsan çok iyi öğret. O kadar iyi öğret ki, çocuk öğrenmeyi Öğrensin" diyor. İkilemin varlığı kabul edilmekte, çözüm yolu bilinmemektedir - ülkemizde.

### Okullu - Okulsuz İkilemi

Osmanlı Devleti'nın son döneminde ortaya çıkan Mektepli - Alaylı (zabit) ikilemi, okullu - okulsuz eğitim seçenekleri olarak günümüzde de sürdürmektedir. O kadar ki, Türk eğitimcileri ve yazarları, köylerimizde eğitim olmadığını, yapılmadığını savundular. Okula dayalı eğitimin işlevselliğini tartışmadılar. Oysa, okulsuz eğitim, son derece etkili ve verimli olabilir. Karşıt olarak, okulsuz eğitimden geçenlerde okulu küçük görme eğilimi görülmektedir. İkilem çağ dışındır. Her iki tür eğitime gerek vardır. Sorun, Teori-Pratik ikileminin bir alt türü ve süregenidir.

### Nicelik-Nitelik İkilemi.

Okul-merkezli eğitime verilen önem ve öncelik, okul ve okullu sayısını (okullaşma oranını) yükseltirken, okul eğitimiminin düzeyini ve nitelğini düşürmüştür. Sonuç olarak, "Nicelik mi, Nitelik mi?" ikilemi yaratılmıştır. İkilem yapaydır. Sorunum çözümü: hem nicelik hem niteliktir! Bunlardan birini seçmek kendini aldatmak, "nicelik sorunu çözduk, şimdi sıra nitelikte" politikası ise toplumu yanıltmaktadır. Okul açmada, Bir müdür - bir mühür politika-

sından geri dönülmesi yeterli degildir. Okulu bütün ön koşullarıyla, niteliği düşürmeden hatta yükselticek biçimde açmak ve geliştirmek gerekiyor.

Ayrıca, sayısal taban ne kadar geniş/yaygınsa ulaşılacak ortalama eğitim düzeyi, büyük sayılar yasasına göre, o kadar yüksek olabilir. Türk düşüncesi, gerçeği, "bir-iki çiçekle yaz olmaz" diye dile getiriyor.

#### Kentsel-Kırsal, Genel-Mesleki İkilemleri

Kentsel yerleşmelerin genel (akademik), kırsal yerleşme birimlerinin ise mesleki (teknik) eğitime yönelik olmasıyla, eğitimin kentsel yerleşmelerde daha verimli olacağı görüşü savunulabilirse de, mesleki yönetmenin, yetenek ölçütlerine, rehberlik düzeniyle yapılması daha doğrudur.

#### Merkezi Yönetim - Yerel (Yerinden) Yönetim

Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimi altında toplayan Tevhid-i Tedrisat (1924) kanunundan bu yana, Bakanlık bürokrasisinin yerel koşul ve gereksinmelere duyarlı olmadığı elistirisi ve yerel (bölgesel) ve Belediye yönetimlerinin sürece katılması gerektiği görüşleri dile getirilmiş; ancak sonuç alınamamıştır. Eğitim kurumları, görünüşte tek bir bakanlığın;其实 birbirinden kopuk bürokrasilerin (Genel Müdürlüklerin) yönetimi altındadır. (Kaya s. 46.)

#### Örgün Eğitim - Yaygın Eğitim

Türk eğitim düşünsesinde örgün-yaygın eğitim ayrımı ve yaygın eğitimin önemi kabul edilmekte birlikte, ağırlık örgün eğitime verilmektedir. Okul sorunlarına yetişemeyen Bakanlık, yaygın eğitimi öteki bakanlık, kamu kuruluşları (TRT gibi) ile Basın'a ve Endüstriye bırakmış görünümektedir.

Onüçüncü Milli Eğitim Şurası'nda (1990) ele alınan yaygın eğitim, çıraklık eğitimine yönelik ve sınırlı olmuştur. Oysa, bazı örgün eğitim sorunlarının, yaygın eğitimle çözümleneceği önerilmektedir (Bkz. Kaya 49-50).

#### 1.4. Ekonomik -Politik ve İdeolojik Sorunlar

Kalkınma ve gelişme (çağdaş Uygarlık düzeyine ulaşmak) hedeflerinin eğitime bağlı olduğu görcegi zamanında görülmüş, ancak Cumhuriyet döneminde Devletçe ve kamu kuruluşlarında sağlanan olanaklar yeterli düzeyde olmamış, türlü ikilemlere yol açmıştır.

#### Zorunlu -Parasız Eğitim Yeterli mi?

Milli Eğitim politikası olarak 6-14 yaşları arasındaki çocuklara sağlanan zorunlu-parasız öğretim, 8-yıllık (temel) öğretime olanak verdiği halde, toplumun toplumsal karakteri (yerleşmelerin küçüklüğü, dağınıklığı) nedeniyle gerçekleşmemiştir; buna karşılık, paralı orta okul ve orta öğretim fikri yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bugün ülkenin, temel öğretim yerine paralı öğretim tartışılmaktadır.

#### Bedava Okul - Paralı Okul İkilemi

Planlı dönemde, Eğitim ve Sağlık yatırımlarının iktisatçılar tarafından (üretici değil) tüketici olarak görülmesi, yatırımların ve nitelik düzeyinin düşmesine, özel-paralı ve yabancı okulların önem ve değer kazanmasına yol açmıştır. MEB, Fen ve Anadolu liseleriyle bu yarışmaya girmiştir, bu okullardaki öğrenci sayısı sınırlı (% 6,7 düzeyinde) kalmış; parasız öğretim yerini paralıya bırakmaya başlamıştır.

### Devlet-Özel Kesim İkilemi

Ekonominik ve siyasi hayatı, devlet-özel ikilemi, eğitim/öğretim hizmetlerine de girmiştir.

Özel-Paralı okulların, daha verimli (başarılı) olduğu gerekçesine dayanılarak, Anayasa'nın devlete yüklediği para-sız eğitim görevlerinin özel (paralı) kurumlara bırakılması eğilimi belirtmiştir. Bugün, okulların özelleştirilmesi değilse bile paralı hale getirilmesi önerilmekte, 1965'lerde yaşanan özel-paralı-yüksek okul deneyiminin olumsuz sonuçları unutulmaktadır.

### İnsangücü-güçlü İnsan İkilemi

Planlı kalkınma döneminin getirdiği, ekonominin ihtiyaç duyduğu insangücüün eğitilmesi ilkesi, bugün yerini güçlü (üretken-yaratıcı) insan yetiştirmesi ilkesine bırakmaktadır.

Planlı ekonomilerin, liberal ekonomiler karşısında başarısızlığa uğraması, güçlü insan tezini güçlendirmektedir. Ancak, yaratıcı insan eğitimine yönelikken, ekonomi ve iş hayatının insan (özellikle de) ara-insan gücü ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir.

### Hak-Görev İkilemi

Çağdaş toplum ve vatandaşların devletten istediği/beklediği eğitim/öğretim hizmetleri, İnsan Hakları Evrensəl Bildirisine göre, tartışılmayan bir haklar paketidir. İnsan eğitimle insan olduğuna göre, bu haklardan vazgeçilemez. Ancak devletçe/toplumca sağlanan eğitim olanaklarından yararlanma görevi yeterince vurgulanmamaktadır. "Fırsat Eşitliği" ilkesi bu yüzden uygulanamıyor. Ailelerin sosyal-ekonomik düzeyi, olanaklardan yararlanmada baskın görünüyor.

### 1.5. Güncel Eğitim Sorunları

Milli Eğitim Sistemimiz yada systemsizliğimiz, sonuç olarak, güncel bazı dar boğazlarla ve sorunlarla karşı karşıya gelmiş bulunmaktadır.

#### Laik Cumhuriyette Zorunlu Din Eğitimi.

Sosyal bir hukuk devleti olduğunu Anayasası'na koyan Cumhuriyetimiz, aynı Anayasa'da yer alan "zorunlu din eğitimi" çelişkisiyle karşı karşıyadır. Din dersleri Anayasal bir zorunluk olmakla birlikte laiklik ilkesi ve laik Anayasal hukukuya çelişmektedir. Çözüm, Anayasa değişikliğinde aranmalıdır.

#### Öğretmenlik - Meslek mi Memuriyet mi?

"Meslekte esas olan öğretmenliktir" ilkesi, eğitim hayatımıza yol göstermiş, eğemen olmuşsa da, ne yazık ki, öğretmenlikte esas meslek (formasyonu) değil, memuriyet ataması olmuştur. Hangi eğitim felsefesinden yola çıkılırsa çıkışlsın (Phenix 1962), hangi eğitim amacı izlenirse izlesin, eğitim sürecinde **esas** (vazgeçilemez) olan öğretmendir. Ancak ülkemizdeki uygulamada, öğretmenin öğretmenlik formasyonuna (nitelik ve yeteneklerine) sahip olması ilkesine sadık kalınamamış, öğretmen olmayan kişilere, öğretmenlik görevleri verilmiştir. Cumhuriyet dönemi, eğitimi yaygınlaştırken, öğretmen sayısını, öğrenci/öğretmen oranını belli bir düzeyde tutmuşsa da öğretmenin mesleki formasyonuna (eğitim, ehliyet, yetki, sertifika, gelişme, sosyal statü, güvenlik ve mesleki örgütlenme) önem verilmemiştir.

Türk öğretmenlerinden kutsal görevler, hizmetler beklenmiş; ancak onları mutlu edecek koşullar yeterince sağlanamamıştır. (Kaya: s. 39-41.)

### Orta ve Mesleki-Teknik Öğretimin Yeniden Örgütlenmesi

Mesleki-Teknik Öğretim kurumları ile bu kurumlardan mezun olanlar 1933-50 yıllarında hızlı bir artış gösterdikten sonra 1950-55 yılları arasında duraklamış, 1955'ten sonra genel orta öğretimin gerisinde kalmış ve düşmeye başlamıştır. (Güvenç, 1976, Şekil 5-14; Baloglu 1990: Tablo, 104). Temel öğretim ile yüksekokretim arasındaki "ara insanlığını" yetiştirmesi beklenen mesleki-teknik okullar, önce lise dengi sayılmış sonra ÖSYM sınavlarına alınarak yükseköğretime yönlendirilmiştir. Mesleki-teknik okulların mezunları, doğrudan hayata atılacağına, yüksekokretimin kapısına yuğulmaktadır. İmam-Hatip Lisesi mezunlarının % 9'u İlahiyat Fakültesine % 91'i öteki fakülte ve yüksekokullara devam etmektedir. (Akarsu şkil 33). Sekizinci (1970) ve Dokuzuncu (1974) Eğitim Şûraları'nda kararlaştırıldığı halde, çok amaçlı/bölümü/programlı lise gerçekleşmemiş, sonuçta 20'den fazla "lise" çeşidi yaratılmıştır (Kaya s. 46). İlgili şuların mimarlığına ve sözcülüğünü üstlenen Baloglu, başarısızlığın nedenlerini açıklamıştır. (Baloglu 7. Bölüm).

### Yönlendirme Sistemi Kurulmadı ve Çalışmadı

Çok amaçlı, programlı lise modelinin dayandığı yönlendirme (Öğrenciyi tanıma, ölçme-değerlendirme ve rehberlik yoluyla meslek seçimine yardımcı olma) sistemi kurulamamış, pilot merkezler başarılı ve etkili olmamıştır (Kuzgun 1990.)

Sistemin neden kurulmadığı Tusiad Raporu'nda ayrıntılı olarak açıklanmış. (Baloglu 1990). fakat çözüm yolları gösterilmemiştir. Orta öğretimde reform ve yüksek öğretime geçiş sorunlarının çözümü, orta öğretime geçiş veya lisenin ilk yılında yapılacak etkili yönlendirmeye bağlı bulunmaktadır.

### Kaynak ve Yatırım (Finansman) Sorunları

Ekonominin Kalkınma ile çağdaşlaşmanın, bunlara bağlı kültürel gelişmenin insan ve eğitime yapılacak doğru ve yeterli yatırımlarla sağlanacağı kabul edildiği halde, eğitim ve sağlık sektörlerine yapılan sabit sermaye yatırımları en düşük düzeyde kalmıştır (Baloğlu 1990: Şekil 10, Tablo 82). Tüsiad Raporu, sorunu kaynak yetersizliğine bağlı, mali bir kriz olarak yorumluyorsa da, Konsolide bütçeden MSB ve MEB'na ayrılan payların oranları, ödeneklerde biröncelik sorunu olduğunu düşündürüyor.

#### 1.6. Yönetimde Yetersizlik - Süreksizlik Sorunu

Eğitim hizmetlerinde karşılaşılan sorunlar çözümlenemediği, gelişme sağlanamadığı halde, siyasal güç (irade) eğitim yöneticileriyle, yetkili ve sorumlularını sürekli olarak değiştirmiştir. Bakanlar, müsteşarlar, Genel Md. ve danışmanlar, programlar, saatler, öğretmenler, kitaplar öğretim ve sınav yönetmelikleri, başarısızlık ölçütleri sürekli olarak değiştirilmiş fakat beklenen sonuçlar alınamamıştır. ÖSYM sisteminde (ilgili örgüt dışında) kimse memnun değildir. Ancak başka bir seçenek önerilememektedir. Sistemin sınıma-yanılma yöntemiyle sorunlara çözüm araması "yaz-boz tahtası"na benzetilmiştir (Akarsu 25). Sorunlarına çözüm getiremeyen sistem kitlenmiştir (Baloğlu 8. Bölüm).

## II. Eğitim Sorunlarına Yapısal-İşlevsel Yaklaşım

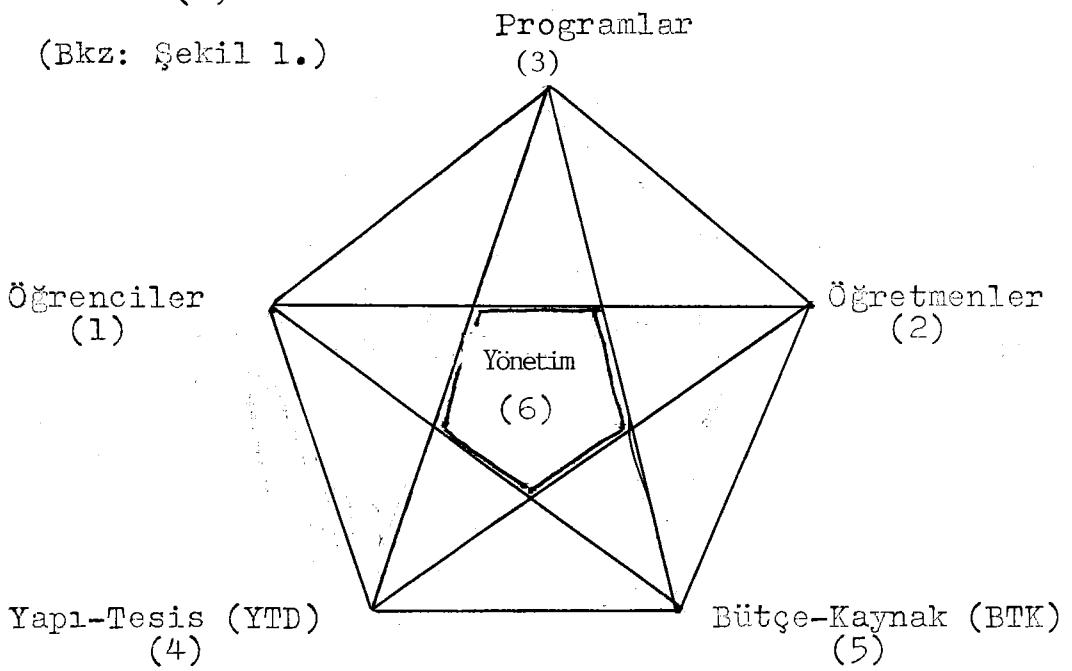
### 2.1. Genel

Önceki alt-bölümde üzerinde durulan eğitim sorunlarının çözümüne geçmeden önce, bu bölümde sistematik bir özeti yapılmaktadır. Bu özeten sınıflama ve adlandırmasında, "yapısal-işlevsel" yaklaşım modeli (inceleme yöntemi) izlenmiştir. Bu modelin temeli, sistem veya bütünü oluşturan belli başlı işlevsel (fonksiyonel) öğelerle bunlar arasındaki ilişkilerin (yapıların) tanıtılmasına ve çözümlenmesine dayanmaktadır.

Genel ve kuramsal olarak, bir eğitim kurumu veya örgütünün işlevsel öğeleri altı tanedir:

- (1) Öğrenciler,
- (2) Öğretmenler,
- (3) Eğitim Programları (her tür ve düzeyde),
- (4) Yapı-Tesis ve donanımlar (YTD),
- (5) Bütçe-Kaynak ve finansman (BKF), ve
- (6) Yönetim Sistemi.

(Bkz: Şekil 1.)



Şekil 1. Eğitim Kurumlarının Öğeleri  
Yapısal İlişkileri.

Okul-öncesi'nden yüksek-öğretim sonrasına kadar, eğitim sürecinin oluşturan ve yönlendiren öğeler arasındaki karsılıklı ilişkiler bir beşgen içindeki beş köşeli bir yıldız modeliyle gösterilmiştir. (Sistemin yönetim ögesi, yıldızın ortasında bulunmaktadır.) Sırasıyla:

13/31	Öğrenci-Program
12/21	Öğrenci-Ücretmen
14/41	Öğrenci-Yapı-Tesis Donanım (YTK)
15/51	Öğrenci-Mali Kaynak (BKF)
23/32	Ücretmen-Program
34/43	Ücretmen-YTD
35/53	Ücretmen-BKF
42/24	YTD-Program
45/54	YTD-BKF
56/65	Yönetim-BKF
<hr/> Toplam	10 adet

Milli Eğitim Sistemimizin karşılaştığı ve çözümlemek zorunda olduğu islevsel ve yapısal sorunlar, aşağıda, altı başlık altında toplanmış (özetlenmiş) bulunmaktadır.

### 1. Öğrenci Sorunları

OkullAŞmış öğrenci sayılarında, 1923-90 yılları arasında çok büyük artışlar görülmüştür. Sırasıyla, ilköğretimde (okulda) 20, ortaokulda 385, genel lisede 603, Mesleki-Teknik öğretimde 218 kat, olmak üzere. Öyle ki, 1989-90 öğretim yılındaki çağ nüfusuna göre okullaşma oranları, okulöncesinde %4,6, ilkokulda %93, ortaokulda %57, genel lisede %20,3, meslek liselerinde %14,7, yükseköğretimde %14,1 olmuştur. Orta öğretim çağında okullaşma %42'dir. Öğrenci/öğretmen oranları çok yüksek olmadığı gibi orantılıdır. (Kaya, s.28.) Ancak, yükseköğretimdeki okullaşmanın yarısı açık öğretimdedir (Baloğlu, Şekil 37). Orta öğrenci sayısı 273 kat arttığı halde, okullar 64, öğretmenler 84 kat artmıştır. İkili üçlü öğretim gereksinmesi buradan kaynaklanıyor.

Okullar ve sınıflar, kural olarak, daha kalabalık; günlük öğretim saatleri daha kısa, başarı düzeyi daha düşüktür (Baloğlu, Tablo 44, Şekil 29 B ve C.)

Laiklik uygulamasının en güvenilir göstergelerinden biri olan (Kız/erkek) cinsiyet oranı, orta öğretimde kızlar aleyhine bozulmakta, bazı geri kalmış illerimizde (Güney Doğu'da) onda-bire kadar düşmektedir. Okulöncesindeki okullaşma oranı (% 4,6), gelişen ülkeler arasındaki en düşük düzeyi belirlemektedir.

Öğrenciler ve ana-babalar, programların ağırlığından, katılığından, tek-düzeligidenden, takrir ve ezbere dayalı olusundan, başarısızlık (sınıf tekrarlama) oranının yüksekliğinden yakınlmaktadır. (Her yıl 1,5 milyon öğrenci sınıf tekrarlıyor.) Öğrenciler, tahtada ve kürsüde ders anlatan Otoriter fakat mesleki formasyonu yeterli olmayan öğretmenlerden ders görmektedir. Ders araç-gereçleri ve kitapları son derece yeterkisidir.

Ders seçme sınırlıdır. Ders geçme sistemi çalışmıyor. Yan geçişler kısıtlıdır. Öğrenciler, çözümü (sinavda başarıyı) özel dershanelerde, özel derslerde aramaktadır.

Öğrencilerin yıllık maliyetleri 1988 sabit fiyatlarla 1980-88 yılları arasında %60 dolayında azalmıştır. Başarısızlığın yol açtığı derslik maliyeti, yatırım bütçesinin dört katına ulaşmıştır. (Baloğlu Şekil 30).

## 2. Öğretmen Sorunları

"Meslekte esas olan öğretmenliktir" sloganı yaygın olarak benimsenmekte birlikte, öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında, seçiminde, eğitiminde, atanmasında, hizmet-içi geliştirilmesinde, sosyal-ekonomik statü, Sağlık ve güvenlik

hizmetlerinde, gelir düzeyinin korunmasında mesleki bir formasyonun gerektirdiği ölçü ve standartlara uyulmamaktadır. Kısaca öğretmenlik mesleğinden söz edilmekle birlikte, görevlendirilen veya görevli öğretmenlerin mesleki-statü, güvenlik ve saygınlık kazanmasına izin verilmemektir. Öğretmen yetiştirme, seçme, istihdam, örgütlenme ve değerlendirme politikalarındaki kısıtlama ve değişimeler (kararsızlıklar), huzursuzluğa yol açmaktadır. Öğretmenlik mesleği, toplumsal değerini, çekiciliğini ve saygınlığını büyük ölçüde yitirmiştir. Öğretmenlik ve eğitim uzmanlığı, gençlerin en son seçikleri meslekler arasında bulunmaktadır.

Öğretmenler, ders (müfradat) programlarının değişmesinden, belirsizliğinden, eskiliğinden ve katılığından (tek kitaba bağlılığından), program geliştirmede söz (yetki) sahibi olmamaktan, sürece ve yönetime katılamamaktan, haklarını savunmak veya dile getirmek (sendikalaşma) özgürlüğünden yoksun bulunmaktan, öğrencileri okul dışına çıkararamamaktan, müzelere götürememekten, okul-dışı etkinlikleri okula getirememekten, yönetmeliklerin sık sık değişmesinden, bütçe olanaklarının yetersizliğinden, ek-ders ücretlerinin düşüklüğünden, Yüksek dershane ücretlerinin baskısından, kısaca ve özetle, okul-hayat köprüsünün kurulamamasından, okul ile hayat arasındaki Çin Seddi'nin yıkılmamasından yakınıyor.

### 3. Program ve Geliştirme Sorunları

Eğitimin amaçları doğrultusunda, öğrencilerle öğretmenleri, BKF olanakları içinde, YTD desteğiinde, ve yöneticilerin gözetiminde biraraya getiren eğitim ögesi programıdır. Geleneksel okul okutulan derslerden oluşan bir müfredat programı üzerine kurulduğu halde; çağdaş eğitim düşüncesi, ders-içi, ders-dışı ve dersle-birlikte veya derse-

paralel etkinliklere yer ve ağırlık vermektedir. Geleneksel eğitim, dersler aracılığı ile bilgi yüklerken; çağdaş eğitim, öğrencilerin ders-dışı etkinliklere katılarak (birşeyler yaparak) öğrenmesini, deneyim kazanmasını yeğliyor. (Ne yapıyor da öğrenmiyoruz ki?) "Aktif metod" adı verilen bu yaklaşım öğrencinin faal olmasını öngörüyor. Bu yöntem, ilköğretimde uzun yıllar önce kullanılmış fakat henüz orta öğretime geçmemiştir. Fransız eğitim düşüncesinden ve uygulamasından yola çıkan Türk eğitimcileri, 1958 ve sonraki yıllarda Fransa'da gerçekleştirilen reformlardan fazlaca etkilenmediler.

Türk milli eğitimi, teoriyi pratikten, okur-yazarlığı düşüneden, bilmeyi sorgulamak ve araştırmaktan hâlâ üstün görmekte; üreticiden çok entel yetiştirmeye yöneliktedir. Herkesin almak zorunda olduğu zorunlu dersler programı bireysel ayrılıkların keşfedilmesine, eğitimim bireyselleştirilmesine elverişli görünmüyor. Eğitim programı derslerden oluşmakta, "ders-dışı" faaliyetler ise "program-dışı" sayılmalıdır. Bu durumda, başarılı öğretmen ve yöneticilerle başarısız öğrenciler, resmi okullardan ayrılop kapığı özel okul ve dershanelere, fēn ve Anadolu liselerine atmaya çalışıyorlar. Başarısızlık düzeyini düşürmek amacıyla, sınıf geçme yerine ders geçme hatta kredi sistemi önerilmişse de, uygulamaya geçilememiştir. Seçmeli dersler, çoğu durumlar da, "zorunlu-seçmeli" ders olarak açıklıkta ve seçime elvermemektedir. Program esnekliği için gerekli olan çeşitlilik ve zenginlik gerçekleşmemiştir. Türkçe dil öğretimi yetersiz, yabancı dil öğretimi verimsiz olmuştur.

#### 4. Yapı-Tesis-Donanım (YTD) Sorunları

Okul yapı ve tesisleri, çevre, iklim ve program gereklere göre tasarlanmadığı için, bakımsız, harap ve kullanışsız yapılardır. Beklenen bakım ve onarım ödeneği gelmediği için, Yapı - Tesis ve donanım verimli biçimde kullanılmıyor. Bütün program, "derslik" adı verilen aynı mekânda yapılıyor.

Ortalama sınıf mevcutları kalabalık olduğu için derslikler aşırı yüklü, harap ve bakımsızdır. Donanım eksiktir. Isıtma ve havalandırma tesisi ya yoktur ya da ilkeldir; sıhhi tesisat fennî değildir. Müzik, sanat, spor ve teneffüs yerleri ile yemekhaneler yetersizdir. Çok amaçlı bir toplantı salonu nadirdir. Çoğu okullarda TV-alıcısı, Radyo vericisi, bir sinema/saydam yansıtıcısı, veya perdesi yoktur. (BKz. Güvenç, Japon Eğitimi: Tablo 454.) Okul-aile birliklerinin okul işletmesine katkıları, çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ile sınırlı kalmakta; okullar arasında büyük farklara ve haklı şikayetlere yol açmaktadır. Genel ve mesleki-teknik okullarla İmam-Hatip lisesine sağlanan (YTD) olanaklar arasında önemli standart farkları ve dengesizlikler görülüyor.

##### 5. Bütçe-Kaynak-Finansman Sorunları

Devlet Bütçesi'nden MEB'na ayrılan payların genel Bütçe'ye oranı 1956'da % 18,8'e; GSMH'ya oranı ise 1972'de %3,2'ye yükseldikten sonra, 1983-90 döneminde, yarı yarıya düşmüş sırasıyla %8,5 ve %1,6 olmuştur. Bu oranlar ilk kez 1989-90 yılında yeniden bir artış eğilimine girmiştir. (Akarsu Şekil 11).

Milli Eğitim ve Savunma Bakanlıklarının bütçeleri arasındaki farklar da benzer bir çizgi izlemiştir. Bütçelerin genel bütçeye oranları 1980-89 arasında eğitim alehine bozulmuş, 1989-90 bütçesiyle düzelmiştir. (Akarsu, Şekil 12 ve Şekil 26.) Buna karşılık, Halkın ve Özel İl idarelerinin eğitime katkısı, 1982'ye kadar oldukça kararlı kaldıktan ve 1988'den sonra hızla düşmeye başlamıştır. Öte yandan konsolide bütçeden ortaöğretimeye ayrılan paylar (giderler), 1983'teki % 2,6'tan 1989'da % 1,26'ya (yarı yarıya) azalmıştır. Ortaöğretimde verilen ödenekleri, genel ve mesleki-teknik ortaöğretim kurumları yarı yarıya paylaşırken; Din öğretimi (% 11,14 ile), bütün Erkek-Teknik öğretim bütçesinin % 60'ına yakın, kız teknik ve Ticaret-Turizm öğretim bütçelerinden büyük bir pay almaktadır. (Akarsu, Şekil 41).

## 6. Yönetim Sorunları

Öğretmenliğin meslek olamadığı bir eğitim uygulaması içinde yöneticilik hizmetleri (rol, yetki ve sorumlulukları) kurumlaşıp uzmanlaşamamış ve meslek olamamıştır. Yöneticilik, öğretmenin bir ek görevi gibi görülmektedir. Fakültelerde, Yönetici yetiştiren bölümler kurulmuşsa da, Bakanlığın hizmet-içi eğitim ve geliştirme kursları, yaz (tatil) dönemi, yönlendirme çalışmalarıyla sınırlı kalmıştır. Yönetim görevlerinin, son yıllarda, İlahiyat ve İmam Hatip kökenli öğretmenlere verilmesi eğilimi dikkati çeken düzeye gelmiştir.

Bu gelişmede, Bakanlık merkez örgütü kadar, yerel parti başkanlarından gelen baskınların etkili olduğu gözlemlenmektedir.

Yönetimde, merkezi modele karşı yerinden (yerel) modelin üstünlükleri tartışma konusu olmuşsa da, uygulamaya veya gerekli denemelere geçilememiştir.

Ortaöğretim kurumlarında, üst-otoritenin gücü yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını ortadan kaldırmaktadır. Okul yöneticisi, Bakanlığın bir gözetmen ve sözcüsü (acenta veya komiseri) durumundadır. Aslında "merkezi otorite" tek değil çok başlı bir düzendir. Kurumlar, 3 bakanlık ile 12 ayrı genel müdürlüğe bağlıdır. (Bkz: KAYA S. 46-47).

Yönetici kadrolarının yetki ve sorumluluklarını artırıcı, üst otoritelerin sayısını azaltıcı, ölçme ve değerlendirme hizmetleri, rehberlik ve danışma uzmanlıklarının kurulmasını ve korunmasını, yönetici adaylarının, okul kökenine göre değil de, yönetim yeteneklerine göre seçilmesini sağlayacak önlemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

## 7. Temel Sorunlar Envanteri

Böylece, eğitim sorunlarına yaklaşım yollarından sonra, saptanan belli-başlı sorunların yapısal-işlevsel özeti de yapılmış bulunmaktadır. Çözüm önerileri veya politikaları III. (alt) bölümde ele alınmaktadır.

### 3. Milli Eğitim Politikası'na Temel Olabilecek Çözüm Önerileri/Politikalar Paketi

Yukarıda (2. alt bölümde) altı başlık altında özetlenen sorunlara ilişkin özgül çözümler, bu bölümde yedi başlık altında toplanmış 48 madde (ilke) halinde önerilmektedir.

- 1) Öğrenci Politikaları,
  - 2) Öğretmenlik Mesleği Politikaları,
  - 3) Yapı-Tesis-Donanım (YTD) Politikaları,
  - 4) Bütçe-Kaynak ve Finansman (BKF) Politikaları
  - 5) Program (okul, yöntem, dil, teknoloji) politikaları,
  - 6) Yönetim, Yasa ve Yönetmeliklerde Sürekllilik Politikaları,
  - 7) Sistemsizliğe Sistem Getirme Politikaları
- olmak üzere.

#### 3.1. Öğrenci Politikaları

- 3.1.1. Bilen fakat suskun kollar yerine, düşünebilen, yapan, yaratıcı, özgür ve vatandaşlar yetiştirmek.
- 3.1.2. Düşey ve yatay geçişlerde, başarının ölçülmesinde, statik bilgi sınavı yerine, beceri ve yetenek testlerine yer vermek.
- 3.1.3. Yönetim Merkezlerinde, Mesleki-Rehberlik ve Danışma hizmetlerini kurmak.
- 3.1.4. Okulöncesi ve özel eğitim kurumlarının sayısını, bu kurumlardaki okullaşma oranlarını artırmak.
- 3.1.5. Yasal bir zorunluk olan 8-yıllık, parasız, temel eğitimi süratle yaygınlaştırıp gerçekleştirmek (6-14 yaşlar).

**3.1.6.** Temel öğretimden önce, mesleki-teknik öğretime (çıraklık ve din dahil) başlamamak.

### **3.2. Öğretmenlik Mesleği Politikaları**

- 3.2.1.** Öğretmenlik görevlerine atama yönergeleri yerine öğretmenlik mesleğinin eğitim, ve ehliyet (sertifika) standartlarını geliştirmek (Bkz: Güvenç, Japon Eğitimi).
- 3.2.2.** Öğretmenlerin, aşağıdan yukarıya, çeşitlilikten birliğe, kurumsal derneklerden ulusal sendikalara ve meslek odalarına doğru örgütlenme özgürlüklerini ve çabalarını desteklemek. (Bkz: Japon Eğitimi).
- 3.2.3.** Çeşitli eğitim kurumlarında yetişmiş öğretmen adaylarının hizmet-içi eğitim, yurtçi, yurtdışı gelişme, değerlendirme ilkelerini standart hale getirmek, Mesleki karyer planlaması'na geçmek (öğretmen isterse en kötü sistemi çalıştırabilir de, en iyi sistem öğretmeni zorla çalışıramaz.)
- 3.2.4.** Öğretmenin meslek sahibi bir uzman kişi olduğu ilkesine sahip çıkıp, meslek imajını ve kimliğini yükseltmek, sağılığını, güvence duygusunu ve güvenliğini korumak, dokunulmazlığını sağlamak.
- 3.2.5.** Rehberlik -Danışma hizmetleriyle, eğitim Teknolojisi merkezleri istenen düzeye gelinceye kadar, öğretmenlere, hizmet-içi Rehberlik-Danışma kursları açmak; modern ders araç ve gereçlerini tanıma-kullanma deneyimi kazandırmak.
- 3.2.6.** İyi yetişmiş, mesleğini seven ve sanat olarak icra eden yaratıcı (büyük) öğretmenlerin sayıca azlığını dikkate alarak, bu öğretmenleri (belli şehir ve okullarda toplamak yerine) her öğrencinin temel öğretimde ve ortaöğretimde en az bir tane iyi öğretmen görebilmesini sağlamak üzere dağıtmak.

- 3.2.7. Yılın öğretmeni ödüllerini, uzmanlık, kent, okul, branş düzeylerinde çoğaltıp yaygınlaştırırmak. Bu öğretmenlerin, öğretmen okullarıyla eğitim fakültelerinde görev almalarını, Milli Eğitim Akademisi'ne devam etmelerini sağlamak.
- 3.2.8. Öğretmenlere, belli bir yıllık kota içinde, komşu ve yabancı ülkelerin eğitim kurumlarını inceleme olanağı tanımak, bu tür olanakları geliştirmek, desteklemek.
- 3.2.9. Yönetimde başarılı öğretmenlere, yöneticilik ve geliştirme kursları sağlamak.
- 3.2.10. Öğretmenlerin, uyguladıkları programı geliştirme sürecine katılma, katkıda bulunma fırsatı tanımak.

### 3.3. Yapı-Tesis Donanım (YTD) Politikaları

- 3.3.1. Hizmet gören yapı-tesis ve donanımın onarım ve bakım hizmetlerini yapmak, düzeni yenileyip, işler durumda tutmak.
- 3.3.2. Hizmet içindeki YTD'ı, çok amaçlı ve geniş zamanlı kullanmak,
- 3.3.3. Eğitim yapılarının tasarlanması, inşası ve Tesislerin işletilmesi hizmetlerini bakanlık ve valiliklere bırakmak yerine, ulusal standart ve karma uzmanlık örgütlerine (şirketlere) bırakmak.
- 3.3.4. "Her okulda en az bir işyeri, her işyerinde okullar açmak" ilkesini (Dewey 1924) uygulamak; her işyerinde döner sermayeler kurmak.
- 3.3.5. Ders araç-gereçlerini üreten merkezleri çoğaltmak; okulları kendi ders araç ve gerçelerini üretir düzeye getirmek.
- 3.3.6. Okul kitaplıklarını (okur-yazarlığı) işlevsel duruma getirmek.
- 3.3.7. Ulusal bilgisayar üreticilerini, BDE kapsamı içinde, eğitim teknolojisi üretecek yönde desteklemek.
- 3.3.8. Ulusal Yapı-Tesis-Donanım, Araç-gereç, giysi, besin standartlarını Bakanlıkça saptayıp yayımlamak, uygulamak.
- 3.3.9. Öğrencilerin el becerilerini geliştirecek özel derslikler açmak.

### 3.4. Bütçe-Kaynak ve Finansman Politikaları

- 3.4.1. Eğitim Bütçelerini en az Milli Savunma Bütçesi düzeyinde tutmak.
- 3.4.2. Yerel yöneticilerin, okul-aile birliği dışında ek kaynak bulma, finansman yaratma yetkilerini artırmak.
- 3.4.3. Temel öğretim dışında kalan, orta, mesleki ve yüksek öğretim giderlerinin aile, öğrenci, yerel yönetimler, sanayi kuruluşları il idareleri, Eğitim Vakıfları ve genel (Bakanlık) bütçesi arasında bölüşülmesini sağlamak, ulusal standartları yasayla saptamak.
- 3.4.4. Mesleki-Teknik öğretimin, Meslek, Ticaret ve Sanayı Odaları ile işbirliğini ve iş bölümünü başlatmak, sürdürmek ve geliştirmek.
- 3.4.5. Okullardaki Döner Sermaye İşletmelerini değerlendirip geliştirmek.
- 3.4.6. Okul mezunları derneklerinin, okullarını geliştirmeye (Okullarına sahip çıkma) geleneğini yönlendirmek, desteklemek (Galatasaraylılar, Darüşşafakalılar, Kabataşlılar, Kolejliler vd. gibi.)

### 3.5. Program Geliştirme Politikaları

- 3.5.1. Laikliğin en güvenilir eğitim ölçütü olan kız/erkek öğrenci oranlarını, özel istisnalar dışında 1/1 tutmak.
- 3.5.2. Sekiz-yıllık Temel (zorunlu-parasız) öğretimi bütün gençlerimize açmak.
- 3.5.3. Ortaöğretim, Ara<sup>nsan</sup> gücü, yüksekokretim kapısında yükselme, ve genel-mesleki öğretim ikilemi sorunlarını çözmek üzere, kent merkezlerindeki orta öğretim kurumlarını tek bir "lise bölgesi" yönetimi altında; kırsal yörülerdeki ortaöğretim öğrencilerini ise yatılı veya yarı yatılı "bölge lisesi"nde toplamak (Bu konuda ki ayrıntı ve açıklamalar için Bkz. KAYA Raporu'nda "Orta-öğretim", Ek: B, s. 59-68.)

- 3.5.4. Yabancı dille ortaöğretim yerine, anaokulundan yüksek öğretime, her yaş ve okulda, okul dışında ve sonrasında, yabancı dil öğrenme olanaklarını artttırmak.
- 3.5.5. Toplum sorunlarını, örgüt eğitime (okula) havale etmek yerine, okul sorunlarını toplumsal önlem ve desteklerle, yaygın eğitimle çözmek.
- 3.5.6. Örgüt eğitim - yaygın eğitim ikilemini sürdürmek yerine bunların birliğini amaçlamak, örgüt eğitimi yaygınlaştırırken yaygın eğitimi örgütlemek (Bkz: Ek B: s. 49-50).
- 3.5.7. Türkiye Radyo Televizyonunda eğitim kanallarını kurmak örgüt ve yaygın programları bu kanallarda toplamak.

### 3.6. Yönetim ve Örgütlenme Politikaları

- 3.6.1. Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlıklarını tek bir örgütte bütünléstirmek.
- 3.6.2. M. E Bilim ve Kültür Bakanlığı'nı yeniden örgütleyip, genel müdürlük sayısını altıya indirmek. (öğrenciler, öğretmenler, Programlar, YTD, BKF, Yerel Yönetimler, gibi) (Bkz: Japon Eğitimi Raporunda, "Bakanlık Şeması".).
- 3.6.3. "Meslekte esas olan öğretmenliktir" ilkesi korunurken, yöneticilik, Rehberlik-Danışmanlık, Program geliştirmecilik, Eğitim Teknolojisi alanlarının uzmanlık dalları haline gelmesine çalışmak.
- 3.6.4. Eğitimle ilgili Yasa, Tüzük, Yönetmelik, Yönerge ve Bildirge sayılarını azaltmak; kalan mevcutları uygulamak, sınayıp denemeden değiştirmemek.
- 3.6.5. Öğretmen, eğitim uzmanı, yöneticilerle emekli öğretmenlerin, program geliştirme çalışmalarına, laboratuvar ve seminerlerine katılmalarını sağlamak.

### 3.7. Sistemsizliğe Sistem Getirme Politikaları

"Milli Eğitim Sistemimiz"den söz edilmekle birlikte, eğitimimizin bir sistem (işlerlik) bütünlüğünden uzaklaşarak systemsizliğe (karışasaya) yöneldiği gerçeğinden hareketle:

- 3.7.1. Okul-Toplum ikiliği yerine, eğitimde, okul-toplum iş-güç ve amaç birliğine yönelmek, örgüt programlarına toplumdan yardım-destek sağlamak.
- 3.7.2. Örgün eğitim-yaygın eğitim ikiliği yerine örgün ve yaygın programların bütünleşmesine çalışmak.
- 3.7.3. Gönüllü örgütlerin (dernek ve Vakıf gibi) özel öğretim kurumlarına yönelmelerini desteklemek (üstün yeteneklerin eğitimini amaçlayan "İnanç Vakfı" gibi).
- 3.7.4. Eğitim-Öğretim sürecindeki görev, yetki ve sorumluluk ilişkilerinin (emir kumanda yerine) demokratikleşmesine, kurumların özerkleşmesine, davranışlarının özgürlüğenesine çalışmak.
- 3.7.5. Başarı ve kerametin sistemin kendisinde değil, sisteme duyulan saygı ve saygıdan kaynaklandığını bilmek-bildirmek.

# **EĞİTİM RAPORU**

**FÜSUN AKARSU**

OCAK 1991

## EĞİTİM RAPORU

I.	GİRİŞ	6
	a) Tarihsel ve Kültürel Konum	6
	b) Milli Eğitimin Yasal Temelleri	8
	c) Eğitimin Finansmanı	11
II.	Gelişen Ülkelerde Eğitimin Ortak Sorunları	14
	a) Talep ve Arz	14
	b) Ayırımlar	16
	c) Sistemlerin Verimsizliği	20
	d) Eğitim-Öğretimin Kalkınmaya Yönlendirilmeyisi	21
III.	Türk Eğitim Sisteminin Temel Sorunları	23
	1. Politikanın Müdahalesi	24
	2. Gerçekin Görünen ve Görünmeyen Yüzü	26
	3. Aşırı Merkeziyetçilik	27
	4. Başarsız Reform Çabaları	28
	5. Araştırma ve Geliştirme Çabasının Eksikliği	28
	6. Eğitim -Öğretimde Kalitesizlik	29
IV.	Değişme Öncelikleri	32
	1. Herkes İçin ve Herkes Tarafından Eğitim	32
	2. Merkeziyetçilikten Uzaklaşma	33
	3. Nitelikli ve Profesyonelce Çalışan Öğretmen	33

## ŞEKİLLER

Şekil 1	DPT, V. Plan Nüfus Tahminleri Revizyon Çalışması VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Nüfus Tahminleri, Ocak 1989 DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler, 1984-89	6
Şekil 2	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler, 1990: 337.	7
Şekil 3	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 331	8
Şekil 4	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 356	8
Şekil 5	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 358	9
Şekil 6	MEB, Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması, 1989: 94	10
Şekil 7	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 19	10
Şekil 8	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 23	12
Şekil 9	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990	13
Şekil 10	DIE 1975, 1980, 1985 Genel Nüfus Sayımları DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Tahminleri, Ocak 1989 (b) DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler	14
Şekil 11	MEB, Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması, 1989: 86-87; 91-92.	15
Şekil 12	UNDP, Human Development Report 1990, Oxford University Press, 1990: 78.	16
Şekil 13	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 32.	16
Şekil 14	Okçabol, Eğitimde 1980'lı Yıllar (sayfa 5)	17
Şekil 15	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler, 1984-1988, 1990: 387	17
Şekil 16	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 51-52	18
Şekil 17	Mihçioğlu, C.; Eğitimde Yörelerarası Dengesizliğin Neresindeyiz? OSYM Yayınları, 1989: 45	18
Şekil 18	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 33 MEB, Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması, 1989: 11	
Şekil 19	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 33 MEB, Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması, 1989: 13	20

Şekil 20	MEB, Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması, 1989: 15-16	21
Şekil 21	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 332	21
Şekil 22	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 46	22
Şekil 23	DİE, 1975-1985 Yılları Genel Nüfus Sayımları DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler, 1984-1989, 1990: 333	22
Şekil 24	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 331	23
Şekil 25	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 35	24
Şekil 26	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990 Okçabol, R. Eğitimde 1980'li Yıllar, 5	25
Şekil 27	DPT, VI. Beş Yıllık Plan Öncesinde Gelişmeler 1990 [Sayfa 330]	26
Şekil 28	MEGSB, 1988-1989 Öğretim Yılı Genel Döküm Tablosu Mihçioğlu, C.; Yörelerarası Dengesizliğin Neresindeyiz? ÖSYM Yayınları, 1989: 36-37	26
Şekil 29	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 26	27
Şekil 30	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 26	28
Şekil 31	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 32	28
Şekil 32	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990: 35	29
Şekil 33	ÖSYM, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınav Sonuçları, 1990	29
Şekil 34	TÜSİAD, Sosyolojik ve Demografik Yapı, 1987	30
Şekil 35	Mihçioğlu, C.; Eğitimde Yörelerarası Dengesizliğin Neresindeyiz?, ÖSYM Yayınları, 1989: 38-40	30
Şekil 36	Akarsu, F.; "Ülkemizde Eğitim Araştırmaları" Eğitim ve Bilim: Özel Sayı, Nisan 1990: 3-17	31
Şekil 37	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler, 1990	31
Şekil 38	MEB, Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitim, 1990: 179-180	32
Şekil 39	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler, 1984-1988, 1990: 346	33
Şekil 40	DPT, 89-88, Sayfa 346	34
Şekil 41	Türkiye'nin Eğitim Politikası MEB, Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz, S. 10	34
Şekil 42	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler, 1990	35
Şekil 43	Bulut, S.; 1988 "Matematiksel Kavramların Gelişimi" Eğitim ve Bilim (68): 14-22	36
Şekil 44	Yontar, A.; The Effect of Grade and Logical Reasoning Ability on Conceptualizations Related to Selected Science Concepts of Fifth, Eighth and Eleventh Grade Students. Unpublished Ph. D. Dissertation, METU, Ankara, 1989.	36

Şekil 45	MEGSB 1988-1989 Öğretim Yılı Genel Döküm Tablosu	37
Şekil 46	MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi, 1990; 25 MEB, TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması, 1989: 72	37
Şekil 47	Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri (1987-1988 Öğretim Yılı)	39
Şekil 48	Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri (1987-1988 Öğretim Yılı)	39
Şekil 49	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 352	39
Şekil 50	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 352	39
Şekil 51	DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1984-1988, 1990: 382	40

## GİRİŞ

### a. Tarihsel ve Kültürel Konum

Dünyanın pek çok ülkesinde eğitimin genel amaçları birbirine benzer. Bunları üç başlık altında toplayabiliriz: Bireyin gelişimi, ekonomik kalkınmaya katkı ve yurttaşlığa hazırlık. Eğitim kurumlarının gelişiminin ve mevcut sistemin kuşbakışı görünümü Türkiye'de üçüncü kategorinin ağırlık taşıdığını ortaya koymaktadır. 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu ile ifade edilen üç genel amacın ikisi "iyi insan" ve "iyi vatandaş" yetiştirmekle ilgiliidir. Her ne kadar "... iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak..." eğitimin amaçları arasında yer alıyorsa da, sistemin çıktılarının bu yönde gelişliğini söylemek zordur.

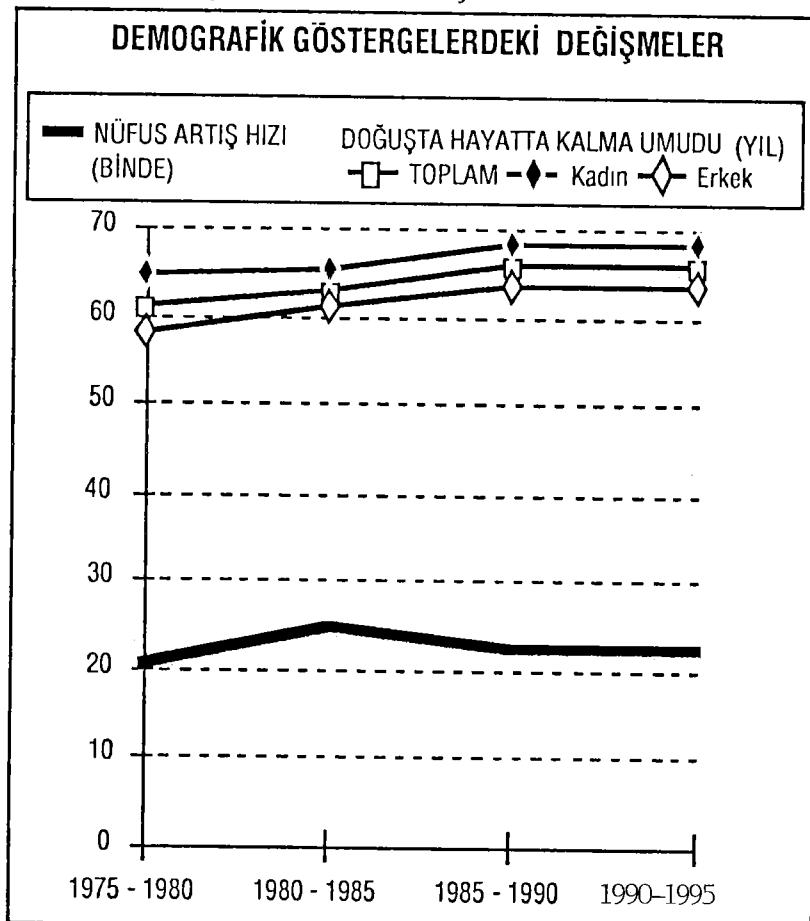
1982 Anayasası'nın ilgili maddelerinden başlayarak (örneğin Madde: 58) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın tüm yarınlarına, öğretimle ilgili yönetmeliklere ve öğrencilerin günlük "ant'"larına varıncaya kadar Türk milli eğitiminin nihai amacının "Atatürk inkılâp ve ilkelelerine bağlı, ... Türk milletinin milli, ahlaklı, insanî, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen" nesiller yetiştirmek olduğu mesajı iletilmektedir.

Yukarıdaki ifade bir yandan eğitime yüklenen toplumsal değişim aracı rolünü, öte yandan da bunun yaratacağı güçlükleri içermektedir. Altı yüz yıl süren bir sultanlıktan sonra, Osmanlı imparatorluğu 1923'den bu yana genç bir cumhuriyete dönüşme çabasındadır. Anadolu'da yeşeren yeni devlet coğrafî (Avrupa'nın parçası), politik (demok-

ratik ve laik bir cumhuriyet), ekonomik (devletçi liberalizm), kültürel (Batı uygarlığına yönelik Türkçe konuşan Anadolu Türkleri) bir kimlik arayışı içindedir. Atatürk toplumsal değişmenin getireceği sancıların çok iyi ayırimındaydı. Bu yüzden Kurtuluş Savaşının hemen ardından 1922'de "askeri ordu görevini başarıyla tamamlamıştır, şimdi sıra eğitim ordusunun" demiştir. Bu rapor, bir anlamda eğitim ordusunun 60 yıllık mücadeleisinin de bir muhasebesi anlamındadır.

Genç Cumhuriyetin devraldığı miras merkezi bir imparatorluk yönetimi ile askeri alanda yüzyıllar boyunca kazanılmış

Şekil 1



deneyim ve geliştirilmiş beceridir. Batıda yaşanan pek çok yenilik Osmanlı İmparatorluğunun dışında oluşmuştur. Büyük keşifler, rönesans, dinde reform, uluslararası doğuşu, Fransız Devrimi, Endüstri Devrimi uzaktan izlenmiştir. Bununla birlikte bir süre sonra tıpkı Japonların yaptığı gibi ve aynı yıllarda (1876) "modern çağ'a geçiş için eğitimi bir araç olarak kullanma çabasına girişi olmuştur. Japonya'da işe yarayan "eğitim mucizesi" Türkiye'de başarısızlığa uğramıştır.

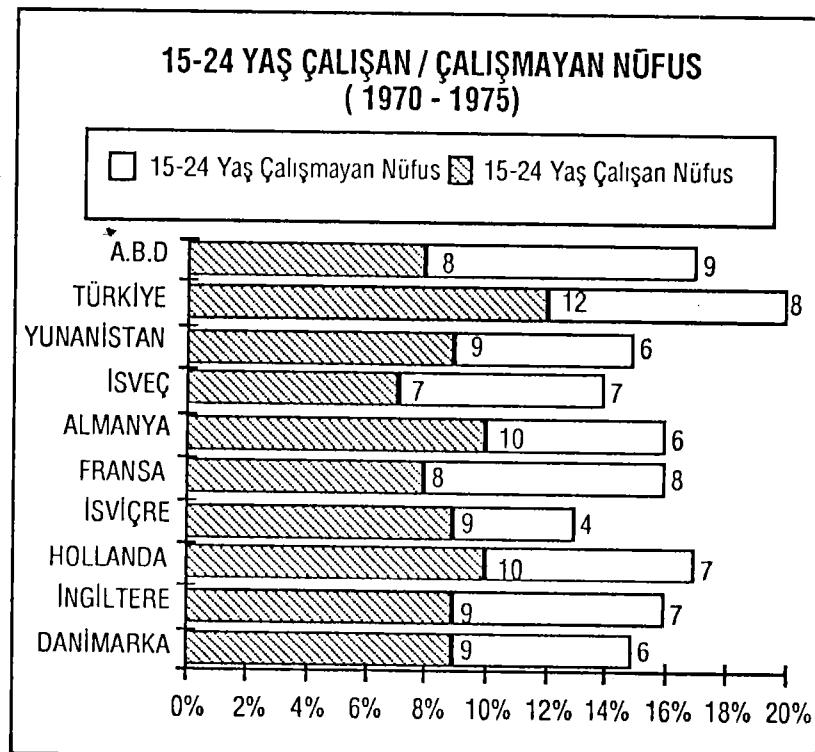
Çağdaş Türkiye'de temelde pozitivist, çözümleyici, bilimsel akıl yürütmeye dayalı becerilere ve içeriğe öykünülerek hazırlanan öğretim programları, din ve kültürün farklı yansımalarla donatığı genç nesilleri çatışan beklenilere, değerlere götürmüştür. Öğrenciler, bireysel gelişme ile grup ya da aile kimliği geliştirme; insiyatif kullanabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme ile otoriteye bağlanma, hak ve görev kavramlarını dengeleme; açıklanan hakikat ile kuşku ve deneme-sınama arasında çelişki içinde kalmaktadır. Eğitim sisteminin eylemsizliğinin (inertia) en iyi örneği, 1920'lerde Fransız eğitiminden, 1960'lardaki "modern matematik" ve "entegre fen" hareketlerinden etkilenerek "uyarlanan" eğitim programlarında kendini göstermektedir.

Geçmişte bırakılanlarla gelecekteki beklenenler arasındaki kopukluk, yaşamın öteki alanlarında olduğu gibi tüm eğitim etkinliklerinde de açıkça gözlelmektedir. Ulusal kimlikten yoksunluk, eğitim amaçlarında bir uzlaşmaya, anlaşmaya varama-

ma, söylenen-yazılan ile yapılan arasındaki uçurum eğitimin incelenmesini güçlendirmektedir. Formel gerçeklik ile yaşanan gerçeklik zaman zaman çakışmakla birlikte, çoğu kez kayıtlara geçen, resmi ağızlardan ifade edilen, yasallaşan gerçeklik öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin yansımalarının dışındadır. "Saklı öğretim programı" kavramının sınırlarının çok ötesine taşan bu özellik, eğitim sisteminin hem Atatürk'ün yönlendirdiği toplumsal değişme yönünde ve hem de aynı zamanda ona karşı bir araç olarak kullanılmasına izin vermektedir.

Eğitim sisteminin bu ikili yapısı bir yanda iyice incelenmeden, yeterince planlanmadan ve çoğu kez boş giden ani değişiklikleri öte yanda temel değişme önerilerine direnen ve neredeyse iliklere işlemi tutuculuğu, statükoculuğu açıklamaktadır.

Şekil 2



## b. Milli Eğitimin Yasal Temelleri

1982 Anayasası milli eğitim temel politikasını şöyle çizmektedir.

**MADDE 42.-** Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esalarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açıklamaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırılmaz.

İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Eğitim ve öğretim kurumlarda sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

**MADDE 58.-** Devlet, İstiklâl ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin işığında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır.

**MADDE 24.-** Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.

14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir.

Kimse, ibadete, dinî âyin ve

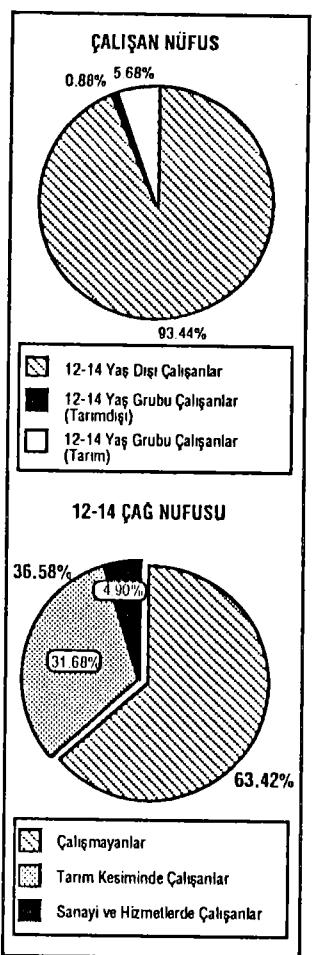
törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.

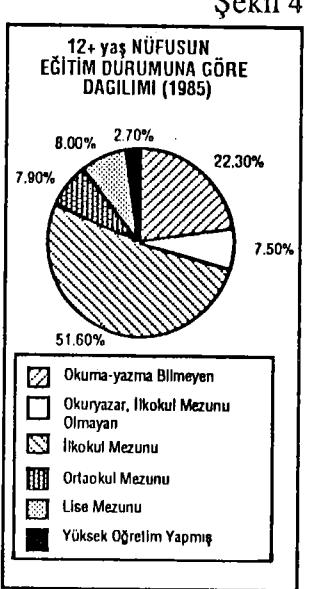
**MADDE 131.-** Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile Yükseköğretim Kurulu kurulur.

Yükseköğretim Kurulu, üniversiteler, Bakanlar Kurulu ve Genelkurmay Başkanlığınca seçilen ve sayıları, nitelikleri ve seçilme usulleri kanunla belirlenen adaylar arasından rektörlük ve öğretim üyeliğinde başarılı hizmet yapmış profesörlere öncelik vermek sureti ile Cumhurbaşkanı tarafından atanınan üyeleri ve Cumhurbaşkanı tarafından doğrudan doğruya seçilen üyelerden kurulur.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Türk milli eğitiminin temel amaç ve ilkelerini ifade etmektedir. Aynı kanun, eğitim sisteminin yapısı, öğret-



Şekil 3



Şekil 4

menlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri belirlemektedir. Genel amaçlarda, özetle, "iyi insan" "iyi vatandaş" ve "nitelikli insangücü" yetiştirmesi yer almaktadır.

Bu kanunda belirtildiği gibi..

"Türk Milli Eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki anaböldümden kurulur.

Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.

Yaygın eğitim, örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar."

1739 sayılı kanuna göre Türk Milli Eğitiminin dayandığı ilkeşer söyle özetlenebilir:

### **"I. Genellik ve Eşitlik:**

Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırmı gözetilmeksızın herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

### **II. Ferdinand ve toplumun ihtiyaçları:**

Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

### **III. Yöneltme:**

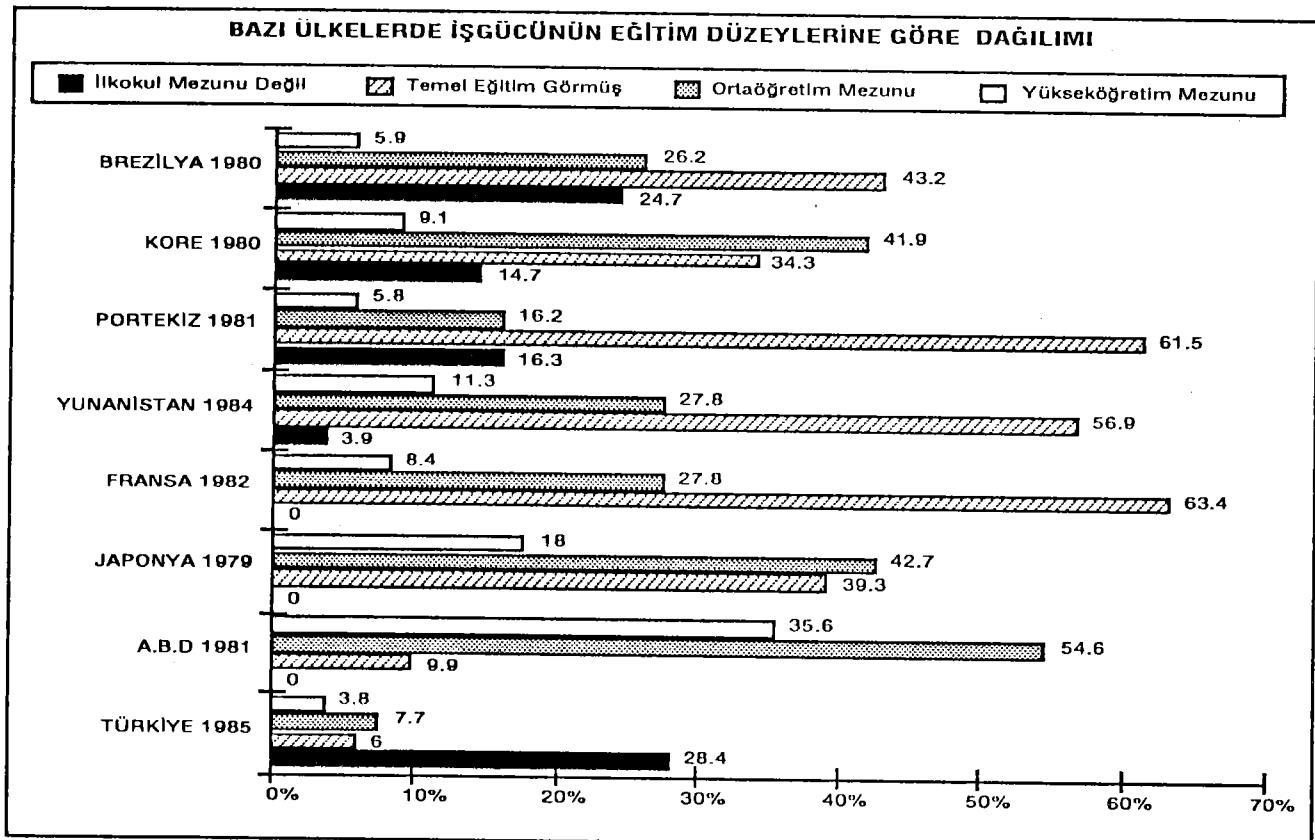
Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçü sünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yönlendirerek yetiştirilirler.

### **IV. Eğitim hakkı:**

Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.

Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından

**Şekil 5**



vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüünde yararlanırlar.

#### V. Fırsat ve imkân eşitliği:

Eğitimde kadın, erkek herke-se fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.

#### VI. Sürekliklik:

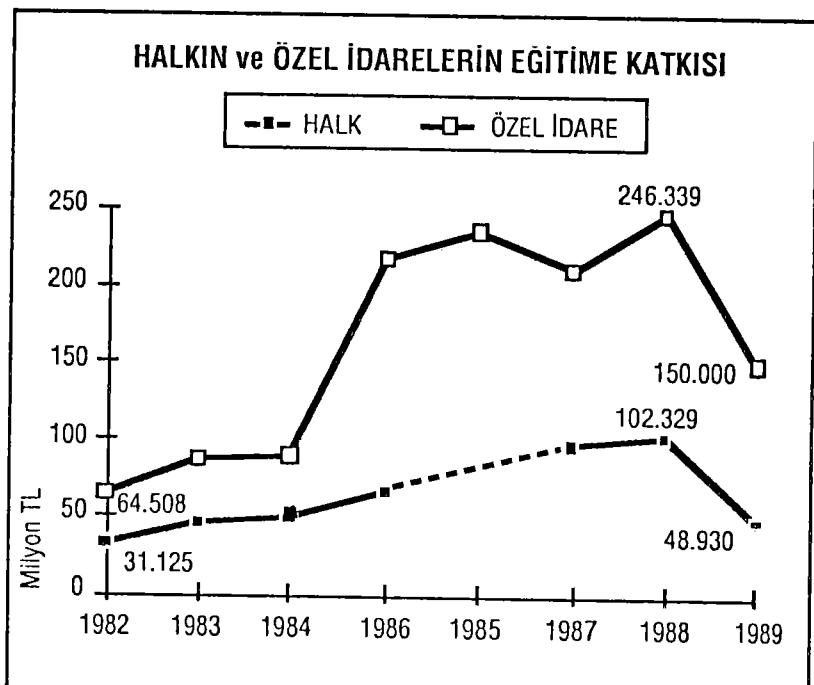
Fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.

Gençlerin eğitimi yanında, hayatı ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gereklî tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlâk ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilemesine önem verilir.

#### VIII. Demokrasi eğitimi:

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum döneminin gerçekleşmesi ve devamı için yurtaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevî değerlere saygınının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kuramlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyâsi ve ideo-lojik telkinler yapılmasına ve bunitelikteki günlük siyâsi olay ve tartışmalara karışmasına hiçbir



şekilde meydan verilmektedir.

Şekil 6

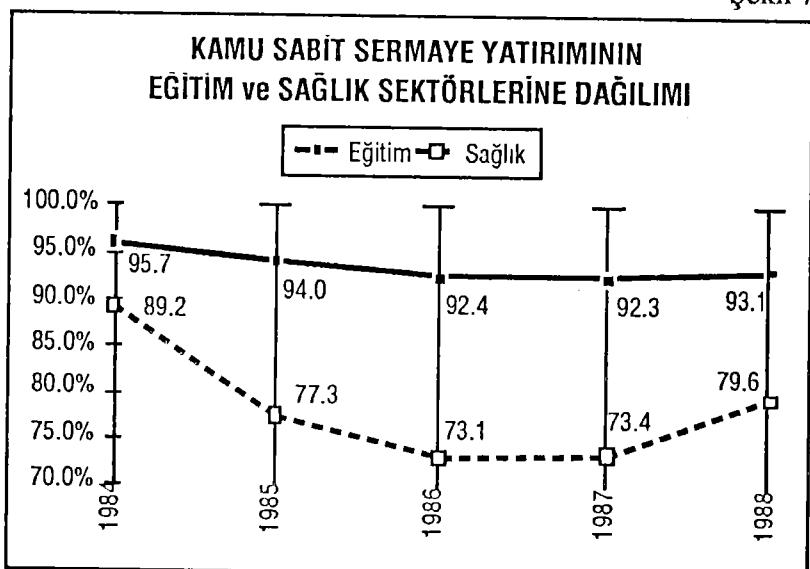
#### IX. Lâiklik:

Türk millî eğitimiminde lâiklik esastır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

#### X. Bilimsellilik:

Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metodlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihti-

Şekil 7



yaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılmır.

Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevî bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

#### XI. Planlılık:

Millî eğitimin gelişmesi iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insangücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

#### XII. Karma eğitim:

Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

#### XIII. Okul ile ailenin işbirliği:

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır.

Bu maksatla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

#### XIV. Her yerde eğitim:

Millî eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda ev-

de, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her firsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

Resmî özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidır.

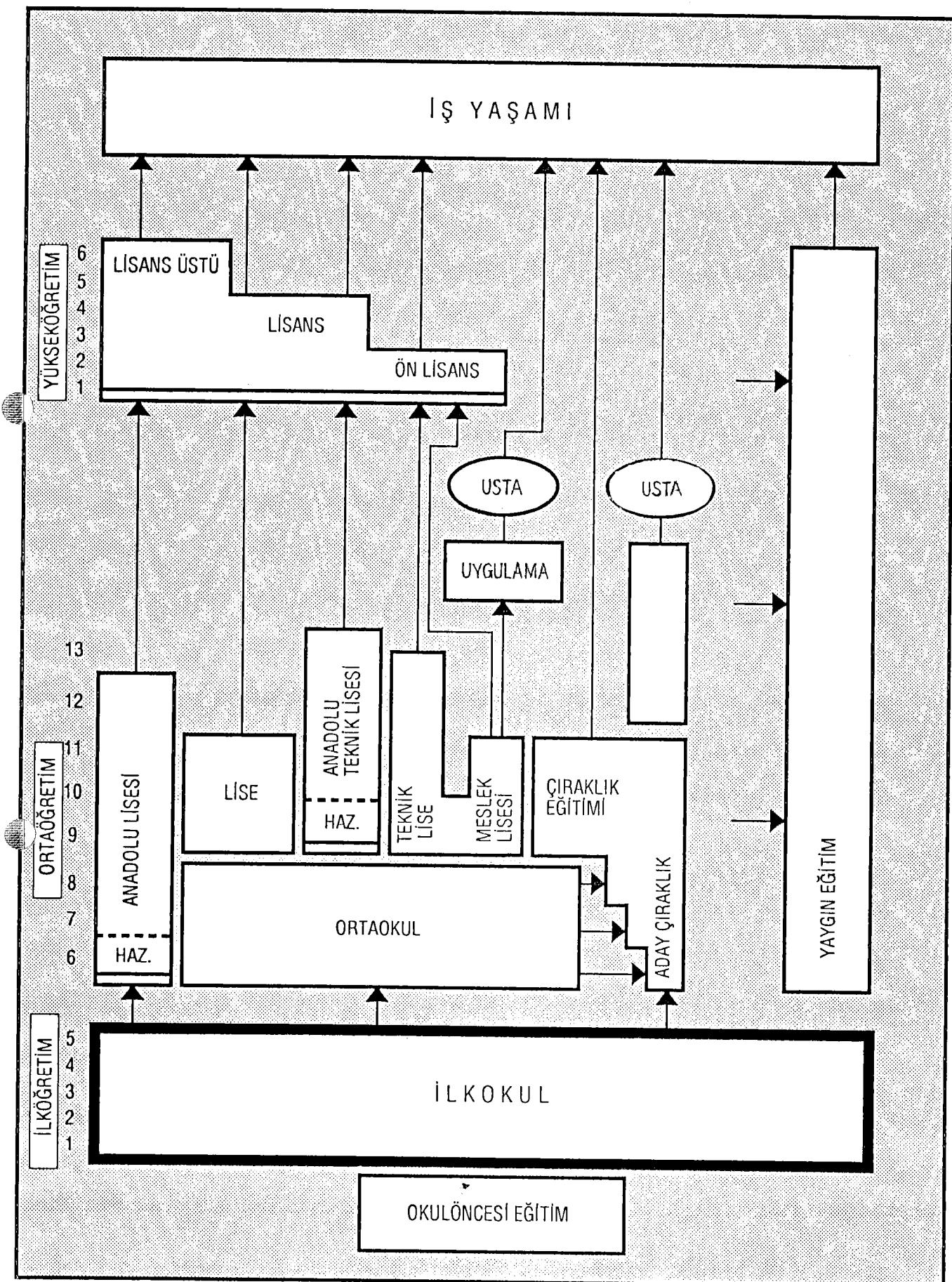
#### c) Eğitimin Finansmanı

Türkiye'de eğitimin finansmanı büyük ölçüde genel bütçeden MEB'e ayrılan pay ile illeerin özel idare bütçelerinden ve halkın bağış yoluyla yaptığı katkılarından sağlanmaktadır.

Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Fonu ile Millî Eğitim Vakfı da malî destek vermektedir.

Şekil 8

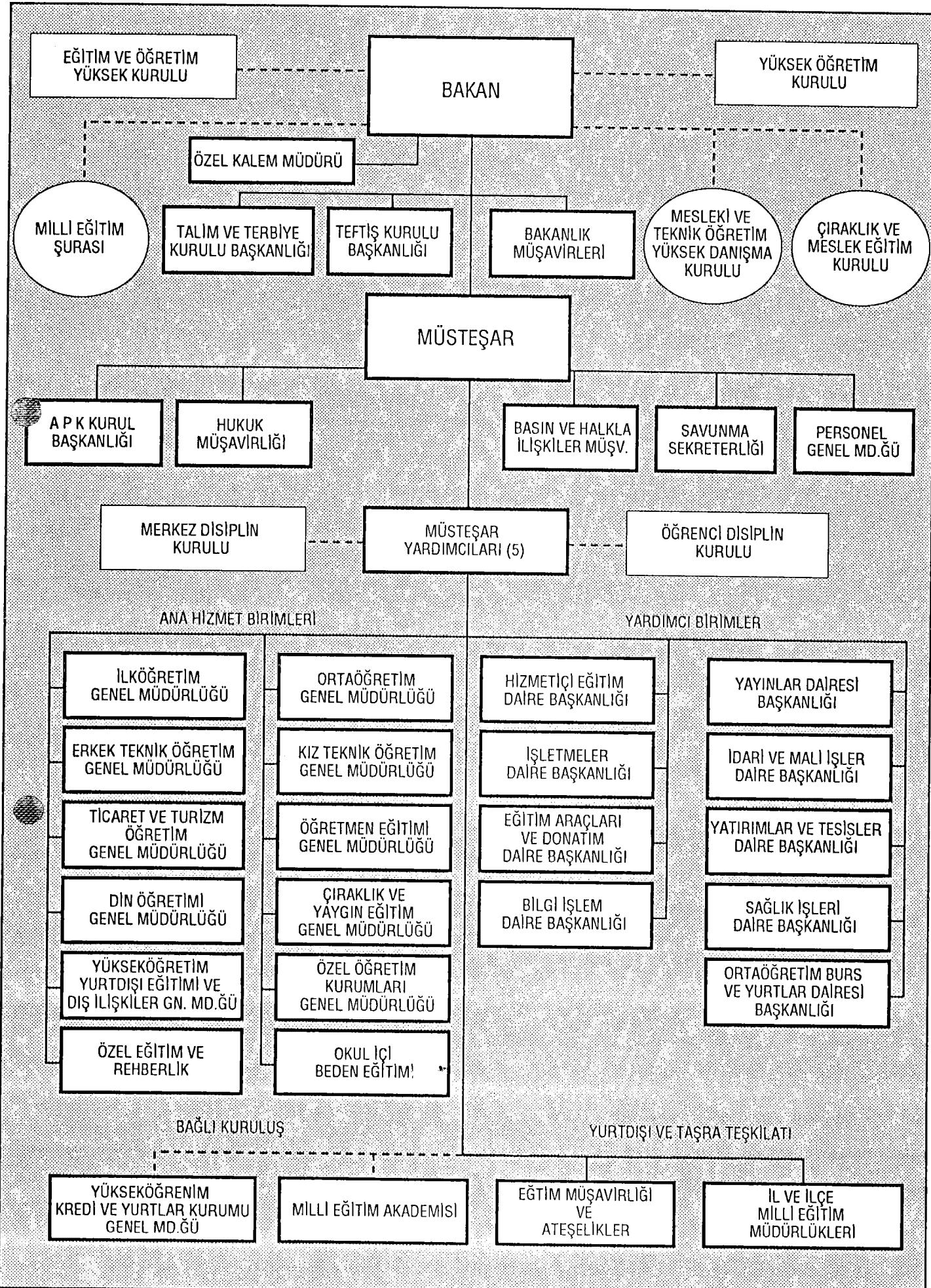
## TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ



— Giriş Sınavı  
— Zorunlu Eğitim

Şekil 9

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLAT ŞEMASI  
179 SKHK'DE DEĞİŞİKLİK YAPAN 208, 356 VE 386 SKHK'YE GÖRE (26.2.1990)



## II. GELİŞEN ÜLKELERDE EĞİTİMİN ORTAK SORUNLARI

Eğitimde karşılaşılan sorunlar farklı mekan ve zamanlarda bile çok büyük değişiklik göstermez. Aslında değişen, zorlukların, sıkıntıların ve israfın derecesi ile bağlantıdır. Eğitimin genel geçer sorunları her zaman gündemdedir. Eğitimin bireylerin ya da vatandaşların ihtiyacına uygunluğu; toplumsal gelişme için bir amaç mı araç mı olduğu; sürecin seçme, eleme, ayırtırmaya mı yoksa geliştirmeye, yöneltmeye mi yaradığı; eğitim-politika ilişkisi (Freire, 1985); hatta eğitim sürecinin gereksizliği (Illich, 1971) hâlâ tartışılmaktadır. Bu tür evrensel sorulara rağmen günümüz dünyasının coğrafi, ekonomik ve kültürel yapısı, ülkeleri, sorunların yoğunluğu ve türü açısından sınıflandırmayı mümkün kılmaktadır. Bu anlamda Türkiye, benzer sorunların daha sıkılıkla gözleendiği “gelişen ülkeler” sınıfına yerleştirilebilir.

Türkiye için de geçerli olan ve gelişme yolundaki ülkelerde görülen ortak eğitim sorunları şöyle özetlenebilir:

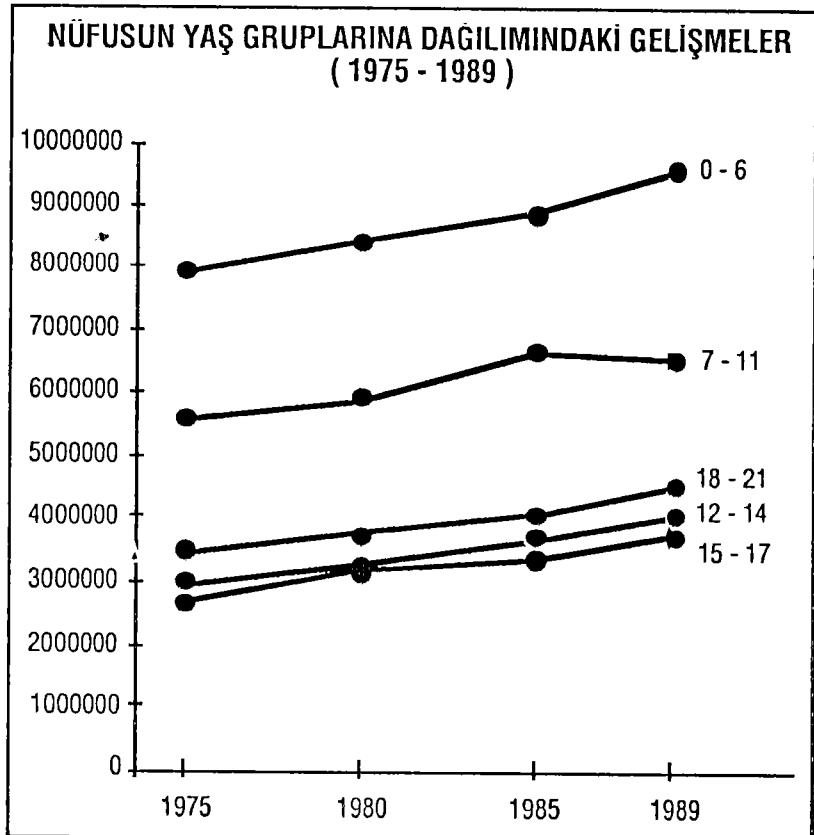
### a) Talep ve Arz

Nüfusun hızla artması, insanların daha uzun ve kaliteli eğitim beklesi içinde bulunması, iş yaşamının ve endüstrinin daha nitelikli işgücü gereksinimi gibi etmenler, gelişen ülkelerde muazzam bir eğitim talebi yaratmaktadır. Her ne kadar Türkiye'de geçtiğimiz yıllarda nüfus artış hızında belli bir istikrar sağlanmışsa da, 1989'da okul çağ grubunun (7-21 yaş) toplam nüfusun yüzde 34'ünü oluşturduğu dikkat çekmektedir (Şekil 10).

Elde güvenilir istatistikler bulunmamakla birlikte, özel iş temelli kurslar, özel ve kamu kuruluşlarının eğitim birimlerinin sunduğu hizmet-içi eğitim kursları, çeşitli kurumların yürüttüğü büyük ölçekli yetiştirme programları gibi göstergeler nitelikli işgücü talebinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Nicelik ve nitelik açısından eğitim talebini karşılayabilmek gelişen ülkelerde özellikle zordur. Kuşkusuz en önemli etkenlerden birisi, örgün ve yaygın eğitime ayrılan mali kaynakların yetersizliğidir. 1985'de eğitime ayrılan kamu harcamalarının GSMH'ye oranı dünyada 5.8; Amerika'da 6.5; Asya'da ise 4.7'dir (UNESCO, 1987). Bu oran Türkiye'de 1989'da 1.8'e ve 1990'da 3.0'e düşmektedir (Şekil 11). Geçtiğimiz on yıl için-de milli bütçeden MEB'e

Şekil 10



verilen pay yüzde 8.5 civarında gerçekleşmiş, bu oran ancak 1990'da yüzde 13.3'e çıkabilmiştir.

Arz yönünden bakıldığından sınırlama getiren bir başka etken de kamu harcamaları ile ilgili ulusal önceliklerdir. Gelişen ülkeler, gelişmişlerle kıyaslandığında eğitim ve sağlığa daha az kaynak ayırmaktadır (Şekil 12).

geçmiştir (Şekil 26).

Her ne kadar 1980'lerde öğrenci sayılarında ve okullaşma oranlarında bir artış gözleniyorsa da (Şekil 13, 16, 18, 19, 20, 22, 25) konsolide bütçeden eğitime ayrılan pay aynı dönemde düşüş sergilemektedir. Benzer bir biçimde 1980'de 1988 fiyatlarıyla 290.093 TL olan bir lise öğrencisine ait birim maliyet,

**Tablo I: Bir lise öğrencisinin yıllık maliyeti (1988 fiyatları ile)**

Yıllar	TL
1980	290.093
1987	252.776
1984	138.444
1986	128.335
1987	128.821

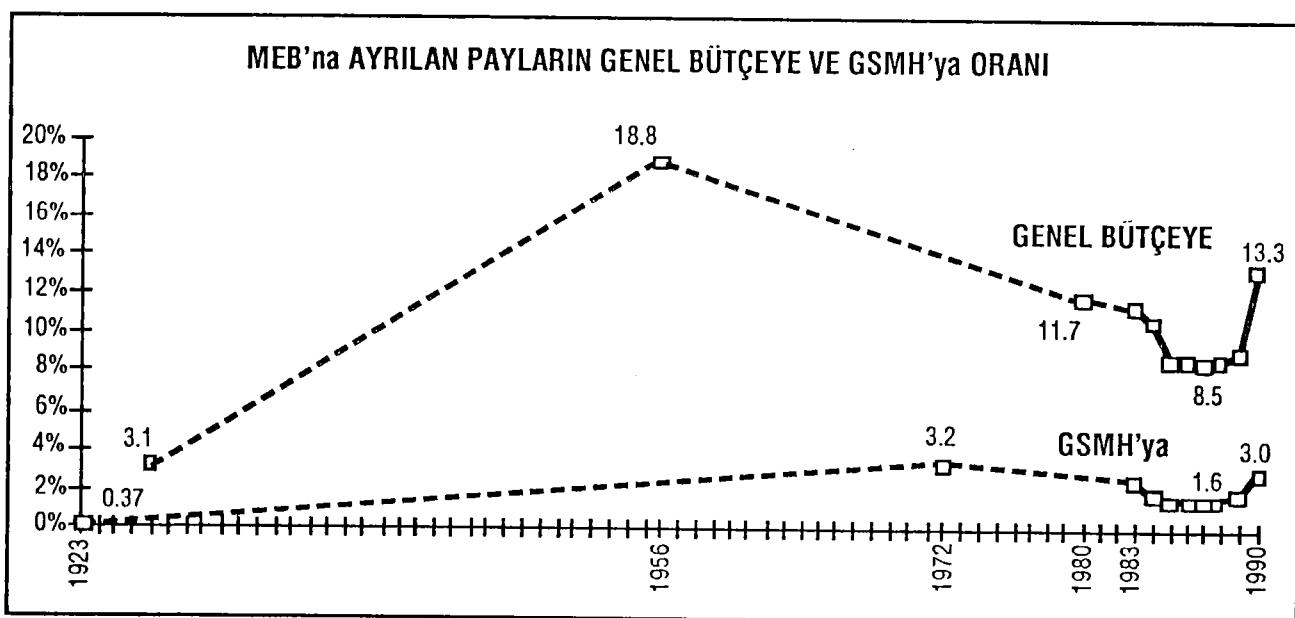
Kaynak: DPT, 1989 (a-b ?)

Askeri ve eğitim/sağlık harcamaları farkı gelişen ülkelerde gelişmişlere ait farkın iki katına ulaşmaktadır. Bu durum 1990 yılına kadar Türkiye için de geçerli görülmektedir. Ancak bu yıl uzun süredir ilk kez MEB bütçesi MSB bütçesinin önüne

1987'de 128.082 TL'ye inmiştir. Buna bağlı olarak eğitim hizmetinin kalitesindeki düşüş ise sayısal bir ölçüme vurulamamıştır. (Tablo 1)

1988 tarihli Dünya Bankası Dünya Gelişmişlik Raporu'na

**Şekil 11**



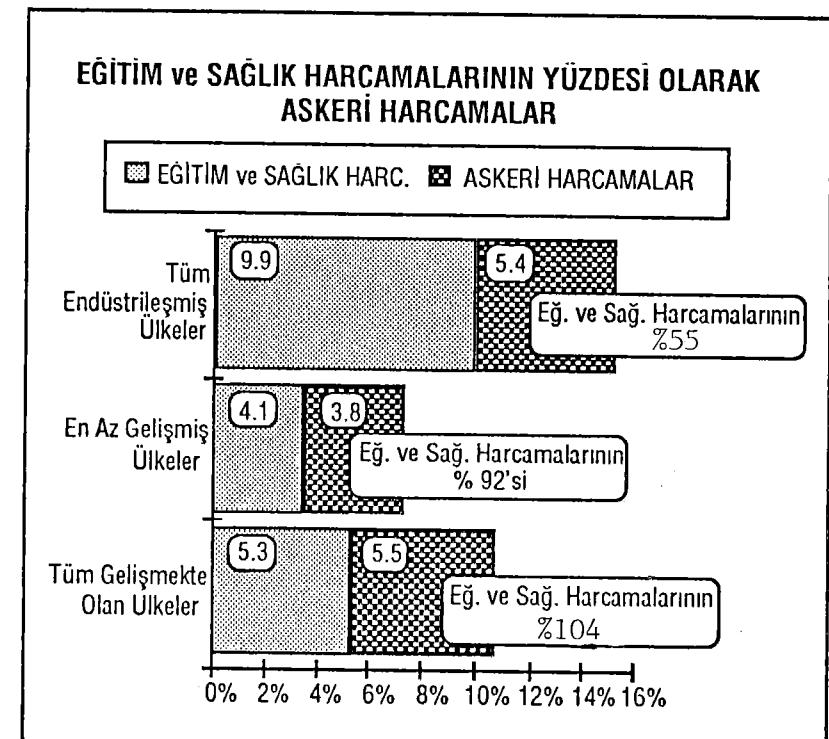
göre gelişen ülkelerde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrenci maliyeti kişi başına düşen GSMH'nın sırasıyla yüzde 14, yüzde 41 ve yüzde 370'i kadardır. Endüstrileşmiş ülkelerde bu sayılar yüzde 22, yüzde 24 ve yüzde 49'dur. (UNDP, 1989: 23).

Gelişen ülkelerde artan eğitim talebine karşın, arzı içten içe kemiren iki mali etken daha vardır: Yüksek enflasyon oranı ve artan eğitim maliyeti. Bina yapımı, donanım, araç-gereç, bakım, öğretim malzemesi ve cari giderler eğitim bütçelerini zorlamaktadır. Yüzde 70'lere varan enflasyona (AnaBritannica 1990; 182) rağmen öğretmen maaşları yalnızca yüzde 25 oranında artırılmıştır. Yaşam standartlarındaki iyileşmeye paralel bir biçimde, daha gelişmiş öğretim malzemeleri ve yöntemleri yalnızca gelişen ülkelerde değil, tüm ülkelerde eğitim harcamalarını artırmaktadır.

#### b) Ayırmalar

Endüstrileşmiş ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları sürerken, gelişen ülkelerde eğitim fırsatlarına ancak belli özelliklere sahip bireylerin ulaşabilmesi, onun yetişirme/geliştirmeden çok seçme ve ayırtırma süreci niteliğine bürünmesine yol açmaktadır. En belirgin ayırmalar bölgeler, cinsiyet, kırkent ve sosyo-ekonomik düzeyler arasında ortaya çıkmaktadır.

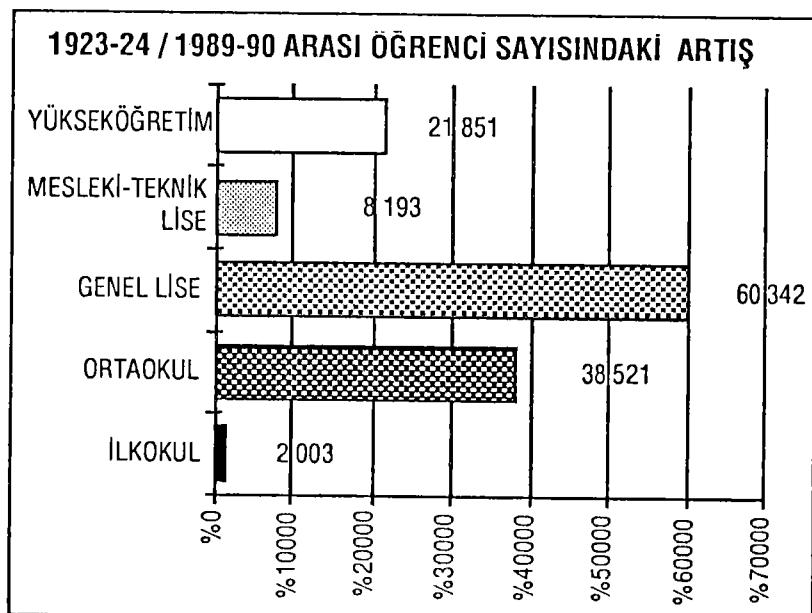
Türkiye'de kırsal alanda çalışan nüfus tüm çalışanların yüzde 58.9'unu oluşturmakla birlikte gelirin ancak yüzde 16.6'sını almaktadır (Şekil 34). Bu gelişen ülkelerde sık karşıılan bir durumdur. Bununla birlikte Türkiye'de ilköğretimle sınırlı kal-



Şekil 12

makla beraber, okul sayıları ve öğretmen/öğrenci oranı açısından kırsal bölgeler daha avantajlı durumdadır (Şek.37). MEB, 1987 ve 1990 arasında köylerdeki 828 okulu öğrenci yokluğu nedeniyle kapatmıştır. Köy okullarındaki öğrenci sayılarında yüzde 4.5-5 arasında düşüş söz konusudur (MEB, 1990 (a)):

Şekil 13

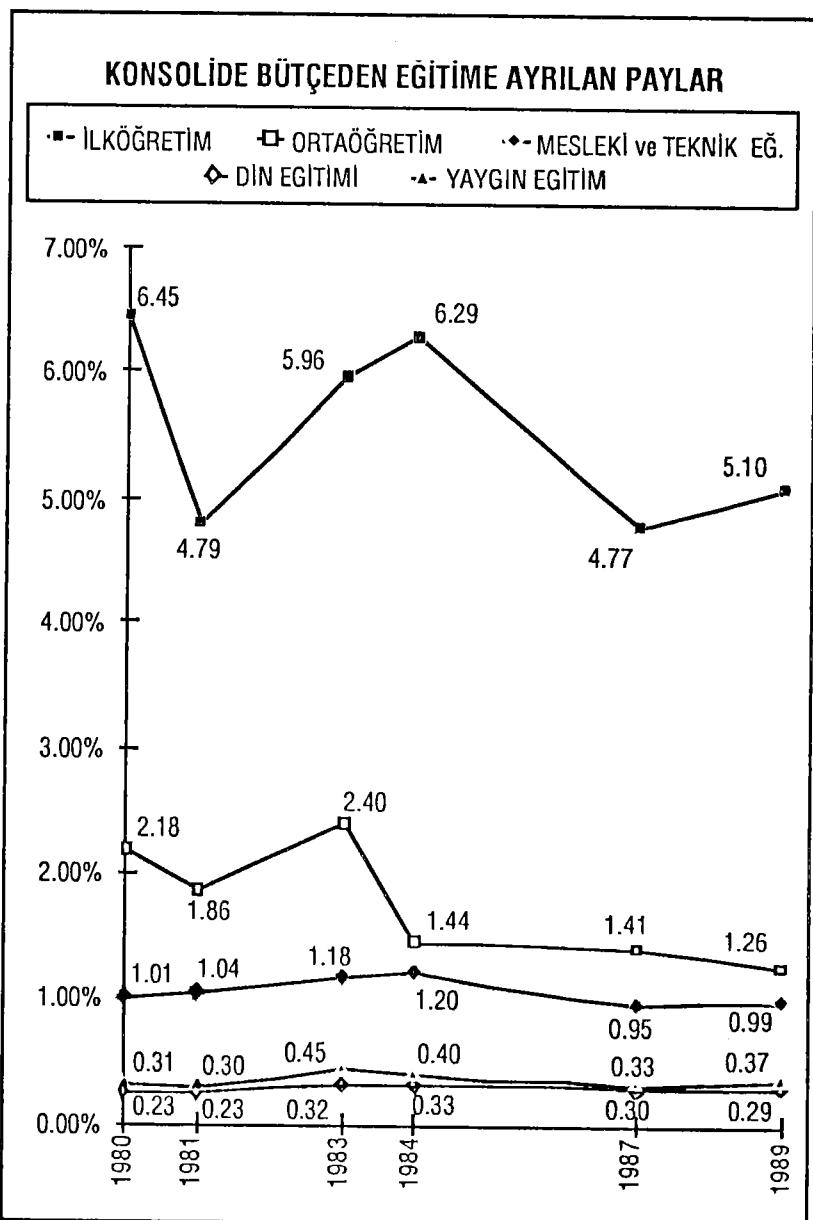


93). Farklılaşan bu durum köyden kente ve doğu illerinden batıya göçle açıklanabilir.

Genelde tarıma dayalı Türk kültürü, çok hızlı ve sağlam temellere dayanmayan bir kentleşmeye maruz kalmaktadır. Kentleşmenin başdöndürücü tempoluaya ayak uyduran nüfusun yarısından fazlası 1984'den 1989'a kadar yeterli altyapıya, iş olağanlarına, sağlık ve eğitim hizmetlerine sahip olmayan kentlerde yaşar hale gelmiştir. (Şekil 15)

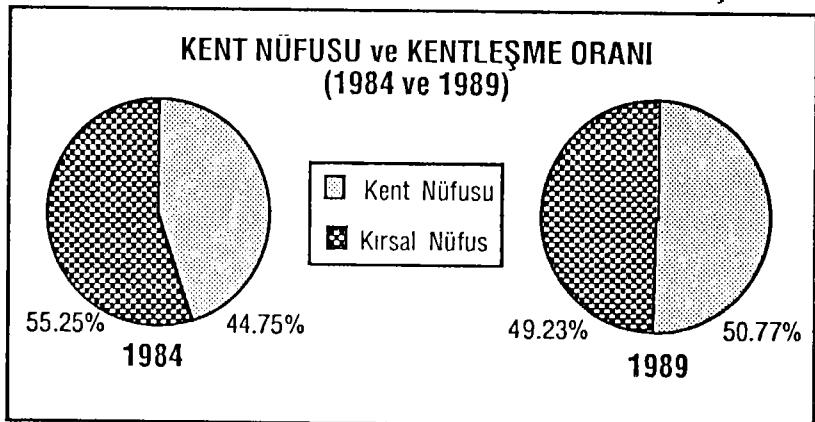
Çoğu büyük kentlerde olmak üzere 11.400 okulda ilk ve ortaöğretim düzeyinde ikili öğretim yapılmaktadır. Bazı kentlerde sınıf mevcudu 60'ı geçmektedir (Şekil 37). Büyük kentleri çevreleyen gecekondu bölgelerinde aşırı kalabalık sınıflar, yetersiz öğretmen, eksik malzeme ve kısıtlanmış zaman içerisinde en düşük kalitede eğitim hizmeti sunulmaktadır.

ÖSYM tarafından hazırlanan ve ülke çapında uygulanan üniversite giriş sınavları (ÖSS ve ÖYS) öğrenci ve okul başarısının değerlendirilebileceği standart bir ölçü ve ölçüt niteliğindedir. Söz konusu merkezin desteklediği bir çalışma ÖSS'deki öğrenci başarısının Batıdaki bölgeler (Marmara, Ege, İç Anadolu) ile Doğu bölgeleri (Doğu ve Güney Doğu Anadolu) arasında ilki lehine fark gösterdiğini ortaya koymustur. Bölgelerarası ayırimın keskinliğinin bir başka örneği de ekonomik gelişmişlik göstergeleri ile üniversiteliğe giren tek başarı arasındaki korelasyon katsayılarında gözlenmektedir (Şekil 35). En seçkin üniversitelerin (Boğaziçi, ODTÜ, İTÜ, Bilkent) en gözde bölümlerine



Şekil 14

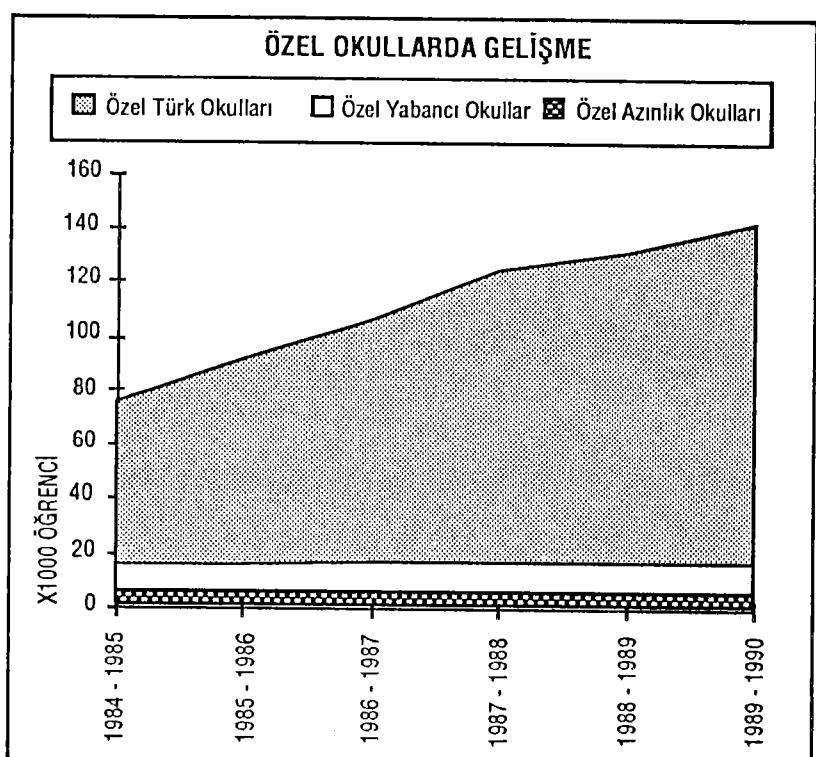
Şekil 15



(Elektrik-Elektronik Mühendisliği Endüstri Mühendisliği) giren öğrencilerin lise mezuniyetleri incelendiğinde, bunların yüzde 60 ve yüzde 92.5 oranında Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgesindeinden geldikleri görülmüştür (Şekil 17). Aynı çalışma bölgeçi dengesizliğin bölgelerarası dengesizliğin 105 katı bulunduğu da ifade etmektedir (Mihçioğlu, 1989: 44).

Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda okullaşma oranları cinsiyet açısından erkek lehine bir ayırım sergilemektedir. Örneğin, bu tür ülkelerde kızların okullaşma oranı, ilköğretimde yüzde 17, orta öğretimde ise yüzde 38 oranında erkeklerin okullaşma oranından düşüktür. Asya kıtasında bu sayılar, sırasıyla yüzde 19 ve yüzde 30'dur. Yükseköğretim düzeyinde kızların okullaşma oranı Afrika, Asya ve Latin Amerika'da, erkeklerinkinden sırasıyla yüzde 75, yüzde 50 ve yüzde 12 daha azdır (UNESCO, 1987). 1985'de dünya ölçüğünde okuryazarlığı olmayan erkeklerin yetişkin erkek nüfusa oranı yüzde 21 iken, aynı oran kadınarda yüzde 35'dir. Benzer bir örtü Türkiye için de geçerlidir. Her ne kadar kadınlar nüfusun yarısını oluşturuyorsa da, erkeklerden iki kat daha çok okur-yazar olmayan kadın yetişkin vardır (Şekil 21).

Eğitim olanaklarına erişim ve öğretimin düzeyi iş bulmayı doğrudan etkilediği için aynı oran 15-24 yaş arası çalışan nüfusun dağılımında da kendisini göstermektedir (Şekil 23). Bu yaş grubunun, yüzde 8.04'ü erkek, ancak yüzde 4.86'sı kadındır. Bir başka istatistiksel gösterge

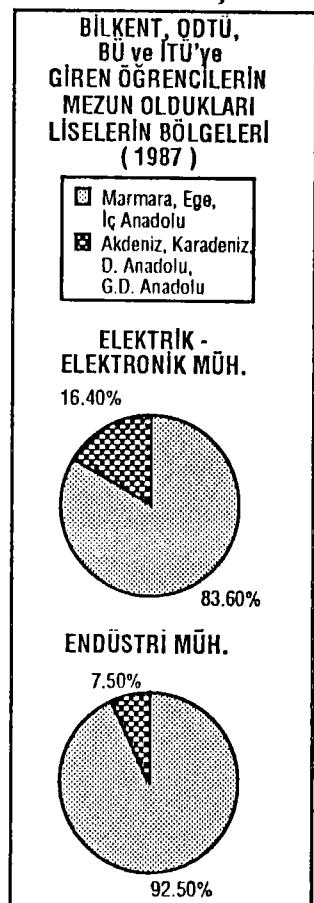


çalışan kadınların yüzde 80.85 gibi büyük bir kısmının ücretsiz aile işçisi olduğuna dikkat çekmektedir (Şekil 24). Erkeklerde bu kategoride oran yüzde 20.39'dur.

Türkiye'de 1970'lerden sonra büyük adımlar atılmasına rağmen, kadın nüfusun yüzde 31.8'i okur-yazar değildir. Yüzde 18.0'i okur-yazar görünümle birlikte ilkokul diploması almamıştır (Şekil 27). İşlevsel okuryazarlıkla ilgili herhangi bir istatistik bulunmamaktadır. Ancak 1985'de kadın nüfusunun yarısının (yüzde 49) temel eğitimden (5 yıllık) yoksun kaldığı bilinmektedir. Bölgesel farklılıkların, kır-kent ayırimının ve değişen sosyo-ekonomik düzey etkisinin üzerine cinsiyetin kadınlar aleyhine işleyen bir faktör oluşu, en açık olarak yüzde 1.1'lik yüksek öğretim mezuniyeti oranında gözlenmektedir (Şekil 27). [Tablo 2] 1964-1975 yılları arasında TÜBİTAK'tan yurtdışı

Şekil 16

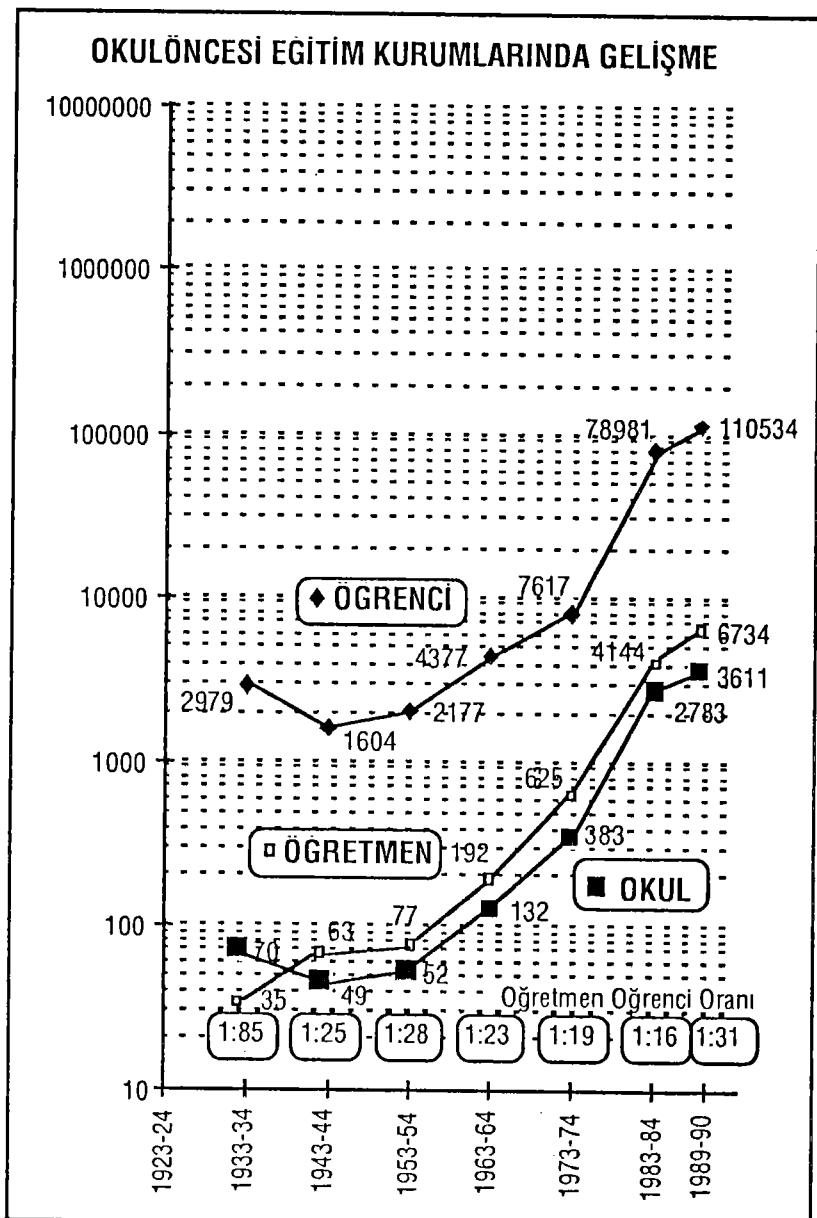
Şekil 17



doktora bursu alan bursiyerlerin yüzde 89'u erkek, yüzde 11'i ise kadındır. Bir araştırmaya göre bursiyerlerin çoğu kentlerde yaşayan orta ve üst-orta sosyo-ekonomik düzey ailelerinden gelmektedir (Özoğlu, 1978: 130).

Eğitime erişmeyi ve kazanımları etkileyen bir grup sosyo-ekonomik değişkenden söz edilebilir. Heyneman (1976) ailenin mi yoksa okulun mu akademik erişiyi daha çok etkilediği sorusuna verilecek cevabin bir toplumdaki endüstriyel gelişmenin tarihine ve düzeyine göre değişimini öne sürmektedir. Gelişmiş ülkelerde ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenleri erişti farklarını daha çok açıklamaktadır. Oysa gelişen ülkelerde erişideki varyansın açıklanmasında okulun kalitesi ile ilgili değişkenler daha güçlündür.

Türkiye'de ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, yani anababanın mesleği, eğitim durumu, ailenin geliri, yaşanılan yer, çocukların sayısı gibi değişkenlerin, üniversite giriş sınavlarındaki başarıya etkisini inceleyen çalışmalar vardır (Özgüven, 1974; ÜSYM, 1978). Son zamanlarda yapılan bir araştırma, öğrenci başarısındaki değişken-



Şekil 18

**Tablo 2: Yüksek Öğrenim Kurumlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Dağılımı (1990) (Cinsiyete Göre)**

<i>Kızlar</i> % 35	<i>Erkekler</i> % 65
<b>Cinsiyete Göre Başarı Yüzdesi</b>	
<i>Kızlar</i> % 33	<i>Erkekler</i> % 33
<b>Mezun Olunan Liseye Göre</b>	
Lise	
Mesleki-Teknik Lise	% 72 % 28

lığı açıklamada sınıf mevcudu, öğretmen-öğrenci oranı, öğretmenin tecrübeşi ve okulun ola-nakları gibi boyutları içeren okul-içi faktörlerin, sosyo-ekonomik düzey faktörleri kadar etkili olmadığını göstermektedir (Köse, 1989).

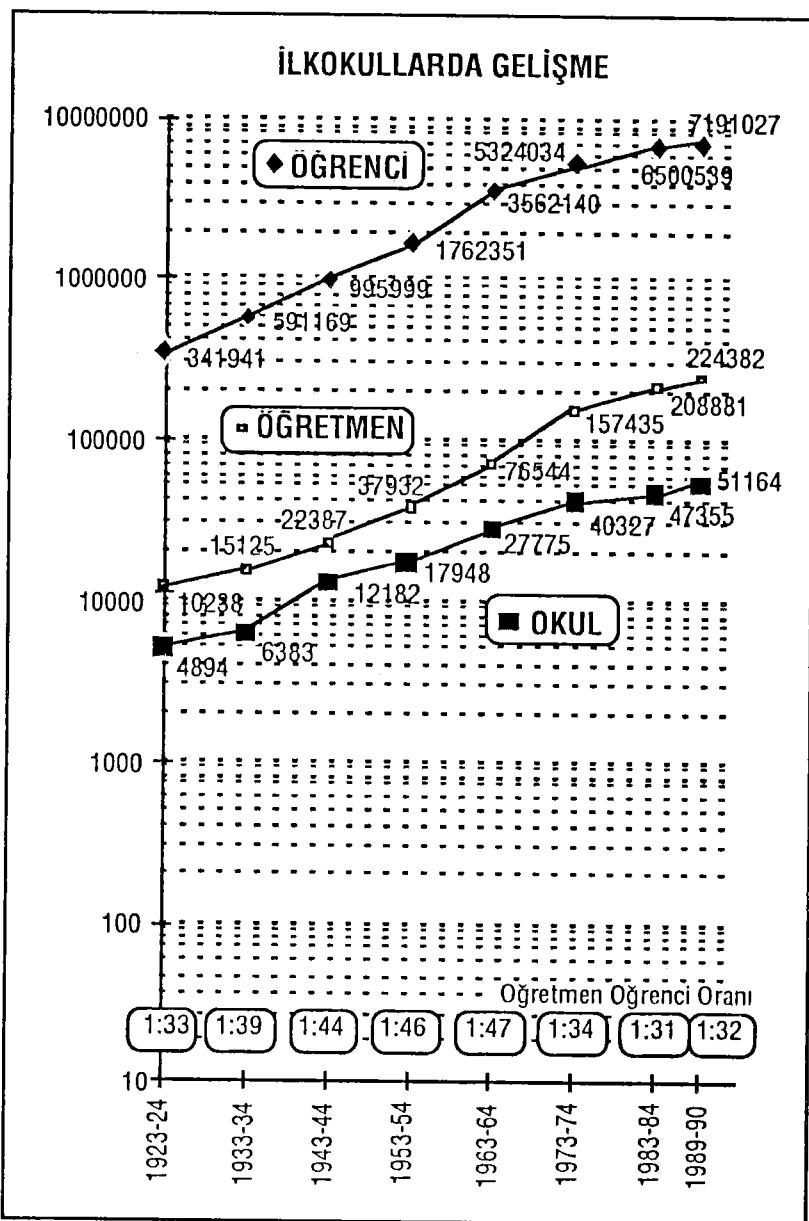
Okullaşmanın, nüfusun büyük bir kısmı için bir yükselme, saygın iş bulma ve sosyal statü aracı olduğu söylenebilir. Bu açıdan okulun yeri ve etkisi büyütür. Ancak öğrenci bir kez okula ulaşınca, eğitim yaştılarını nasıl işe yaratacağının, ne yönde gelişeceğini belirlenmesinde ailesinin sosyo-ekonomik durumunun etkisi ön plana çıkmaktadır.

### c) Sistemlerin Verimsizliği

Adams'a göre gelişen ülkelerdeki eğitim sistemleri "son derece verimsizdir" (UNDP, 1989: 189). İlköğretimde ortalama sınıfta kalma oranı Afrika'da yüzde 21, Asya'da dokuz ve Latin Amerika'da yüzde 11'dir. Bu oran Brezilya'da yüzde 19'a, Irak'ta yüzde 21'e yükselmektedir. Ortaöğretimde sınıfta kalma oranları ise Afrika kıtasında Gine'de yüzde 43, Togo'da yüzde 34'dür. Latin Amerika'da Kolombiya'da yüzde 20 olan oran Asya'nın iki ülkesinde Irak'ta yüzde 27, Türkiye'de yüzde 26'dır (UNESCO, 1987).

5 yıllık ilköğretim söz konusu olduğunda Türkiye, evrensel eğitime ulaşmak üzeredir. Ancak, tüm örgün öğretim sisteminin iç verimliliği "son derece" düşüktür (Şekil 29'da görüldüğü gibi yüzde 77).

Sınıfta kalma, bir başka deyişle başarısızlık okulların türüne ve düzeyine göre değişmektedir. En büyük zarar genel lise-



lerde gözlenmektedir (Şekil 30). Geçme notunun 10 üzerinden 5 (hatta 4.5) olmasına karşın artan sınıfta kalma ve terkler (1988-1989 verileriyle sırasıyla yüzde 30 ve yüzde 10.7), üniversite kapısında yaşılan öğrenci sayısı (1990'da yaklaşık bir milyon), özel okulların dersanelerinin ve kursların yaygınlaşması sistemin verimsizliğinin yansımaları olarak nitelendirilebilir.

Liselerde bir yıllık sınıfta kalmanın (47.1 milyar TL) ve

Şekil 19

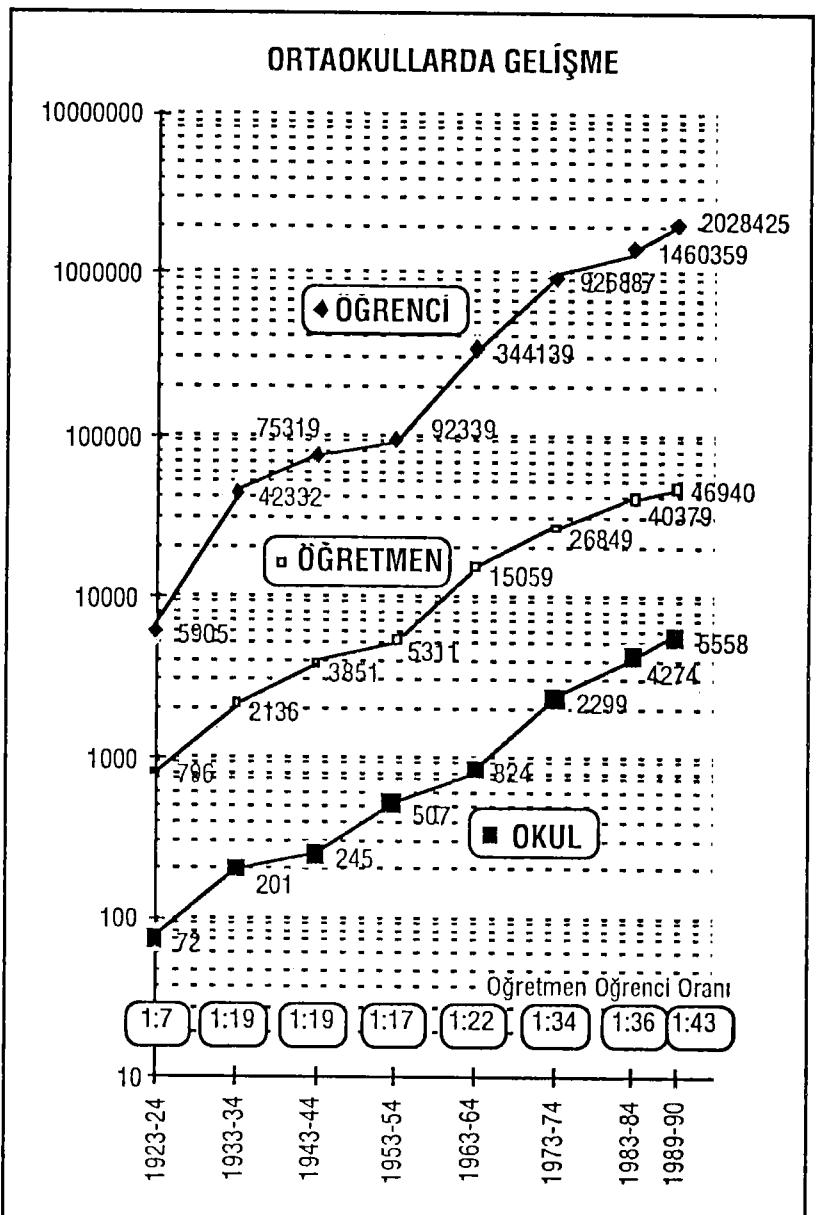
terklerin (11.4 milyar TL) maliyeti toplam 58.5 milyar liraya ulaşmaktadır. Üniversiteye girebilmek için her yıl sınava hazırlanan öğrencilerin masrafı (180 milyar TL), özel okullara (100 milyar TL) ve kurslara harcanan miktar (225 milyar TL) 1988 fiyatlarıyla 500 milyar TL'yi tutmaktadır. Bu yıllık 600 milyar TL'lik kamu harcamasına ek olarak, velilerin eğitim sistemindeki kalitesizliği telafi etmek için bir yılda harcadıkları paradır. (Hesaplamalar DPT'den Sayın Dr. İsmail Bircan'dan alınmıştır.)

#### d) Eğitim-Öğretimin Kalkınmaya Yönlendirilmeyisi

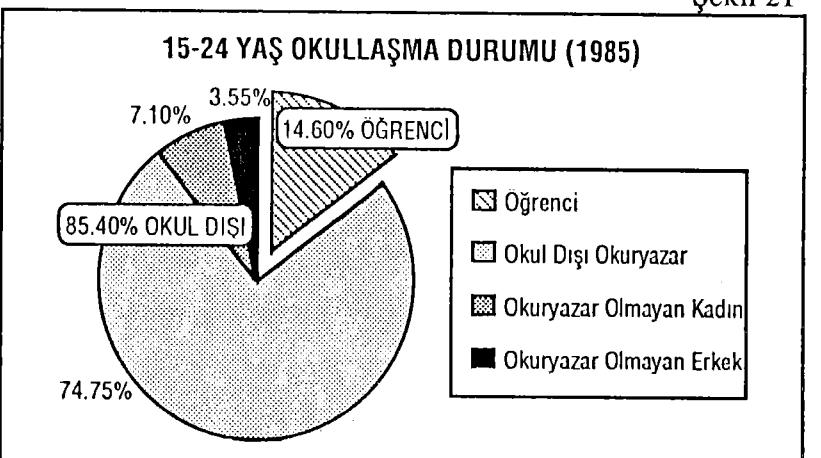
Dünyadaki eğitim krizini incelediği çalışmasında Coombs, gelişmekte olan ülkeleri, endüstriyel ülkelere getirilmiş eğitim modellerinin ve felsefeleinin sergilendiği bir uluslararası gösteri merkezine benzetir. Yeni ve farklı birkaç özel uygulamaya rağmen gelişen ülkeler kendi ihtiyaçlarına, koşullarına ve amaçlarına uygun özgün ve tutarlı örgün eğitim sistemlerini geliştirmemişlerdir (Coombs, 1985: 71).

Son yıllarda gerçekleştirilen bir tarama çalışması bir kez daha şu gözlemin altını çizmektedir: "Eğitim ve öğretimin iş dünyasının taleplerine uygun düzenlenmesi, bu süreci verimli ve üretken bir yatırım haline getirmektedir... Eğitim sistemi, eğitimin öteki değerlerini arka plana attmadan, fakat aynı zamanda kişileri doğrudan üretime ve iş bulmaya hazır hale getirecek biçimde tasarlanmalıdır" (UNDP, 1989: 158).

Bu konu doğrudan doğruya



Şekil 20  
Şekil 21



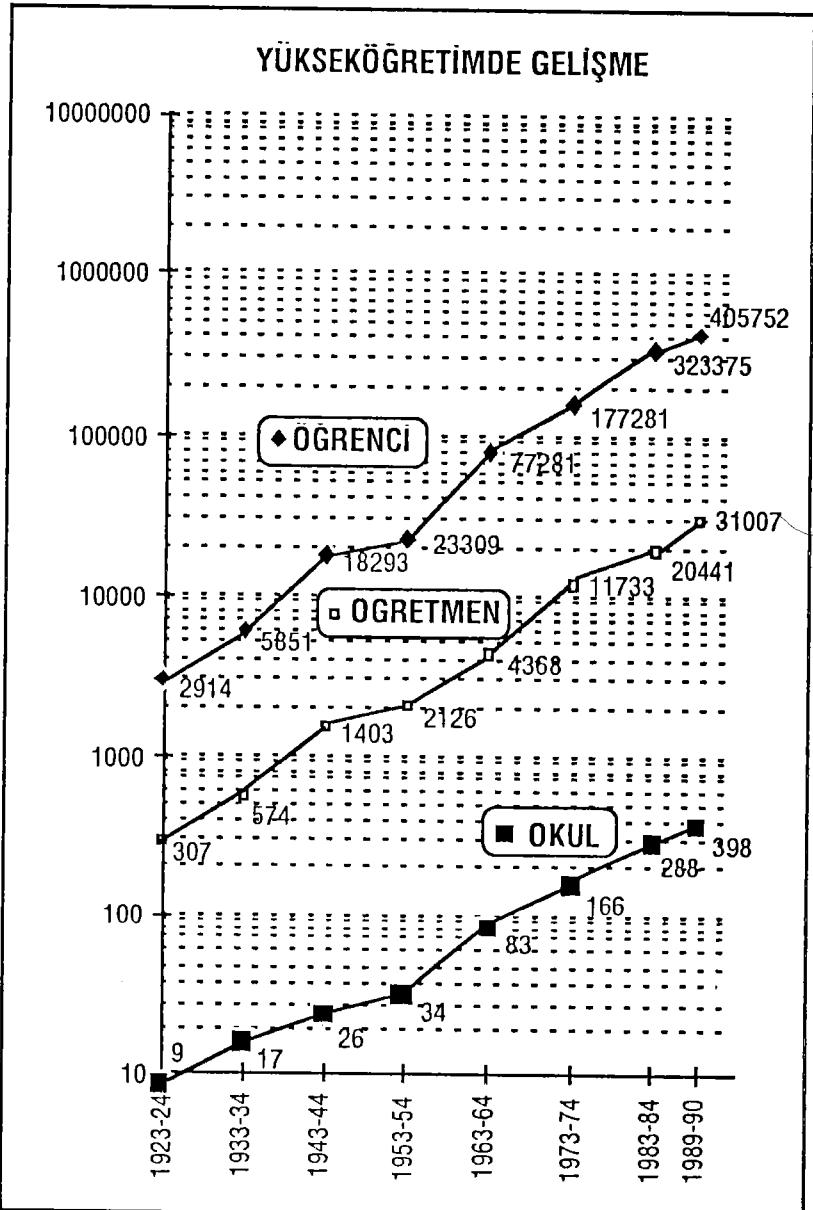
kalkınma planları doğrultusunda işgücü planlaması ile 8 yıllık temel eğitimi izleyen orta ve yüksek öğretim düzeyinde örgün ve yaygın eğitimin düzenlenişiyle ilgiliidir. Tablo 3'de de görüldüğü gibi Asya ve Amerika ülkeleri karşılaştırıldığında, Asya'da ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu mesleki teknik öğretime değil, genel eğitime yöneliktedir.

MEB, öncelikler sıralamasında mesleki-teknik eğitime, ilköğretimde çağ nüfusunun tümüne ulaşma önceliğinden sonra ikinci sırayı verdiği ifade etmektedir (OECD, 1989: 104). Amaç, öğrenci oranlarını genel liselerde yüzde 35 düşürmek, mesleki-teknik okullarda ise yüzde 65'e çıkartmaktadır.

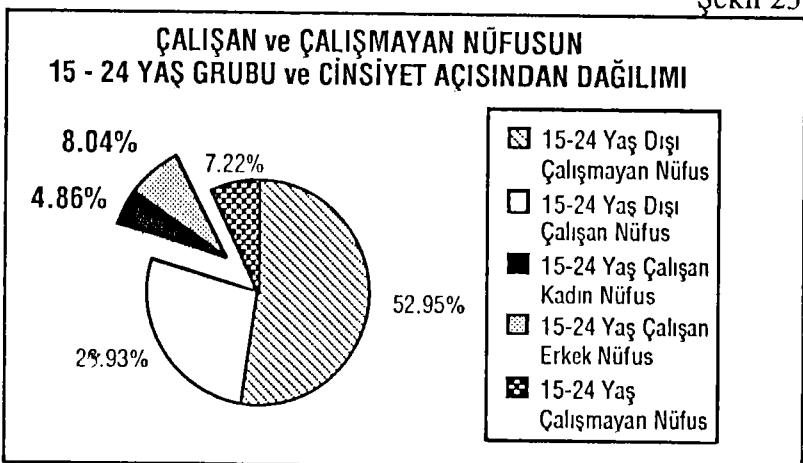
Günümüzde 1 700 lisede 750 091 öğrenci, 1 605 mesleki-teknik lisede ise 542 956 öğrenci okumaktadır.

Tablo 4'de de belirtildiği gibi, bu iki tür okuldaki öğrenci maliyetleri dünyanın öteki ülkelerindekine benzer oranlardadır. Mesleki-eğitim programlarının, özellikle politeknik ve çok yönlü bir yapıya dayandırılmadıkları sürece, oldukça pahalıya mal oldukları sık sık ifade edilmektedir (UNESCO, 1990). Mesleki-teknik eğitimin kalitesi ya da bunların mezunularını lise mezunularıyla işteki başarıları açısından karşılaştırılan araştırmalar rastlanmamıştır. [Tablo 5]

Son yıllarda mesleki-teknik eğitime verilen öneme rağmen, varılan nokta hedeflenenin gerisindedir. (Şekil 13, 31 ve 32) 1923-1924 ile 1989-1990 arasında öğrenci sayılarını, bunların okullara ve düzeylere dağılışını göstermektedir.



Şekil 22  
Şekil 23



**Tablo 3: Ortaöğretimde öğrenci ve öğretmenlerin okul türlerine göre yüzde dağılımı**

	<u>Genel Eğitim</u>	<u>Öğretmen Okulları</u>	<u>Mesleki Eğitim</u>
DÜNYA			
Öğrenci	85,3	1,2	12,04
Öğretmen	(83,6)	(1,5)	(14,90)
AMERİKA	74,3	2,6	23,1
	(70,5)	(3,9)	(25,6)
ASYA	92,9	0,4	6,7
	(91,2)	(0,6)	(8,2)

Kaynak:UNESCO, Statistical Yearbook, 1987

Dünya Bankası 72.2 milyon ABD Doları ve 71.1 milyon ABD Doları tutarında iki büyük proje ile Türkiye'de meslekiteknik, endüstriyel eğitim ile yaygın eğitimi desteklemektedir. MEB, 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim kanunu ile çok önemli bir atılım yapmıştır. Böylece, kuramsal ve uygulamalı öğretim, okulda ve işyerinde "ikili" bir temelde yürütülecektir. Programların değerlendirilmesine ya da uygulamadaki duruma ilişkin verilere rastlanamamıştır.

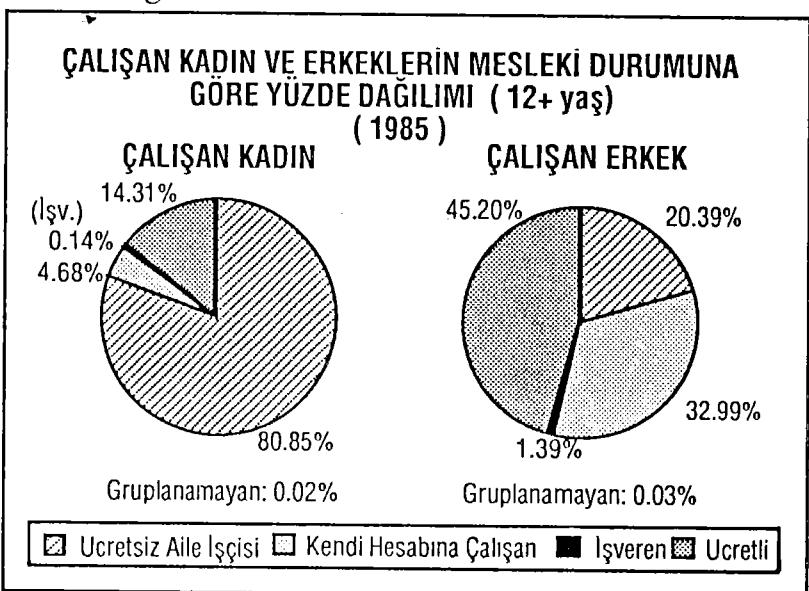
### III. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL SORUNLARI

Gelişen ülkelerde sıklıkla görülen ve bir önceki bölümde özetlenen sorunlara ek olarak, Türk eğitim sisteminin kendine özgü sorunları da bulunmakdadır. Kayıtlı bilgilerin elde edile-

meyiği, istatistiklerin güvenilir olmayışı ve sistemin işleyişiyile ilgili niceliksel ya da niteliksel araştırmaların eksikliği gözlemlerin verilerle desteklenmesini güçlendirmektedir. Bununla birlikte elden geldiğince dokümanlara ve bulgulara yer verilecektir.

Türk eğitim sisteminin temel

Şekil 24

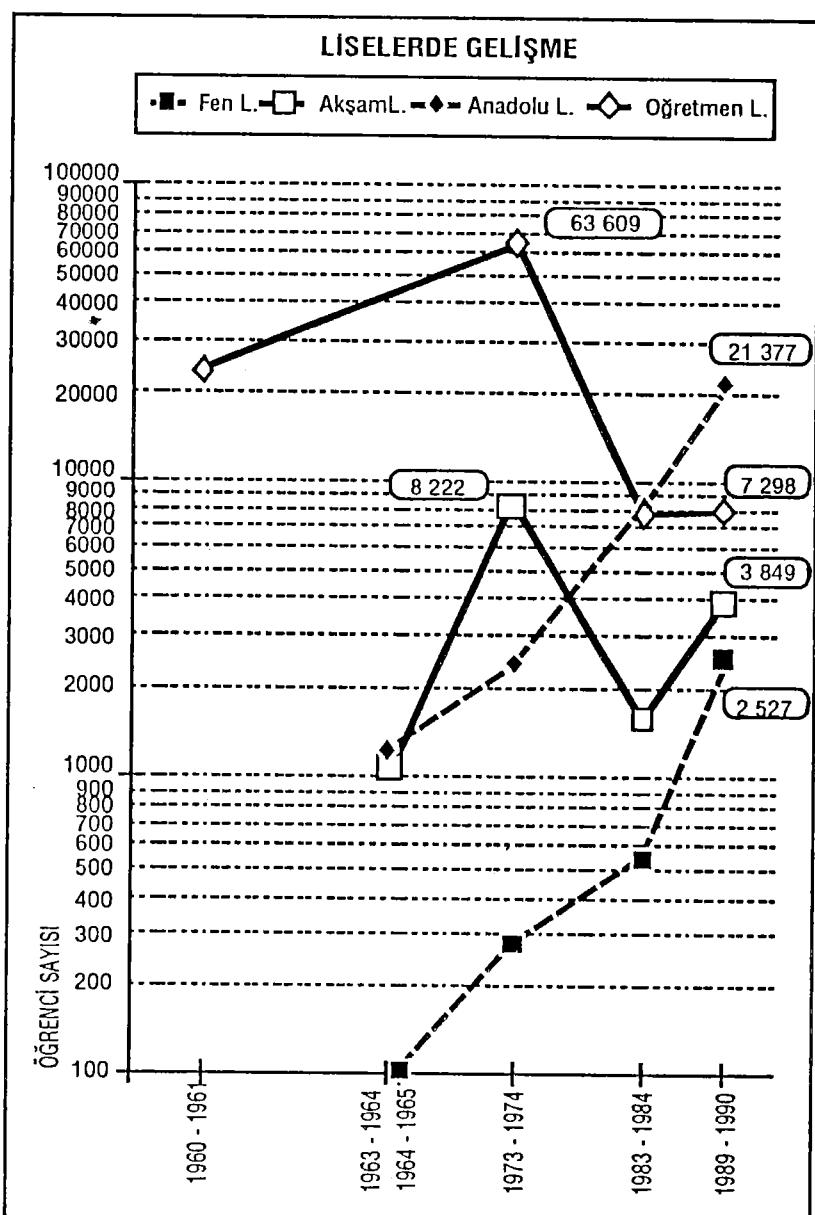


sorunları altı başlık altında sıralanabilir:

### 1. Politikanın Müdahalesi

Türkiye'de yalnızca iki bakanlığın isminin önünde "Milli" sıfatı vardır. Bu, ilgili bakanlıklara yani Milli Savunma ile Milli Eğitim Bakanlığının verilen önemi ve onların hükümet-üstü güçlerini simgeler. Göreli olarak kısa Cumhuriyet tarihi, Milli Savunma Bakanlığının günlük politika tartışmalarının, çekişmele rinin uzağında kaldığını göstermektedir. Askeri savunmanın işleyiş mekanizmasını oluşturan Silahlı Kuvvetler, hükümet politikalarına alet olmayacak kadar güçlü ve özerktir. Hatta, 1923'den bu yana üç kez müdahale ile (1960, 1971, 1980) iç politikayı düzenleme girişiminde bulunmuştur. Milli Savunma Bakanlığı hükümetlerle Silahlı Kuvvetler arasında yalnızca bağlantı kuran bir örgüttür. MSB öylesine özerktir ki MEB'nin eğitim-öğretim tekelini aşan yegâne kurum askeri okullar ile polis okullarıdır.

Öte yandan, eğitimin işleyişinin mekanizmasını yürütmesi beklenen Talim ve Terbiye Kurulu, bağımsız bir organ halinde çalışmaya başaramamıştır. Kuru-



Şekil 25

Tablo 4: 1987'de Öğrenci Maliyetleri

#### Düzey ve Tür

Temel Eğitim	76 000 TL
Genel Ortaöğretim	64 000 TL
Din Eğitimi	127 000 TL
Mesleki-Teknik Eğitim	267 000 TL

#### Öğrenci Başına Maliyet

Kaynak: Okçabol, R., 1980'li Yıllarda Eğitim, 1982: 5

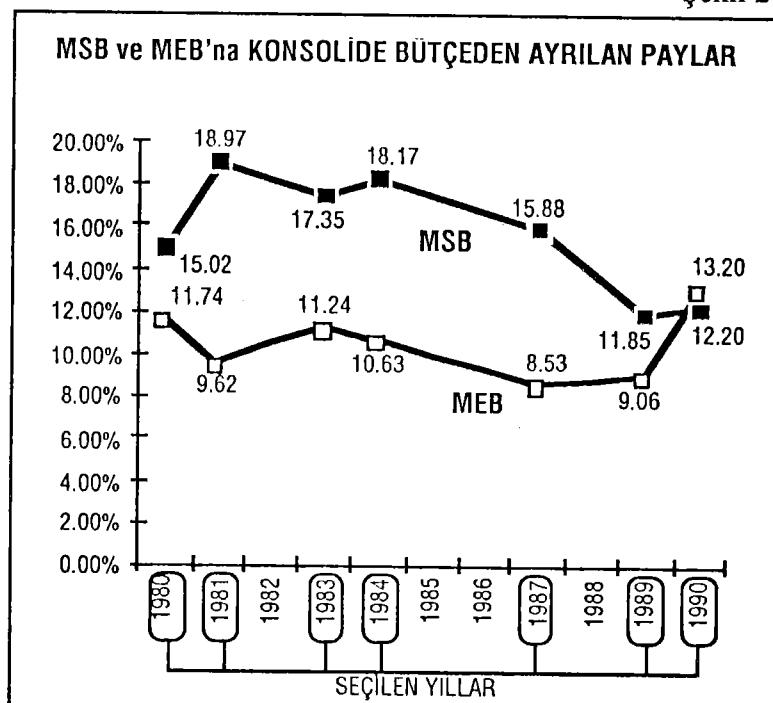
**Tablo: 5 Ticaret Lisesi (Orta Kısım)**

Haftalık Ders Programı

DERSLER	SINIFLAR
1. Türkçe (saatler)	6
2. Matematik	6
3. Fen	4
4. Milli Tarih	4
5. Milli Coğrafya	2
6. Vatandaşlık Bilgisi	—
7. İnkılâp Tarihi ve Atatürk İlkeleri	—
8. Yabancı Dil	2
9. Din Kültürü ve Ahlâk	3
10. Resim-İş	3
11. Müzik	2
12. Beden Eğitimi	1
<b>Ortak Derslerin Toplami</b>	<b>27</b>
13. Ticarete Giriş	27
14. Daktilografi	27
15. Muhasebe	—
16. Turizm	2
17. Ticaret Aritmetiği	—
<b>Alan Dersleri Toplami</b>	<b>6</b>
<b>TOPLAM SAATLER</b>	<b>33</b>
	<b>33</b>
	<b>33</b>

lun başkanı bakan, bakan ise başbakan tarafından atanmaktadır. Hükümetler ve politikaları değişikçe, kişiler, buna bağlı olarak da eğitim uygulamaları değişmektedir. Bir milli eğitim bakanının ortalama görevde kalma süresinin iki yılı bulmadığı düşünülürse, alelacele gündeme getirilen reform çabalarının neden işe yaramadığı daha iyi anlaşılabılır. Sistemin bu özelliği, onun halk arasında "yaz-boz tattasına" benzetilmesine yol açmaktadır. Örnek vermek gerekirse, bir önceki bakanın zorunlu dersler arasından çıkardığı, basamaklı kur düzeneğe geçirdiği yabancı dil dersleri, ardılıının gelişyle birlikte ortaöğretimde tekrar zorunlu hale getirilmiştir. Bir başka örnek de MSP'nin sol

Şekil 26



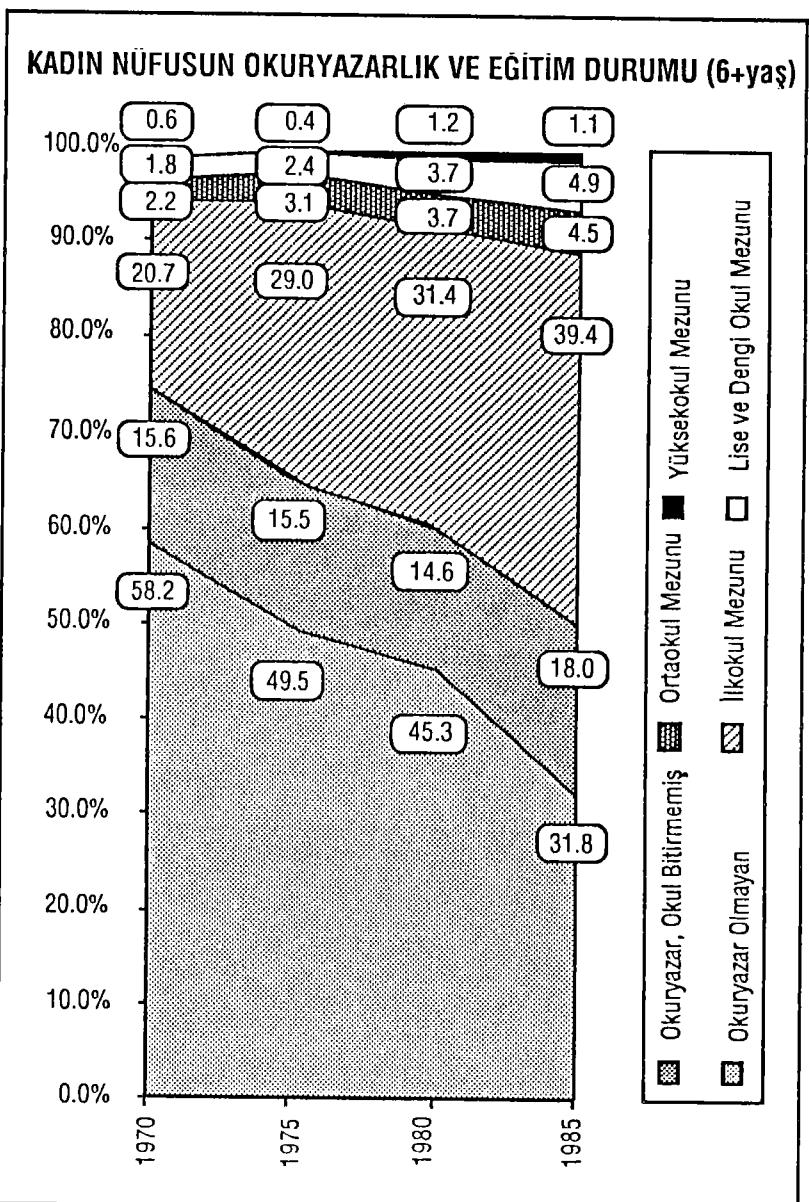
bir partiyile iktidarı paylaştığı kısa dönemde içerisinde imam-hatip okullarının sayısında görülen muazzam artıştır.

Özellikle 1980'den sonra ivme kazanan bu durum (1987'de 3396 kuran kursu ve 141.756 öğrenci ile örgün ve nisbeten laik bir temel eğitimim yanısıra, yeni bir dini eğitim uygulamasına yol açmaktadır. (Şekil 33)

## 2. Gerçeğin görünen ve görünmeyen yüzü

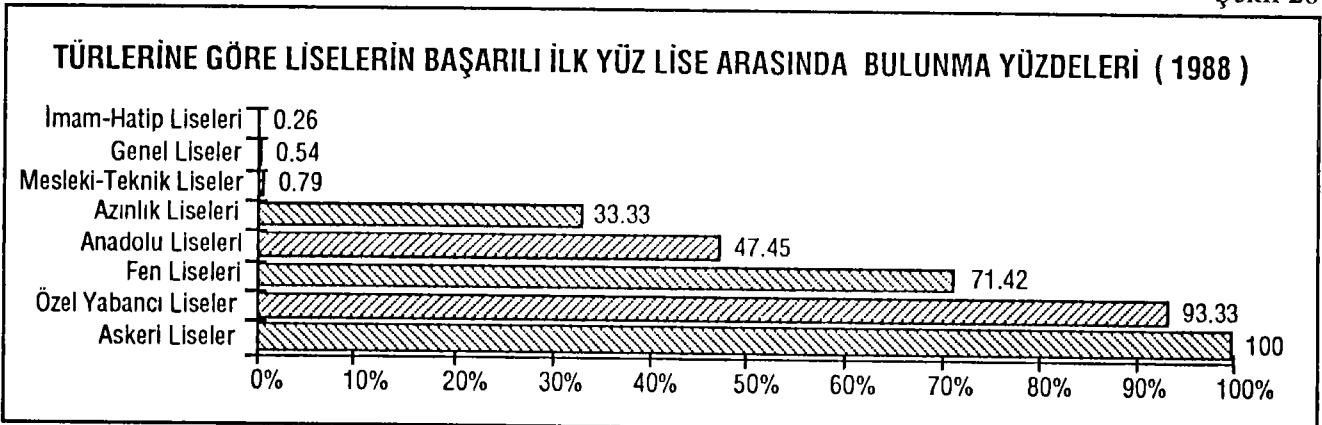
Pek çok toplumda ve kültürde formel, yasal biçimde ifade edilen gerçeklikle, yaşanan arasında farklılık vardır. Eğitim programları söz konusu edildiğinde bu farklılık "saklı program" terimi ile tanımlanır. Tüm bunlara rağmen Türk eğitim sisteminde gözlenen uçurum ayrıca bir özellik olarak ele alınmaya değercek kadar büyütür. Merkez örgütünden başlayarak, tüm yasa, yönetmelik, yönetim, uygulama ve denetim aşamalarında gerçeklik ikiye bölünmüş durumdadır: Görünen, olması gereken ve yaşanan, olan. Değerlerde söylenen, yönetmeliklerle ifade edilen, yasalara geçen, günlük etkileşimde yaşananın tamamen apayrı olabilir.

MEB'nin daveti üzerine toplanan milli eğitim şuraları, gene



Şekil 27

Şekil 28



MEB'nin tartışmaya sunduğu malzemeyi inceler, tartışır, çoğu kez aynı doğrultuda kararlar alır. Bir süre sonra hiç bir değişikliğin yapılmadığı farkedilir. Kararların ya da önerilerin hemen hemen hiç birisi uygulamaya geçirilmez.

Milli eğitim bakanları genellikle eğitim sisteminin en yürekli eleştirisini yapanlar arasındadır. Eksiklikleri, yanlışlıklarını, yetersizlikleri açık sözlükle ortaya dökerler (Akyol, 1989). Milli eğitimde bir "bakanlar" bir de sistemin "icabına bakanlar" olduğu izlenimi gelişir.

### 3. Aşırı merkeziyetçilik

Cumhuriyet'in kurulması ve 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanununun çıkması ile eğitimde bir devlet tekeli oluşturulmuştur. Toplumsal değişmenin en anlamlı aracı haline gelen eğitime önemi ile orantılı kaynak ayrılmıştı. Yüksek nitelikli öğretmen okulları açıldı. Alman profesörlerle üniversitede yer ve olağan verildi. Cumhuriyetin ilkeleinin yayılması amacıyla köy enstitüleri gibi özgün yenilikler getirildi. Zamanla, 1982 Anayasasıyla da desteklenen maddeyle bu tekel, yaklaşık 13 milyon kişiyi doğrudan ilgilendiren dev bir kuruma dönüştürülmüştür.

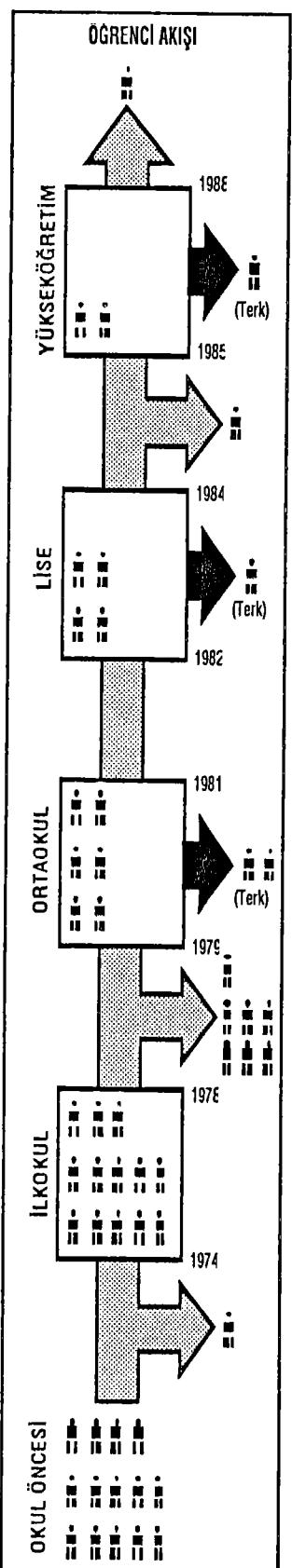
Bir OECD çalışma grubundan belirttiği gibi MEB görevlilerinden hiç birisini başka özel ya da kamu kuruluşlarına devretme eğiliminde değildir (OECD, 1989: 63). Tam tersine belli işe göre öğretim, yükseköğretim, öğretmen yetiştirmeye, endüstri için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretim alanlarında hangi kurumun söz sahibi olacağı yoğun bir biçimde tartışılmaktadır.

MEB her türlü örgün ve yaygın eğitimi denetimi altında tutma çabasındadır. Böylesine bir yük örgütün kapasitesini çoktan aşmış durumdadır.

Tekel uygulamasındaki israr, MEB'de bürokratların sınırlı yönetim yeteneği ile birleşince, öteki kurumlarla işbirliği eğer olanaksız değilse, oldukça zor hale gelmektedir. Eğitim gibi etkileşime dayalı bir süreçte işbirliğinin eksikliği ciddi zarara yol açmaktadır. Bu özellik — yani tutarlılık ve bütünlük eksikliği — sistemin, hatta merkez örgütünün bir başarısızlığı olarak yetkililere de ifade edilmektedir (Akyol, 1989: 5). Üniversiteler, özel sektör, kamu kuruluşlarının bir çoğu ve endüstri MEB ile işbirliğine ve iletişime gönüllü değildir.

Merkeziyetçiliğin süreci yansımıası, yaratıcılığa, çeşitliliğe, zenginliğe ve esnekliğe yer vermeyen katılım ve yeknesaklıktır. Öğretim programları öğrencilerin farklılaşan ilgi ve beklenmelerine, yakın çevrenin taleplerine ve iş piyasasının gereksinmelerine göre düzenlenmemektedir. Hatta, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik programların büyük kısmı kuramsal derslerden oluşmaktadır. (Şekil 38). Okula gitmek, öğretmen açısından "konunun öğrencilere aktarılması", öğrenci açısından ise "ilgisiz malzemenin ezberlenmesi" ile eşanlamlıdır. Bu "teleolojik" eğitim, zaten kültürel mirasın parçası olan İslamdaki öğrenme anlayışına da ters düşmemektedir.

Merkezi sistemin eylemsizliği (ataleti) okul yöneticilerinin belli bir zamana ve mekana özgü sorunları çözmeye izin ver-



Şekil 29

memektedir. Sorunları çözmede, yenilik ve seçenek yaklaşımalar getirmede insiyatifin kullanılamaması sistemin iç verimliliğini de düşürmektedir.

#### 4. Başarısız Reform Çabaları

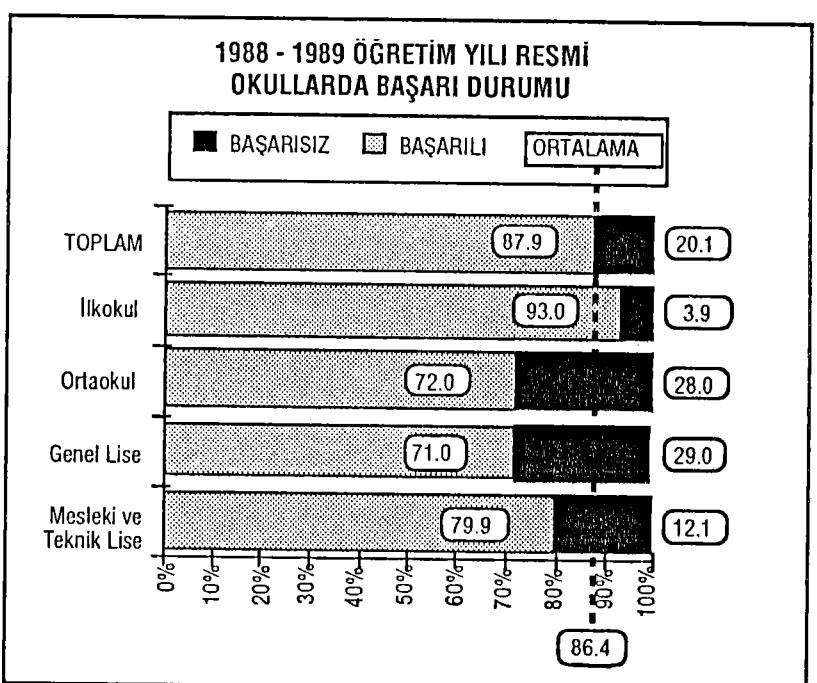
Mevcut modern sistemin kuruluşundan bu yana pek çok reform çabası ortaya konmuştur. Bazlarını uygulamaya koyma fırsatı bulunamamış (temel eğitimi sekiz yıla çıkartma, ortaöğretimde "comprehensive" okullar gibi); bazıları da işe yarar görülmemiştir (lise son sınıfta "bakalorya", entegre fen, modern matematik, basamaklı kur sistemi, OSANOR gibi).

Türkiye kendine özgü bir örgün eğitim modeli geliştirememiştir. Başlangıçta Fransız sisteme göre düzenlenen, sonraları ABD'den gelen akımların etkisine açılan sistem sağlam temelle re dayanmamaktadır. Milli eğitim bakanları kişisel ilgilerine göre, örneğin teknik eğitimde Bavyera modeline, ya da temel eğitimde Japon modeline göre reform önerileri getirmiştir.

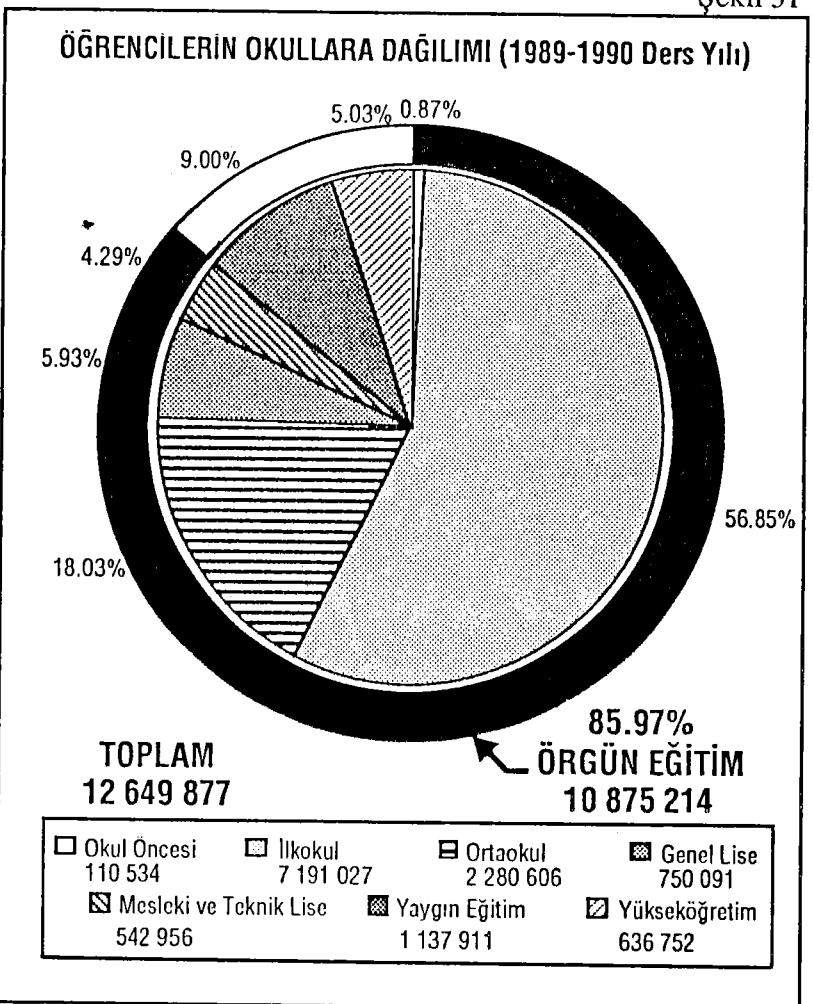
Kısa ömürlü köy enstitüleri uygulaması sistemin tek özgün modeli olarak nitelendirilebilir.

#### 5. Araştırma ve Geliştirme Çabasının Eksikliği

Türkiye'de planlama, yönetim ve eğitim uygulamaları araştırmalardan yararlanmaksızın yürütülmektedir. Kayıtlara işlenmiş bilgi, istatistikler, veriler, analizler, yorumlar ve bunlara dayalı değerlendirmeler karar verme sürecinde hesaba katılmamaktadır. Sistem geri-veri (feedback) olmadan çalışmaktadır.



Şekil 30  
Şekil 31

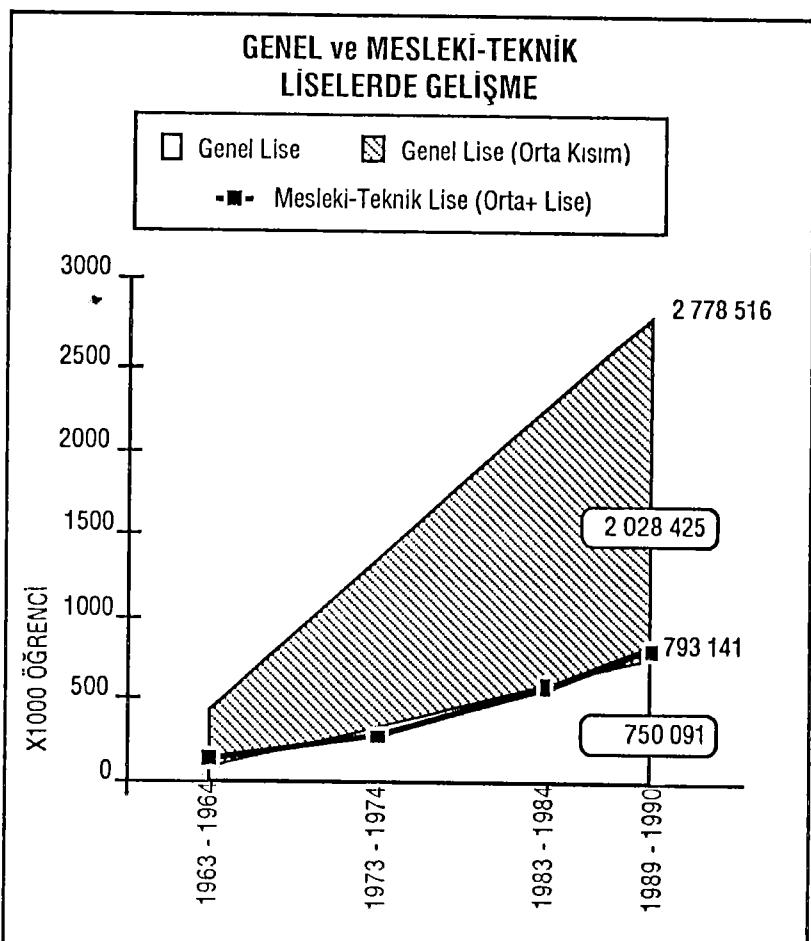


Kararlara temel oluşturan bazı ölçütlerden söz edilebilir: Velilerin yakınları, politik baskı gruplarının zorlaması, personelin değişmeye karşı koyusu vb. Akademik başarının tek ölçüsü ve ölçüyü ise daha önce de belirtildiği gibi üniversite giriş sınavlarıdır.

Çoğu akademisyenler ve üniversite öğrencileri tarafından yürütülen eğitim araştırmalarının sayısı az değildir. Ancak, sisteme belli bir ölçüde veri tabanı oluşturacak bulgulardan MEB yararlanmamaktadır. Türkiye'deki eğitim araştırmalarını inceleyen bir çalışmada da değindiği gibi MEB örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerini yönlendiren tek merkez konumuna rağmen, araştırma sonuçlarına gereksinme duymamaktadır (Akarsu, 1990: 5-17). Her ne kadar Bakanlık'ta Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Dairesi gibi bir birim mevcut ise de, bunun etkinliğinin 1960'lardan sonra azaldığı gözlenmektedir. Şekil 36 araştırmalara verilen desteğin ilgili devlet kuruluşlarından üniversitelere kaydığını göstermektedir.

## 6. Eğitim-Öğretimde Kalitesizlik

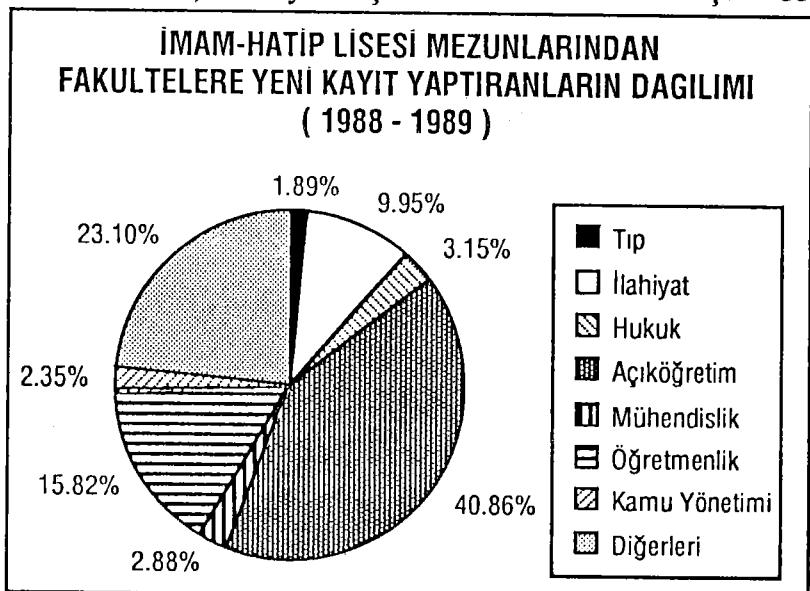
Kitle iletişim araçlarında ortaya konan tartışma ve yakınlıkların ortak teması devletin sunduğu örgün ve yaygın eğitimin kalitesizliğidir. Özel okullardan gelen öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında sıralamanın üst kisimlarında yer alması ve daha iyi iş olanaklarına ulaşması, hem MEB'yi hem de özel sektörü bu okulları taklit etmeye yöneltmiştir. İlk ve ortaöğretimde kaliteyi yükseltmek amacıyla orta ve yüksek sosyo-ekonomik dü-



Şekil 32

zeydeki ailelerden gelen, nisbeten daha yetenekli öğrencileri seçmek, öğretim dilini Türkçe dışında bir dil yapmak (çoğu kez İngilizce, bazan Fransızca ve Almanca) ve yurtdışından

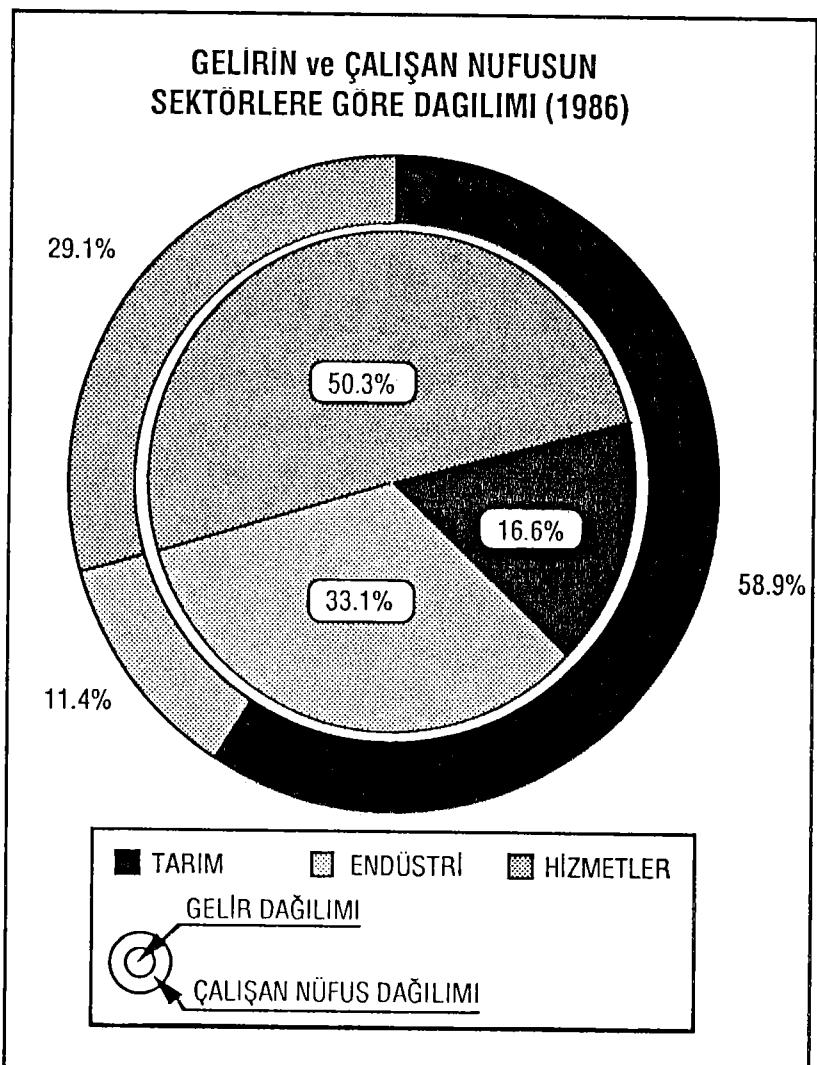
Şekil 33



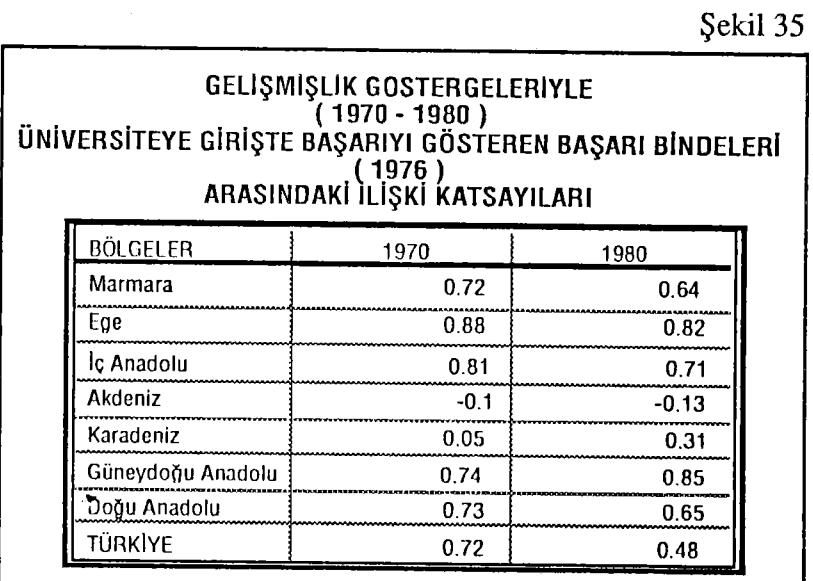
öğret-men getirtmek yoluna gi-dilmiş-tir. (Boğaziçi Üniversitesi, ODTÜ ve Bilkent örneklerinde görüldüğü gibi benzer bir eğilim yükseköğretimde de söz konusudur.)

Son yirmi yıl içinde özel okulların sayısı büyük ölçüde artmıştır (Şekil 16). MEB'nin gözetimi ve denetimi altında işlevlerini sürdürden özel okullarda, yabancı bir dilde okutulanların dışındaki ders kitapları ile öğretim programları devlet okullarındaki aynısıdır. Kalitedeki farklılılaşma, seçme işlemi, okulda harcanan zamanın uzunluğu, daha iyi öğretmenler, düşük öğretmen/öğrenci oranı, daha zengin öğretim malzemesi ve program dışı etkinliklerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Aileden gelen özelliklerin olumlu etkisi ile öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri de erişiyi artırmaktadır.

Paralel bir biçimde özellikle yüksek düzey bürokrat çocukların ihtiyaçlarına yönelik bir alternatif olarak Anadolu liseleri açılmıştır. Nitelikli eğitime yoğun talep ve bunu izleyen baskınlar sonucu iyi eğitim veren bu tür liselerin sayısı birdenbire artmıştır (Şekil 25). Sonuçta görüldüğü gibi yalnızca genel liseler değil, imam-hatip okulları da dahil pek çok okul Anadolu lisesi statüsüne getirilmiştir. Böylece MEB, seçmeye dayalı bir yöntemle, kendi devlet okulları arasında bir hiyerarşi yaratmıştır. Daha iyi okullara, daha iyi öğretmenler, daha seçilmiş öğrenciler ve az da olsa belli bir ölçüde daha farklı bir programa (matematik ve fen derslerini İngilizce okutarak) ayrıcalık ve üstünlük tanımlıdır. Bu okulların



Şekil 34



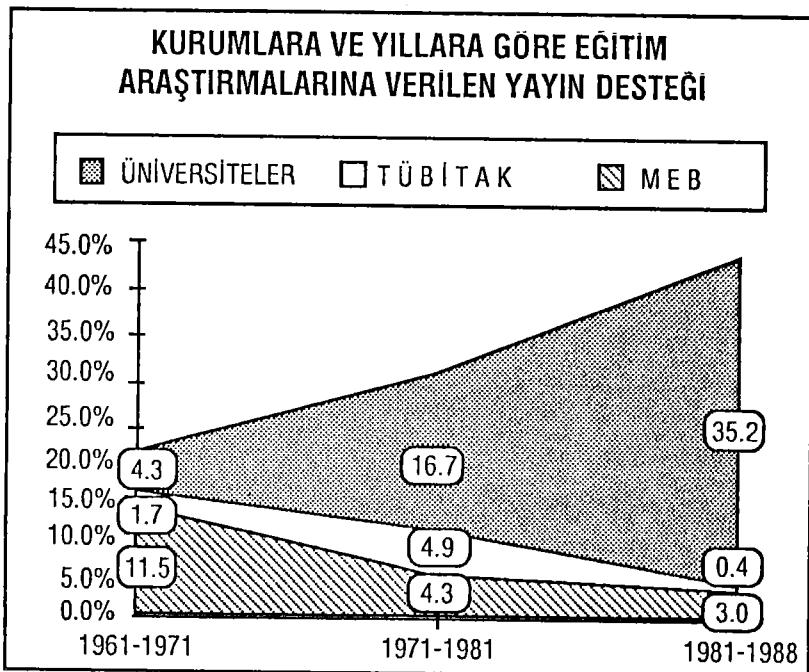
Şekil 35

bazısı (Şekil 28, 45) üniversite giriş sınavlarında öğrencilerinin başarıları açısından oldukça üst sıralarda yer almaktadır. Bununla birlikte genel öğretimin niteliğindeki farklılaşma sanıldığı kadar büyük değildir (Akarsu ve Aksu, 1988). Hızla artan sayıya karşın yeterli sayı ve nitelikte iyi öğretmen yetiştirememeyiği ve okullara yeterli malzeme sağlanamayışı gibi etmenlerle bu okullarda da hızlı bir yozlaşma gözlenmektedir.

Devlet okullarındaki verimsizliğin bir başka göstergesi de sonuçta kâr amacına yönelik dersane ve özel kursların yaygınlaşmasıdır. MEB'nin gözetim ve denetimi altında olmakla birlikte, en iyi öğretmenleri çalıştırabilen, programlarını ihtiyaçla yönelik bir çeşitlilik içinde esnekçe düzenleyebilen ve reabetsiz bir ortamda iş görmek zorunda kalan dersaneler devlet okullarındaki kalitesizliği telafi etmektedir. Geçen yıl yapılan bir araştırma öğrencilerin üniversite girişleriyle ölçülen başarı farkını açıklamada dersane faktörünün anlamlı bir katkıda bulunduğuunu göstermektedir (Köse, 1989).

Üniversite hazırlık ya da takviye öğretimi niteliğinde hizmet sunan 706 dersanede 5989 öğretmen 219.812 öğrenciyi yetiştirmektedir. Çok sayıda ilkokul beşinci sınıf öğrencisi de özel okullara ve Anadolu liselerine giriş sınavlarına hazırlanmak için özel ders almaktadır.

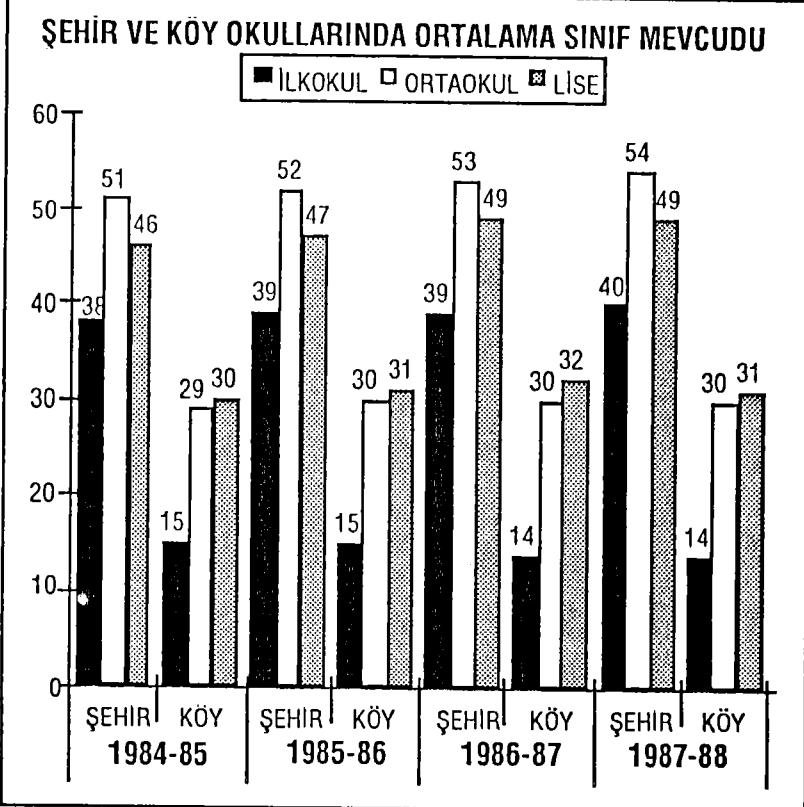
Eğitimin kalitesindeki düşüşü açıklayan en önemli faktörlerden birisi de nitelikli öğretmen eksikliğidir. Düşük maaş, yetersiz hizmet-öncesi ve hizmet-içi yetleştirme programları,



organizasyon bozuklukları, baskılar gibi sorunlar yorgun ve yılın bir öğretmen ordusu yaratmıştır. Sayıları yarı milyona yaklaşan bir kitleyi (435.926) oluşturan, profesyonelleşeme-

Şekil 36

Şekil 37



miş öğretmenler yaptıkları işten ne doyum ne de onur duymaktadır. Türkiye'de her ne kadar örgüt eğitim devletin okullarında herkese açık ve parasız ise de, ailelerin daha kaliteli bir öğretim için ödedikleri maddi ve manevi bedel oldukça yüksektir. Birkaç yabancı ya da Türk özel okul ile fen ve Anadolu lisesi dışında, ilk ve ortaöğretimde okulların çoğu kalitesizlikte eşitlenmiş görülmektedir.

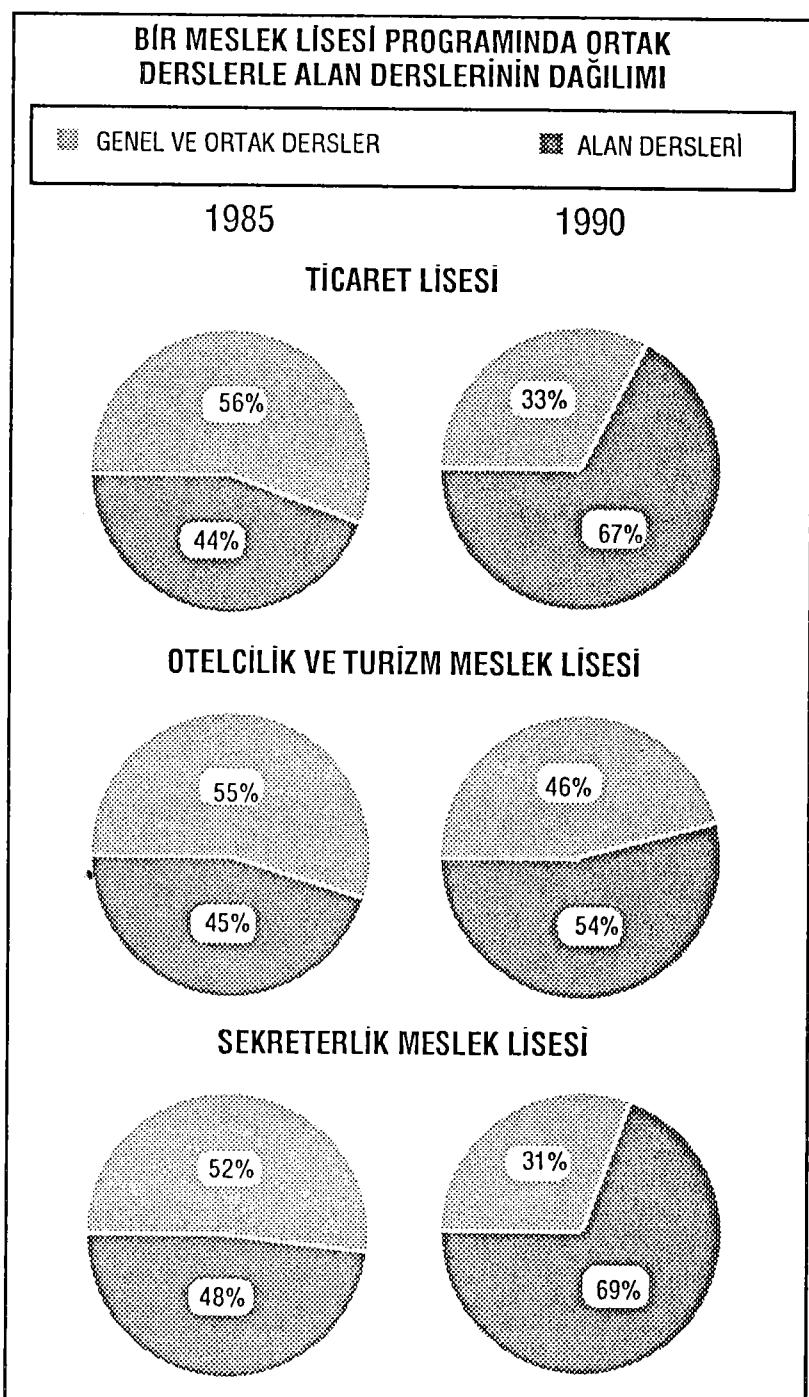
#### IV. DEĞİŞME ÖNCELİKLERİ

Çözüm önerileri sorunlar kadar çok ve çeşitlidir. Ancak, güçlük gerçekçi ve olası önerilerin üretilmesinden ziyade bunların eyleme dönüştürülmesinde yatkınlıkta. Türk eğitim tarihi sözde ve yazda zengin (yöneticilerin söylevleri, vaatleri, milli eğitim şura kararları, yerli ve yabancı uzmanlarca hazırlanan raporlar, uluslararası kuruluşlarla geliştirilen projeler, beş yıllık kalkınma planları gibi) eylemde fakıldır.

Genelden özele doğru bazı temel değişme öncelikleri şöyle sıralanabilir:

##### 1. Herkes için ve herkes tarafından eğitim

Eğitimin eğitimcılere bırakılamayacak kadar ciddi bir iş olduğu sık sık ifade edilir. Bu Türkiye için özellikle doğrudur. Özel sektör, endüstri, gönüllü kuruluşlar, vakıflar, yerel yöneticiler doğrudan eğitimle ilgilenmelidir. Genel, mesleki-teknik ve yaygın eğitimle gerek maliyet gerekse program amaçlarının belirlenmesi ve öğretime katılım açısından ilgilenmelidir. Türkiye, eğitim sektörünün ürünlerini kullanan sektörlerin eğitimin yü-



künü taşımadığı ender ülkelerden birisidir. Sektörler arası işbirliği artık kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Kamuoyu, özellikle de veliler her düzeydeki eğitim programlarının geçerliğini, kalitesini sorgulamalıdır. Özerk okul-aile

Şekil 38

birlikleri ya da benzer organizasyonlarda biraraya gelerek, verilen hizmeti değil, verilmesi gerekeni almaya çalışmalıdır. Bu onların da insiyatif kullanması, sorumluluğu üstlenmesi anlamına gelir. Öğretmenler ve her düzeydeki yöneticiler için de kararların ve uygulamanın paylaşılması, savunulması demektir.

Ortak eğitim çabası, enformasyon teknolojisi gibi geleneksel olmayan iletişim yollarıyla kolaylaştırılabilir. Bunların ekonomik kalkınmaya olduğu kadar öğretimin kalitesini yükseltmeye etkilerinden yararlanılabilir (Baykal, 1986).

## 2. Merkeziyetçilikten uzaklaşma

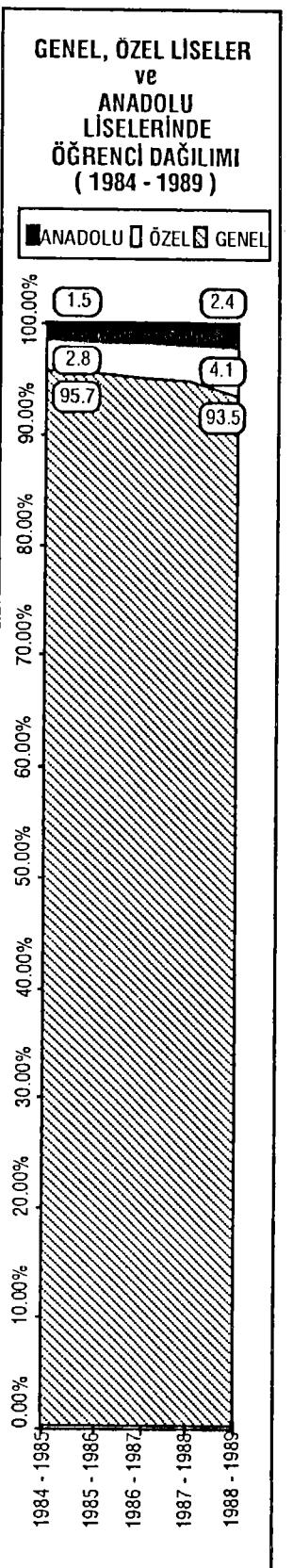
Tek merkezli yönetimden uzaklaşmak kaçınılmaz görünüyor. Neredeyse tüm büyük ölçekli modeller daha küçük, daha sınırlı, esnek biçimlere dönüşüyor. Özellikle eğitimin maliyeti karşılayabilir bir yatırım haline gelmesi için öğrenci, çevre, iş piyasası ve toplumun taleplerinin esnek ve dinamik bir yapıda olması gerekiyor. Merkeziyetçilikten uzaklaşma, eğitimin temel ilkelerinden kopmayı değil, koordinasyon fonksyonunun ağır basmasını ifade etmektedir. Kastedilen yerel eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yakın çevrenin, öğretim programlarının düzenlenmesi ve uygulanmasında daha çok söz sahibi kılınmasıdır.

## 3. Nitelikli ve profesyonelce çalışan öğretmen

Öğretimin niteliğini etkileyen faktörlerin hiçbirisinin bilinmez, anlaşılmaz bir yanı yoktur. Eksik olan, altyapıyla ilgili ge-

reklilikleri yerine getirerek, öğretimin niteliğini yükseltme isteğinde içtenlik ve dürüstlüğür. Bu, daha çok kaynak, daha becerikli bir yönetim ve herseyden önce nitelikli öğretmen demektir. Yüz-yüze etkileşimin en önemli iletişim yolu olduğu bir kültürde, eğitimin kalitesini artırmada öğretmenin rolü son derece kritiktir. OECD raporunda da vurgulandığı gibi öğretmen yetiştirmeye birinci öncelik verilmelidir (OECD, 1990).

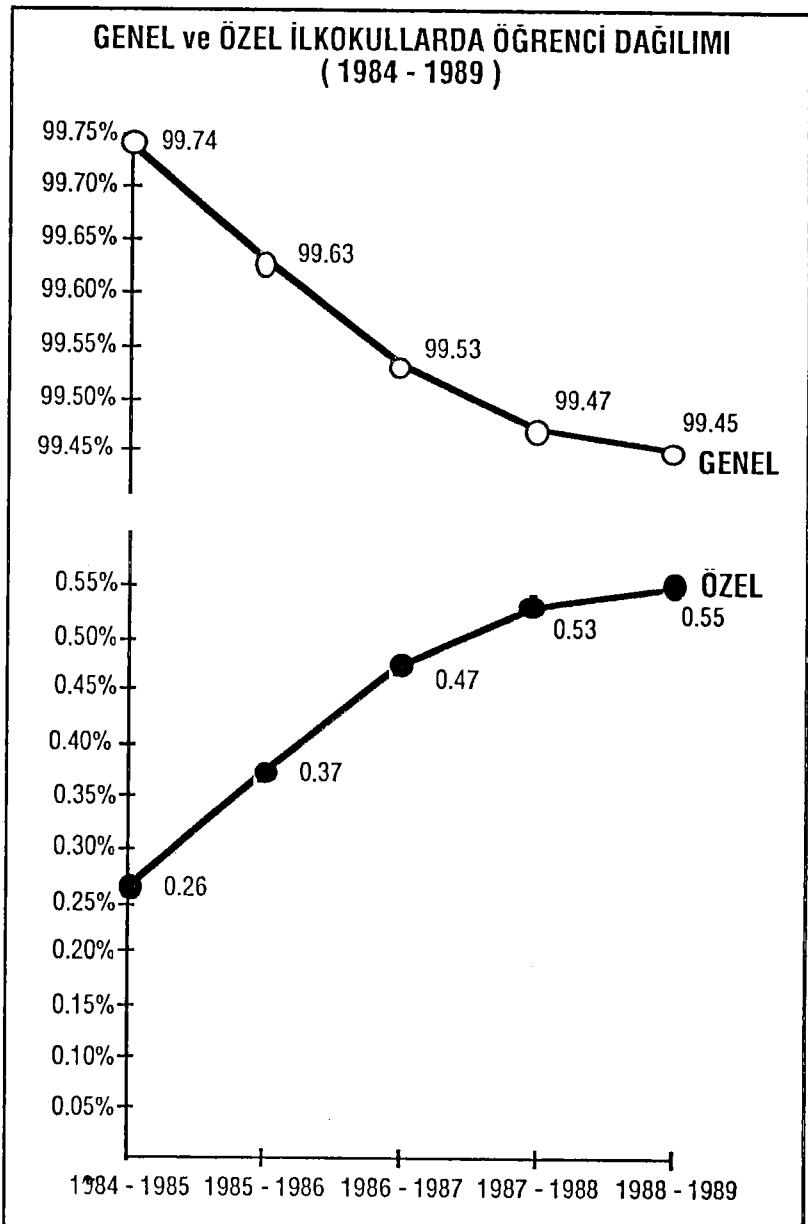
“Eğitim Ordusu”nun cehalete ve anti-demokratik, anti-lâik güçlere karşı zafer kazanması, demokratik ideallerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren kurumların yeniden saygınlık ve güç kazanması gereklidir. Günüümüz koşullarında bunun yolu, öğretmenlerin kendilerini, yönetmelikleri, kuralları mekanik bir biçimde uygulayan zayıf ve yoksul kamu hizmetlisi olarak görmekten kurtarmalarından geçmektedir. Demokrasiyi, çağdaş uygarlık düzeyini hedefleyen öğretmenin profesyonelce çalışması ve demokratik ideali önce kendi yaşamı, yaşantısı ile gerçekleştirebilmesi gereklidir.



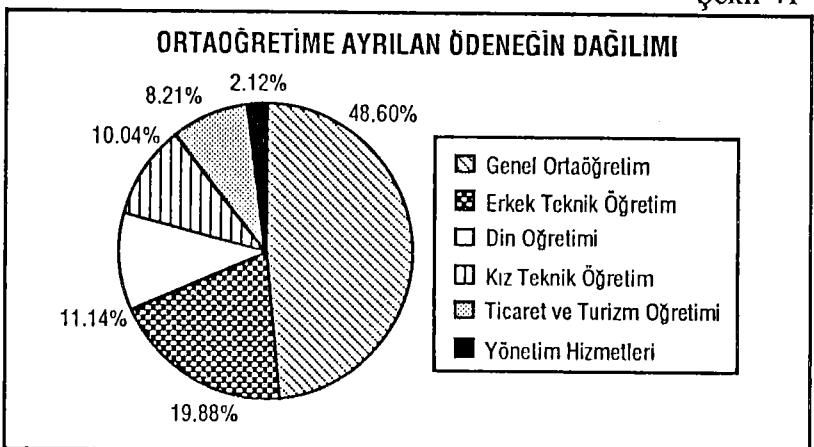
Şekil 39

# REFERANSLAR

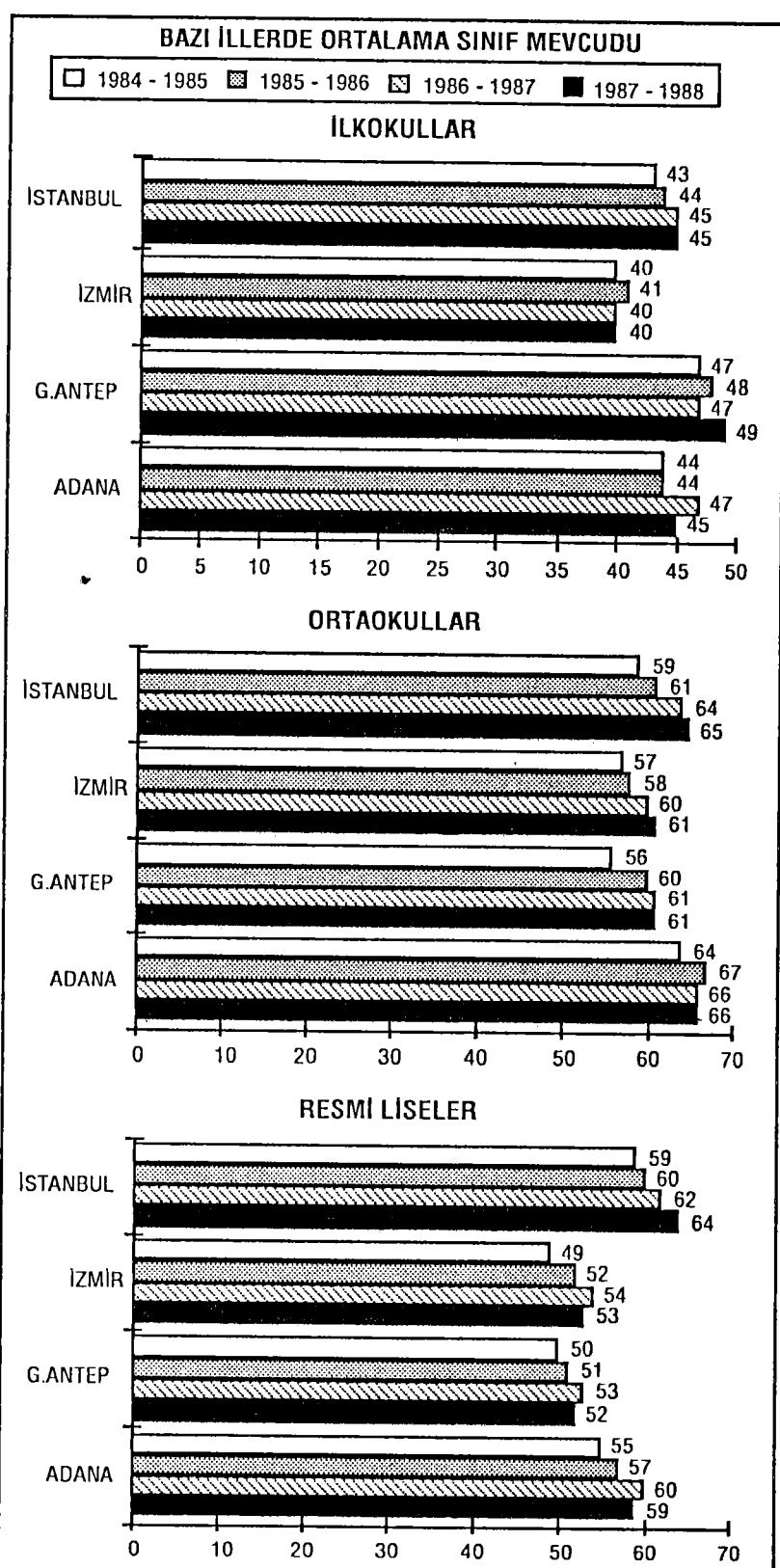
- Adams, D. 1989. "Education" in UNDP. Education and training in the 1990's developing countries' needs and strategies. New York UN Publications. pp. 15-34.
- Akarsu F. M. Aksu. 1985 "Anadolu liselerinde mevcut durum" Eğitim ve Bilim. Eylül, 1985 (10) 12-25.
- Akarsu, F. 1990 "Eğitim araştırmaları 1960-1988: niceliksel bir analiz" Eğitim ve Bilim. Özel sayı, Nisan 1990: 3-17
- Ana Britannica, 1990. Ana Yıllık
- Baykal, A. 1986. "Education in the information environment". OECD seminar on information technology and economic development: the role of government, private sector and the professional community. İstanbul, 3-5 November 1986.
- Bulut, S. 1988 "Matematiksel kavramların gelişimi", Eğitim ve Bilim. (68): 14-22
- Coombs, P.H. 1985. World crisis in education. New York: Oxford University Press.
- DIE. 1975, 1980, 1985 Genel nüfus sayımları.
- DPT, 1989 (a) V. Plan nüfus tahminleri revizyon çalışması ve VI. beş yıllık kalkınma planı nüfus tahminleri. Ankara
- DPT 1989 (b) VI. Beş yıllık kalkınma planı tahminleri: Ankara
- DPT, 1990. VI. Beş yıllık kalkınma planı öncesi gelişmeler, Ankara: Başbakanlık Basımevi.



Şekil 40  
Şekil 41



- Freire, P. 1985. The politics of education, culture power and liberation. USA: MacMillan Publishers Ltd.
- Heyneman, S.P. 1976. "Influence on academic achievement: a comparison of results from Uganda and industrial societies" sociology of education. 49: 200-211.
- Illich, I. 1971 Deschooling society. New York: Harper and Row.
- Istanbul Ticaret Odası. 1990. Türkiye'nin eğitim politikası. İstanbul: ITO Yayın No: 1990-5
- Köse, R. 1989. Prediction of educational performance of Turkish high school seniors from selected variables. Unpublished Ph.D dissertation submitted to METU Institute of Social Sciences.
- MEB 1989. Milli eğitim bakanı Avni Akyol'un TBMM 1990 yılı bütçe konuşması. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi
- MEB. 1990 (a) Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi. Ankara
- MEB, 1990 (b). Çıraklık ve mesleki-teknik eğitim, Ankara.
- MEB. Milli eğitim gençlik ve spor istatistikleri 1987-1988 öğretim yılı.
- MEB. Milli eğitim istatistikleri 1988-1989
- Mihçioğlu, C. 1989. Eğitimde yörelerarası dengesizliğin neresindeyiz? Ankara: ÖSYM Araştırma Geliştirme Birimi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu 1983. Ankara. Çıraklık ve yaygın eğitim genel müdürlüğü mesleki ve teknik açıköğretim okulu matbaası.



Şekil 42

OECD 1990. Milli eğitim politikaları İncelemesi Türkiye Raporu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

OKÇABOL, R. "1980'li yıllarda eğitim". Çoğaltma ders notu.  
Özgüven, I.E. 1974. Üniversite öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen zihinsel olmayan faktörler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

The Constitution of the Republic of Turkey 1982. Ankara: Prime ministry directorate general of press and information.

TUSIAD. 1987. Sosyolojik ve demografik yapı. İstanbul.

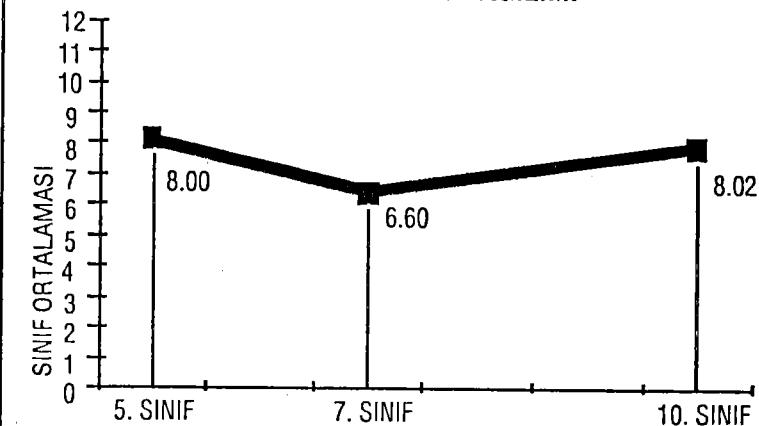
UNDP. 1989. Education and training in the 1990's. Developing countries' needs and strategies. New York: UN Publications.

UNDP. 1990 Human development report. New York: Oxford University Press.

UNESCO 1987. Statistical yearbook Vol. XLI.

UNESCO. 1990 International Yearbook of Education, Vol. XLI-1989. Lausanne: Press Centrales.

#### TEMEL MATEMATİK KAVRAMLARI TESTİ ORTALAMALARININ SINIFLARA GÖRE DAGILIMI



Şekil 43

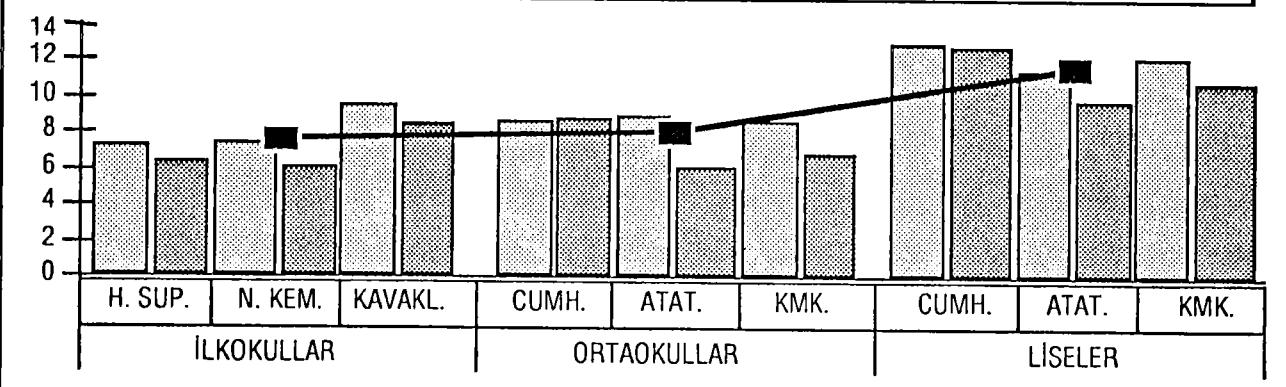
ÜSYM 1978. 1979 Üniversite-lerarası seçme sınavına katılan adayların sosyal, ekonomik ve eğitimsel nitelikleri üzerine bir inceleme: Ankara, ÜSYM Yayınları.

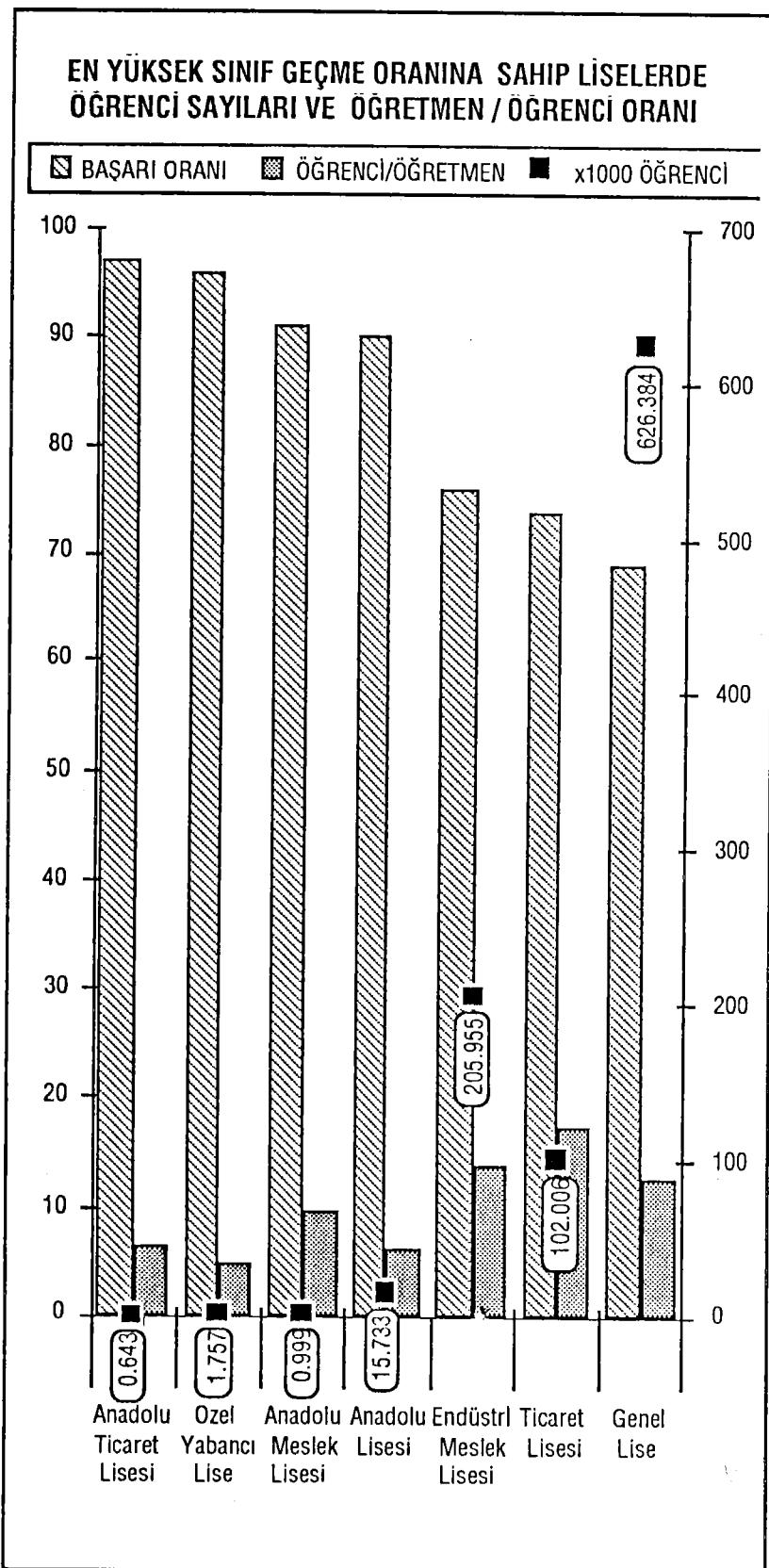
Yontar, A. 1989. The effect of grade and logical reasoning ability on conceptualizations related to selected science concepts of fifth, eighth and eleventh grade students. Unpublished Ph.D. dissertation submitted to METU Institute of Social Sciences.

Şekil 44

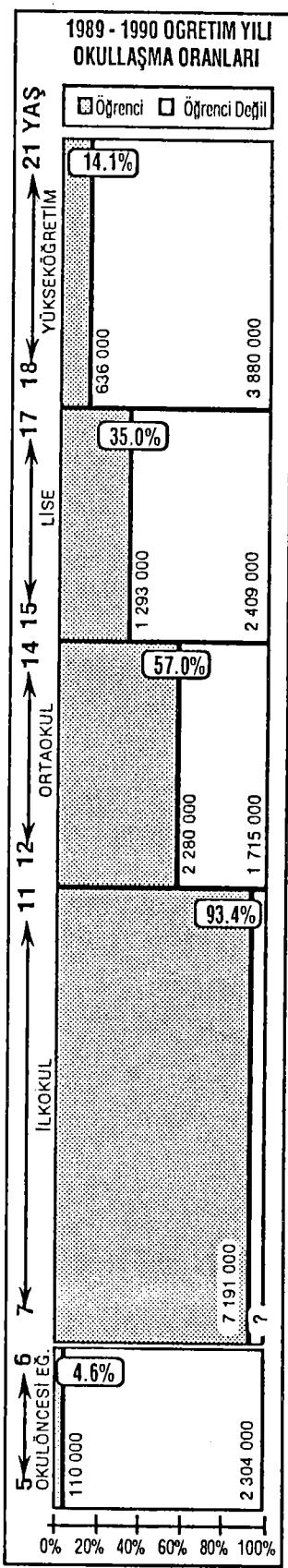
#### MANTIKLI DÜŞÜNME TESTİ İLE İLGİLİ OKUL VE OKULLAR ORTALAMALARI

■ ERKEK ÖĞRENCİLER ORTALAMASI ■ KIZ ÖĞRENCİLER ORTALAMASI - ■ - OKULLAR ORTALAMASI



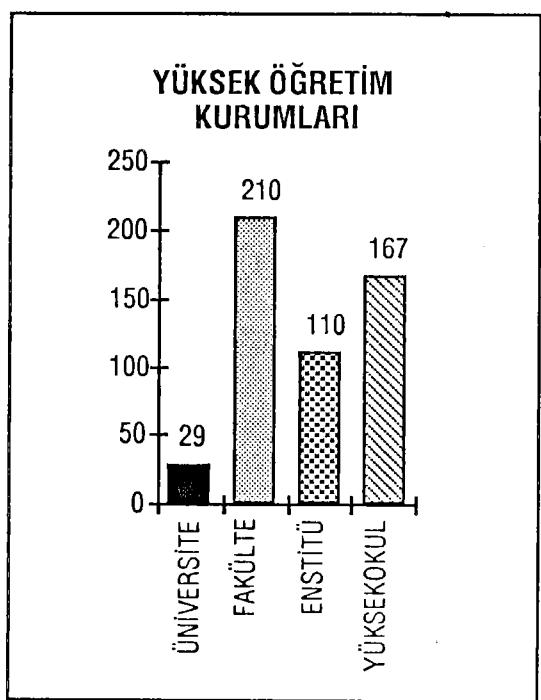


Şekil 45

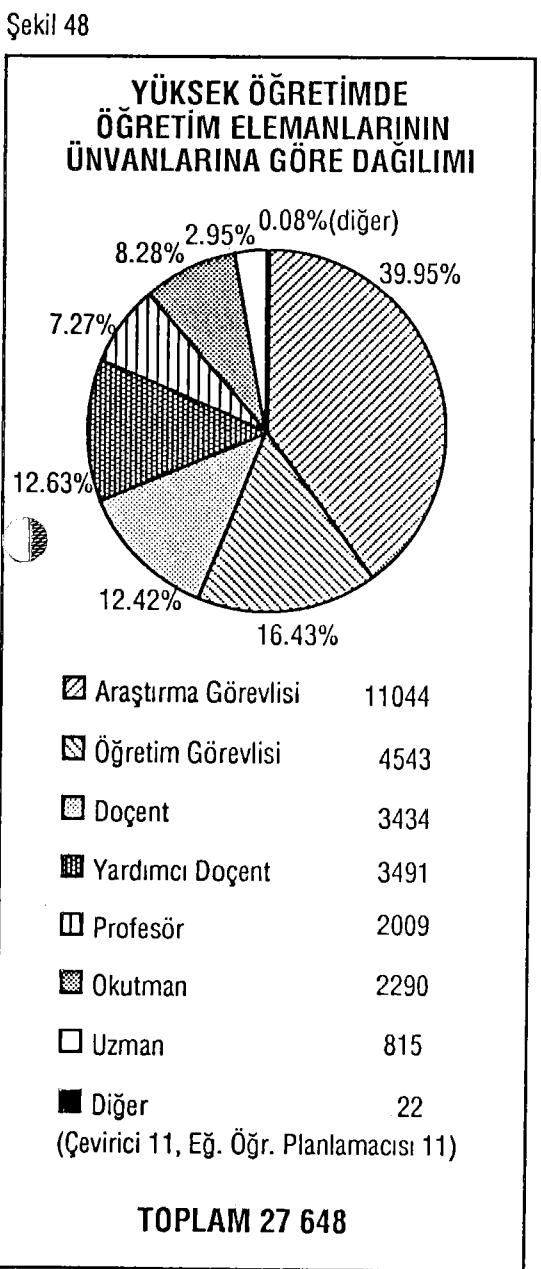


Şekil 46

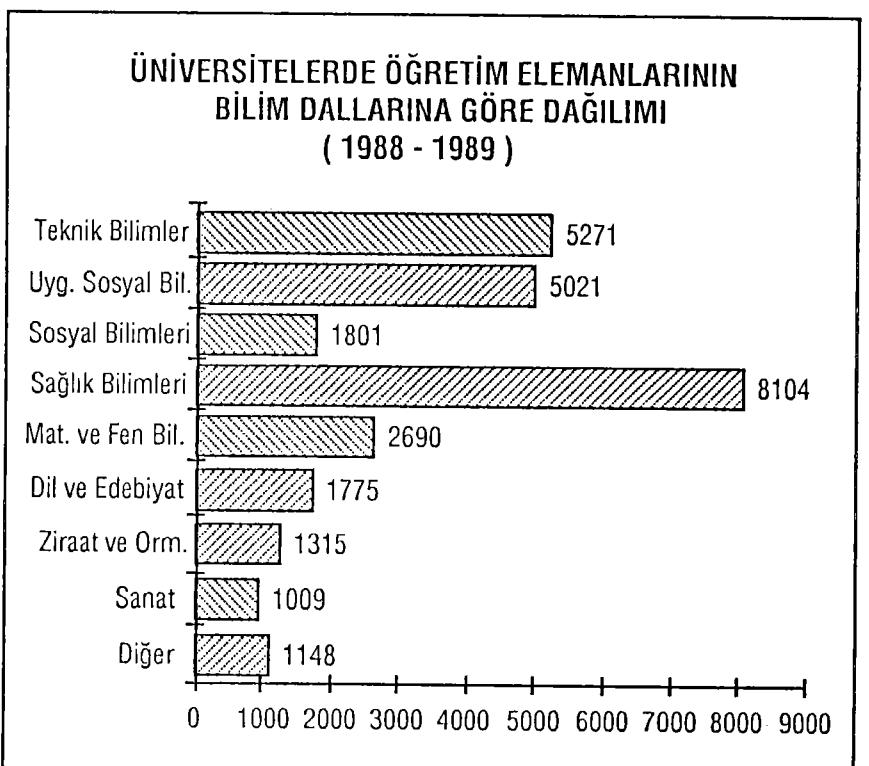
**EKLER**



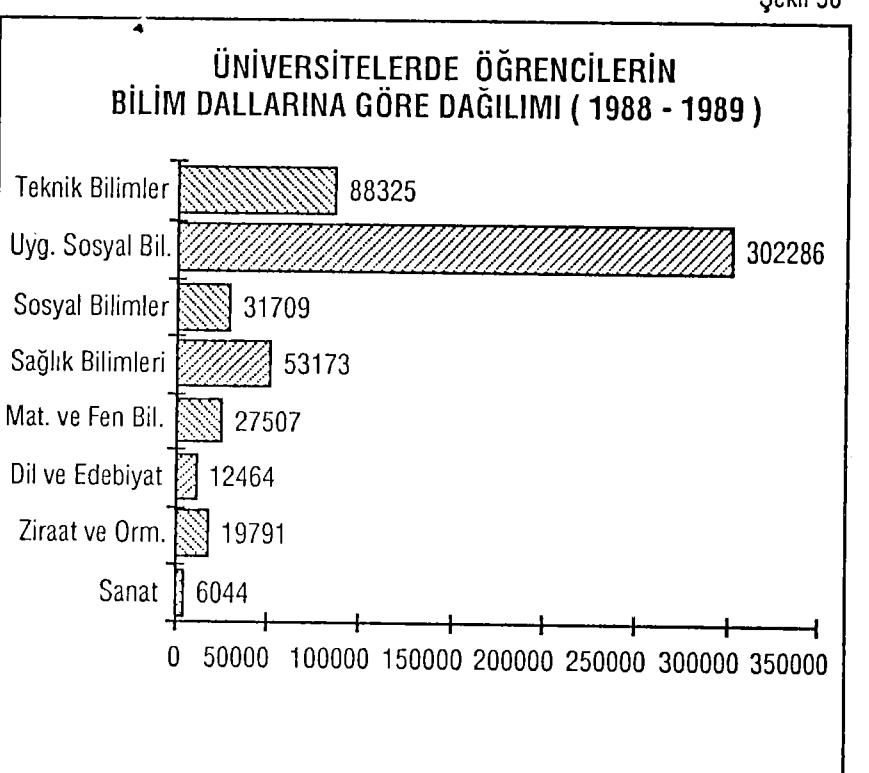
Şekil 47



Şekil 49

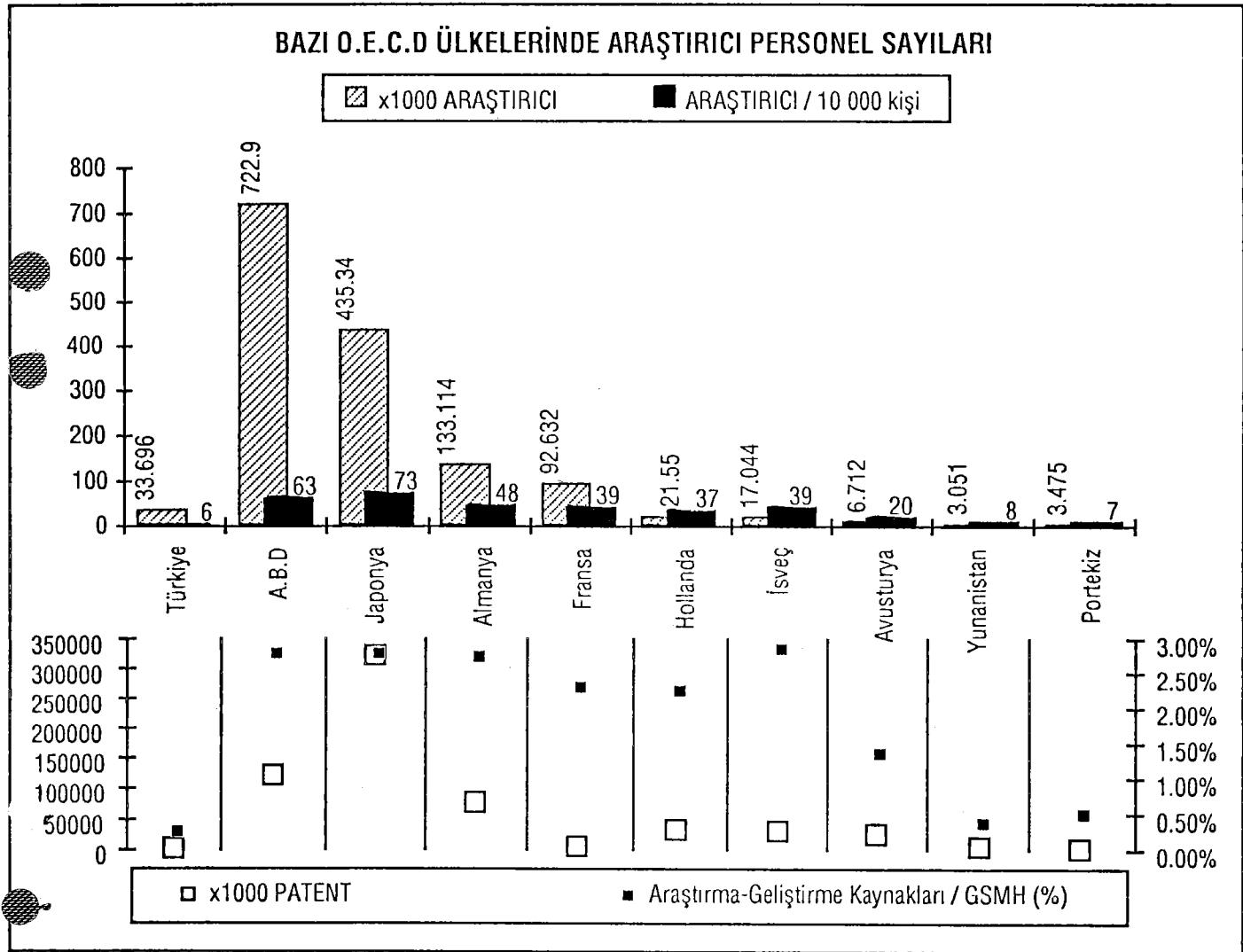


Şekil 48



Şekil 50

Şekil 51



# **TÜRKİYE'DE EĞİTİM: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**Prof. Dr. YAHYA KEMAL KAYA**

**OCAK, 1991**

## BÜGÜNKÜ TÜRK EĞİTİMİ SİSTEMİNİN TEMELLERİ

### Cumhuriyetten önceki Gelişmeler<sup>1</sup>

Türkiye köklü bir eğitim geleneği olan bir ülkedir. Türk toplumunda eğitim kurumları daima önemli, saygıdeğer ve sevilen kuruluşlar olarak değerlendirilmiştir.

Türk-Osmanlı toplumunda; *medrese* ve *mektep* gibi eğitim kurumları, sadece sosyal barış ve ahengi kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda toplumun ve uygarlığın gelişmesinde de rol oynamıştır.

İlk kez 1065 yılında Bağdat'ta açılan ve ilköğretimden yükseköğretime kadar kademeli bir öğrenim veren *medreseler* ile 1455 yılında yönetici ve devlet adamı yetiştirmek amacıyla Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan *enderun okulları* İmparatorluk döneminin en önemli eğitim kurumlarıydı.

Böylece; eğitim kurumları kamu görevlilerinin ve ordu personelinin başlica yetişme kaynağı olmuşlar; toplumun bürokrat, asker, doktor, yargıç gibi her meslekten eğitilmiş elemanları bu kurumlarda yetiştirmiştirlerdi.

Bilgi, yetenek ve kişiliğin temel sayıldığı bir eğitim sisteminin yürürlükte olduğu Altın Döneminde (1453-1566) İmparatorluk hızla büyümüş, toplumsal ve siyasal kurumlar yeni kurallarla ve dayanışmalarla

-----  
1. Bu bölüm yazarın *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika/Eğitim/Kalkınma* (Ankara: 1974, 1977, 1981, 1984) başlıklı kitabının ikinci Bölümünden özetlenmiştir.

kuvvetlenmiştir. Eğitim sisteminin üstün nitelikleri toplumun her kesimini etkilemiş, Türkler arasında şöhret, yüksek pozisyon ve saygınlık üstün yeteneklerin ve başarılı hizmetlerin ödülleri olmuştur. Yeterlilik, eşitlik, hak ve adalet ilkelerine bağlılık, farklı inançlara karşı hoşgörü yine bu dönemde kamu yönetimiyle özdeşmiştir.

Ne varki; Kanuni'nin 1566'da ölümünden sonra eğitim kurumlarında başlayan gerileme kamu yönetimi ve orduyu da olumsuz yönde etkiledi ve onsekizinci yüzyıl başlarında İmparatorluk, bütün kurumlarında eşitlik, dürüstlük, yetenek, adalet ve hoşgörüye dayanan gücünü yitirip Avrupa'nın hasta adamı durumuna geldi. Hasta adamı tedavi etmek için, Türk toplumunun liderleri tarafından bulunan care, eğitimin batı modeline uygun olarak yeniden düzenlenmesi olmuştur. Gerçekten de, Türk-Osmanlı toplumunda, Sultan Üçüncü Selim döneminde başlayan ve 18 ve 19. yüzyıllarda girişilen bütün yenileşme hareketleri, eğitim alanında yeni denemelerdi. Yeni değerler, yeni ideolojiler, yeni insanlar, kısaca "yeni Türkler" bu yolla yaratılacaktı.

Bununla birlikte, eğitim işlerinin, bir örgüt yapısına sokularak devletin doğrudan sorumluluğu altına getirilmesi ve geleneksel okullar dışında yeni okulların açılması girişimlerine ilk kez ciddi olarak Sultan ikinci Mahmud yönetimi sırasında başlandı. Daha 1824 yılında; Sultan Mahmud, ilköğretimim bir devlet sorumluluğunu kabul ve ilan etti. Aynı fermania; Osmanlı tarihinde ilk kez, bir Maarif Naziri (Milli Eğitim Bakanı) atandı.

Tanzimat döneminde (1839-1876); eğitimle ilgili olarak alınan önlemler de Mahmud zamanında başlatılanların bir devamiydi. Tanzimatçıların eğitim e yaklaşımı, dış faktörlerin etkisini, özellikle laiklik görüşünü

taşıyordu. Bu dönemde; eğitimde reform sorunu, eğitimi olemeanan çok, devletin denetimi ve gözetimi altına getirebilecek yeni bir düzen yaratıbmakle ilgiliydi. Bu dönemin yaratıcısı *Mustafa Reşit Paşa*; 1839 *Gülhane Hatt-ı Şerif*'in getirdiği yeni kuralların, tasarladığı gibi uygulanamamasının başlıca nedeni olarak, halkın eğitilmemiş olmasını görüyordu. Aslında; varolan eğitim sistemi, tasarlanan reformların yarattığı gereksinmeleri karşılayacak nitelikte değildi. Bu amaçla, Reşit Paşa 1845 Mart'ında Türkiye için en etkili öğretim ve eğitim yöntemlerini araştırma ile yetkili *Meclis-i Maarif-i Muvakkat* (Geçici Eğitim Kurulu) adlı bir komisyon kurmuştur. 1847'de *Mekâtibi Umumiyye Nezareti* (Genel Eğitim Bakanlığı) adını alarak bugünkü eğitim örgütünün çekirdeğini oluşturan bu eğitim komisyonunun önerilerine uygun olarak; Sultan Abdülmecid, yeni kurumları hizmete açıyordu: 1848 yılında açılan *Darülfünun* (üniversite) ve *Meclis-i Maarif-i Umumiyye* (Genel Eğitim Kurulu), bu yeni açılan kurumlardandır. *Meclis-i Maarif-i Umumiyye*, ilköğretim okulları (sübyan mektepleri) ve orta öğretim okullarında (rüştiyeler) reform yapmakla yükümlüydü. *Darülmüallimin* adıyla, 16 Mart 1848'de, yeni okulların öğretmen ve yönetici gereksinmesini gidermek amacıyla, kurulan ilk modern erkek öğretmen okulu öğretmenlik ve yöneticilik rollerini aynı kişide birlestiren ve günümüze ulaşan gelenegin doğmasına yol açtı.

Bu dönemde; Türk eğitim sisteminin gelişmesine büyük bir katkıda bulunan önemli bir olay da, *Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi* (Genel Eğitim Yasası) denen bir dökümanın 1869 yılında kabul edilmesidir. Bu önemli eğitim yasasının yaratıcısı sayılan *Milleti Eğitim Bakanı Saffet Paşa*; bu dökümanla, bugünkü eğitim sistemimize temel olan ve "ilk, orta ve yükseköğretim" olarak hiyerarsik yapıya sahip bulunan eğitim sisteminin ilk ayrıntılı planını yapmış oluyordu. O dönemde kanun niteliğinde olan bu yasa, eğitim

düzenimize hukuksal bir yön vermek, yaygın bir okul sistemi kurmak, öğretmenlerin yetistirilmesi ve teftişini sağlamak bakımından eğitim tarihimizde bir dönüm noktası olmuştur. Ayrıca bu yasa; ülke capında her düzeyde eğitimi öngörmesi ve planlaması bakımından, Türkiye'de eğitim planlamasının başlangıcı sayılabilir.

Eğitimi toplumsal bir süreç olarak gören Ünlü düşünür *Ziya Gökalp*'in görüşleriyle yönlenmiş bulunan *Genc Türkler*'in yönetimi döneminde (1908-1920) ise; *Sadrazam Said Paşa*, *Milli Eğitim Bakanı Emrullah Efendi*, *Öğretmen Okulu Müdür Satı Bey ile Rıza Tevfik*, *Selim Sirri Tarcan* ve *Ismail Hakkı Baltacıoğlu* gibi kitle eğitimcilerinin çabaları sonucu, Üniversitenin kapısı kızlara açılmış ilköğretimi yeniden düzenlemek amacıyla 1913 yılında yeni bir yasa Tedrisat-i İptidai Kanunu Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu) adıyla kabul edilmiştir. Bu yasanın hedefi; ilköğretimde halk desteğiğini sağlayarak, daha iyi bir öğrenim programı ve örgütlenmesini gerçekleştirmekti. Aynı yasaya göre; altı yıllık ilköğretim okullarında zorunlu ve parasız hale getiriliyor ve sınıfındaki öğrenci sayısı 50 olarak saptanıyordu. Ayrıca; yeni yasa, öğretim programlarında elisi, resim, beden eğitimi, aile bilgisi ve nakış gibi derslere de din, matematik, coğrafya, dil bilgisi gibi geleneksel dersler yanında yer vereceğini öngörüyordu.

Özetlemek gerekirse; İstiklal Savaşının başladığı 1919 yılına dek Türk Eğitim sistemi, biçimsel olarak ileri uluslardaki sistemlerin temel niteliklerine kavuşturulmuştur. Devlet; bütün vatandaşlarına, en azından, ilköğretim verebilmek için sorumluluğunu resmen kabul etmiştii. İlk, orta ve üniversite düzeyinde işleyen bir okul şebekesi yaratılmış, bir Eğitim Bakanlığı kurularak ulusal eğitim sistemi oluşturmakta deneyimli duruma getirilmiştir. Okulların mali yükü; kısmen normal vergiler

bünyesine sokularak karşılanmış ve bu vergi gelirlerini kitaplara, kütüphanelere, müzelere, ücretlere, binalara ve halkın eğitiminin diğer maddi gereklerine transfer etmekte beceri kazanılmıştır.

### Cumhuriyet Dönemi ve Atatürk'ün Eğitim Görüşü

Üçüncü Selim döneminden beri bir yenileşme süreci içine giren eğitim sistemimizi, toplumumuzun özellik ve gereksinmeleriyle uyumlu duruma getirmek amacıyla, özellikle Cumhuriyet döneminde sürekli bir arayış içine girmiştir. Cumhuriyetimizin kuruluşundan iki yıl kadar önce, Kurtuluş Savaşı sırasında düşman toplarının sesleri duyulurken, 16 Temmuz 1921'de Ankara'da bir Maarif Kongresi toplanabilmiş ve Mustafa Kemal Paşa, başta bu kongrenin açılış konuşması olmak üzere çeşitli vesilelerle yaptığı konuşmalarda, Çağdaş Türkiye'nin yaratılmasında ve sağlıklı olarak yaşatılmasında etkili olacak eğitim sisteminin temel niteliklerini sıralamıştır. Çünkü; O, gerikalmışlığın "şimdije kadar sürüp gelen eğitim yanlışlarından" kaynaklandığını inanıyordu ve yeni toplumun eğitim sistemi bu yanlışlarından arındırılmış olmalıydı. Bu yüzden; yeni toplumun eğitim sistemi:

- Milli olacaktı
- Layık olacaktı
- Çağdaş bilime dayalı olacaktı
- Genel ve eşitlikçi olacaktı
- İşlevsel olacaktı.

Maarif Kongresi'nin açılışı dolayısıyla yaptığı konuşmada Mustafa Kemal Paşa, 16 Temmuz 1921'de, "....yüzyılların yüklediği derin bir idare ihmalinin dev-

---

2. Bu bölüm yazarın İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı (Ankara: Bilim Yayınevi, 1989) başlıklı kitabının Birinci Bölümünden özetlenmiştir.

*İlet varlığında açtığı yaraları gidermeye çalışacak çabaların en büyüğünü eğitim yolunda bol bol harcamamız gerekmektedir."* diyordu. Çünkü, o gerikalmışlığın "simdiye kadar sürüp gelen eğitim yanlışlarından" kaynaklandığı kanısındaydı.

İmparatorluk döneminden, 23 Nisan 1920'de temelleri atılan yeni devlete çok sınırlı sayıdaki eğitim kurumu ve çeşitli eğitim sorunu çözüm bekler bir şekilde devredilmişti. Örneğin; 10 Mayıs 1920'de Türkiye'de 682'si kapalı olan 3495 ilkokul, 37 ortaöğretim okulu ve 17 öğretmen okulu bulunmaktaydı. Bu kurumlarla, bu eğitim düzeyi ile yeni devlet, sağlıklı olarak uzun süre ayakta tutulamazdı.

Bu nedenle; bağımsızlığınıizi elde edinceye kadar devam edecek savaş günlerinde de, Mustafa Kemal "tam bir titizlikle işlenip çizilmiş bir milli eğitim programı yapmaya ve eldeki eğitim ve öğretim kuruluşlarını bugünden itibaren verimli bir gayretle çalıştıracak prensipleri hazırlamaya bakmalıyız". diyordu. Oluşturulan yeni toplumda, şekillendirilecek yeni eğitim düzeninin de, öncekine benzemeyen, yeni nitelikleri olacaktı.

Başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyetin kurucularına göre eğitim, ulusal idealleri beslemek, özgür ve ulusal bir devlet yaratmak, yeni Türk liderlerini yetiştirmek, dinamik ve çağdaş bir toplum kurmak için en önemli bir aractır. Bundan ötürü, halkı eğitmek devletin önemli ve kaçınılmaz bir göreviydi. Bununla birlikte, liderler gelenekseel dini eğitimin toplumun gelişmesine engel olduğu inancındaydilar. İmparatorluktan yeni Türkiye'ye miras kalan ve yeni laik okullar yanında varlıklarını devam ettiren medreseler, tutucu çevrelerle kaynak ve destek oluyorlardı. Bu bozulmuş kurumlar peççok yeniliğe karşı koymuyorlar ve uygulamayı geciktiriyorlardır.

Bu nedenle, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen ve milli eğitim sistemini kuran *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* (Eğitimin Birleştirilmesi Kanunu) ülkede, yüzyıllardır devam eden ve modern okullar yanında yer alan dinsel-geleneksel eğitim kurumlarına son veriyor; Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında laik bir eğitim sistemi kuruyordu. Bu laik eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyetinin temel taşıdır. Yeni yasa; dini, mesleki her türlü eğitim kurumunu Milli Eğitim Bakanlığının denetimine bırakıyordu.

Böylece; *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ile cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik, devrimcilik, bilimsellik, genellik, eşitlik (halka dönüklük) ve işlevsellik (ekonomik, sosyal ve siyasi hayatı dönüklük) gibi Atatürk ilkeleri eğitimimizin temel nitelikleri olarak belirmeye başlamıştır.

#### Heyeti İlmiyenin Getirdiği İlkeler

Milli Eğitim Şuralarının öncüsü niteliğindeki *Heyeti İlmeye* (Bilim Kurulu) yeni toplumun eğitim sistemine yön verme konusunda çalışmalar yaptı. 26 Aralık 1925—8 Ocak 1926 dönemindeki çalışmalarında Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha'yı hazırlayan üçüncü Heyet-i İlmeye, okulun toplum içindeki yerine ağırlık veren ilkeler geliştirmiştir.

1. Okul ile hayat arasındaki "Din Seddi" kaldırılacaktır.
2. Ders konuları çevreden alınacaktır.
3. Kızlarımızın eğitim durumları geliştirilecektir.
4. Tek okul düzeni kurulacaktır.
5. Öretici eğitime ağırlık verilecektir.
6. Kız-erkek bir arada (karma) eğitim göreceklerdir.

Böylece, Atatürk'ün eğitim görüşünü uygulamaya koymak için yoğun çabaların başladığı bir döneme girilmiştir. Din

dersleriyle Arapça ve Farsça derslerin öğretim programlarından çıkarılması, harf devriminin yapılması (1928), ülkenin her yerinde açılan *Millet Mektepleri*'nin, şehir ve kasabalarda açılan *Halkevleri* ile köylerde açılan *Halkodaları*'nın birer yetişkinler eğitimi merkezi olarak faaliyete başlaması sonucu okur-yazarlık oranının hızla artması, *mesleki-teknik* okulların açılması, İstanbul'daki *Darülfünun*'un, *Istanbul Üniversitesi* adını alarak yeniden düzenlenmesi (1933), *Millî Eğitim Şuraları*'nın toplanmaya başlanması, *eğitmen kursları* ve köy enstitülerinin kurulması (1941) ile köye öğretmen göndermeye yönelik yoğun çabaların başlaması, her düzeydeki okulların yaygınlaştırılması ve yenilerinin açılması, İstanbul Üniversitesi desteklemek amacıyla, İstanbul Teknik Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi'nin kurulması (1940) Cumhuriyetin ilk ceyrek yılında görülen eğitim gelişmelerinden bazilarıdır.

#### Cok Partili Döneme Egitim Gelişmeleri

İkinci Dünya Savaşı'nın bitisini izleyen günlerde başlayan çok partili dönem, özellikle 1950'li yıllar, her düzeydeki okulların ülke çapında yaygınlaştırıldığı bir dönem olmuştur. İmam-hatip okullarının, yabancı dille eğitim yapan kolejlerin, çok gayeli okulların açılması, bölge ve deneme okulları hareketi, Üniversite, akademi ve yüksek okulların büyük kent dışına taşması çok partili siyasal döneme geçtikten sonra olmuştur. Öte yandan; köy enstitülerinin, birer yetişkinler eğitimi merkezi olarak işlev yapan halk evi ve odalarının kapatılması ise bu döneme kaydedilecek olumsuzluklardır.

#### Egitim Planlaması Gereksinmesi

Türkiye; Atatürk döneminde, 1933-1939 yıllarını kapsayan kalkınma planları ile dünyada planı ilk defa uygulayan Ülkelerden biri olmakla birlikte, 27 Mayıs 1960 Devriminden sonra, 30 Eylül 1960 tarihinde yürürlüğe giren

91 sayılı *Devlet Planlama Teşkilatı'nın Kurulması Hakkında Kanun*'la planlı kalkınma yolunu resmen tercih etmiştir.

Böylece; bir bakıma, milli eğitim sistemini tutarlı bir yapıya kavuşturacak ve eğitimin ülkemizde belli bir sistem içinde hızla yayılmasını ve gelişmesini sağlayacak uzun vadeli bir plana gereksinme duyulmuş oluyordu. Çünkü; iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmanın planlarda öngörülen hedeflere ulaşması, ancak yeterli sayı ve nitelikteki insangücüün yetiştirilmesi ile mümkün olabilirdi.

Öte yandan; 1961 Anayasası 21., 50. madde deleriyle ülkemizde eğitim ve öğretimi düzenleyici hükümler öngörmüştü. Böylece; planlı kalkınmayı öngören 1961 Anayasası, sanata, öğrenmeye ve öğretmeye, eğitime ve bilime özel yer ve önem vermiştir.

Bu anlayış içinde; kalkınma planlarında, kalkınma hedefinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan insangücüün belirlenmesi amacıyla yapılan tahminlere dayanılarak eğitim sisteminin sayısal ve niteliksel gelişmesine ilişkin politikalar ve hedefler geliştirilmiştir. Böylece, her eğitim basamağında ve çeşitli eğitim (genel, meslek ve teknik) alanlarında, yıllara göre, ne kadar öğrenci bulunması gerektiği hesaplanmış; eğitim sisteminin mevcut kapasitesi ve imkanları da dikkate alınarak, hedeflenen sayı ve niteliği tutturmak için alınacak önlemler öngörmüştür.

Ülkemizde; planlı dönemde eğitim sistemini yeniden düzenlemeye çalışmaları, yeni bir anayasa hazırlama çalışmaları ve Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulması hazırlıklarıyla birlikte başlamıştır. Günümüze kadar devam eden bu çalışmaları, eğitim alanında yeni yasal düzenlemelere öncülük etmiştir.

DPT kuruluş çalışmalarını devam ederken; ülkemizde ilköğretimi yeniden düzenlemek amacıyla, 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* 12 Ocak 1961'de kabul edildi. Her yıl Devlet gelirlerinin yüzde 3'ünden az olmamak üzere Devlet bütçesinden yapılacak yardımlarla, özel idare bütçelerinden yıllık gelirlerinin en az yüzde 20'sinin ilköğretime ayrılmاسının öngörülmesi, ilköğretim sorununun çözümü amacıyla 222 Sayılı Kanun tarafından atılmış önemli bir adımdır.

### **Milli Eğitim Temel Kanunu**

1970'li yılların başlarında, eğitim reformu kanunu tasarıısını hazırlatmak için hükümet tarafından oluşturulan *Milli Eğitim Reformu Strateji ve Koordinasyon Komisyonu*, eğitim sorununu farklı bir açıdan, "kalkınmanın gerektirdiği insangücü" açısından ele alıyor ve eğitim hizmetlerinin toplumsal, siyasal ve ekonomik yani üzerinde duruyordu.

Bu yaklaşımından hareket eden Komisyon; eğitimde reform yapılırken, kişi ve toplum gereksinmeleri ile eğitimin kültür ve değer yapısı arasında denge sağlayıcı ve uygulanabilir ilkeler geliştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmaların sonucu, *Milli Eğitim Temel Kanunu*'dur. Bu doküman, o dönemin hükümetleri tarafından reform tasarısı olarak TBMM'ne sunulmuş ve 14 Haziran 1973'de 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu* adıyla kabul edilmiştir.

Kanun; Örgün eğitim sistemimizin okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim biçimindeki geleneksel yapısını korumakla birlikte, 1973 yılına dek ortaöğretim kurumu olarak düşünülen ortaokulları ilköğretimimin kapsamına almıştır.

Kanunda yer alan "sekiz yıllık temel eğitim okulları", çeşitli programlar uygulayan liseler," "bütün

*öğretmenlerin yüksek öğretimden geçmesi* ve *"yüksek öğretimin paralı oluşu"* gibi zorunluluklar, bugün de uygulanabilirlik açısından tartışılan güncel konulardır.

Kuskusuz; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun en önemli yanı, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları yanında, *Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerini* açık-seçik olarak saymış olmasıdır. Hiçbir eğitim kuruluşunda ve eğitim yapılan yerde temel ilkelerin dışında uygulama yapılamaz. Kanunda dile getirilen 14 eğitim ilkesi şunlardır:

1. *Genellik ve Eşitlik.* Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımcı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümre ya da sınıfı imtiyaz tanınamaz. (Madde 4).

2. *Ferdin ve Toplumun İhtiyacları.* Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir. (Madde 5).

3. *Yönetme.* Fertler; eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara ya da okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Yönetmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metodlarından yararlanılır. (Madde 6)

4. *Eğitim Hakkı.* Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar. (Madde 7)

5. *Fırsat ve İmkân Eşitliği.* Eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim

kademelevelerine 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. (Md. 8)

6. Sürekilik. Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. ...yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir. (Madde 9)

7. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetciliği. Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılapları ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetciliği temel olarak alınır.

Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçınmadan öğretilemesine önem verilir; Çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu* ile işbirliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığınınca gereken tedbirler alınır. (2842 sayılı ve 16.6.1983 tarihli Kanunla değiştirilmiş 10. Md.).

8. Demokrasi Eğitimi. Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum döneminin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve mamevi değerlere saygının her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında

Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmeyez. (Madde 11).

9. Laiklik. Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. (2842 sayılı ve 16.6.1983 tarihli Kanun ile değiştirilmiş 12. Md.).

10. Bilimsellik. Eğitim program ve yöntemleri, ders araçları bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde yenileşme, bilimsel esaslara dayalı olarak yapılır. (Md. 13).

11. Planlilik. Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insangücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. (Md. 14)

12. Karma Eğitim. Okullarda, kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak; eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız ya da yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir. (Madde 15)

13. Okul İle Ailenin İşbirliği. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla okullarda "okul-aile birlikleri" kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığından çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir. (1983'de değiştirilmiş 16. Madde).

14. *Her Yerde Eğitim*, Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerinde, her yerde ve her firsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaclarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir. (Madde 17).

Böylece; iyi insan, iyi vatandaş ve rasyonel ekonomik davranışlarda bulunacak elemanlar yetiştirmesi beklenen eğitim sistemimizin işleyişine temel olacak ilkeler, 1739 sayılı kanunla belirlenmiş oluyor ve her yerde yapılabilecek eğitim faaliyetlerinin devletin denetimi altında olduğu bir defa daha vurgulanmış bulunuyordu.

#### 1970'li Yıllardaki Diğer Gelişmeler

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabulünden 6 gün sonra, 20 Haziran 1973'de TBMM üniversiteleri yeniden düzenlemeyi amaçlayan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu kabul etmiştir. Daha sonra da Üniversite mensuplarının özlük haklarını düzenleyen 1765 sayılı Üniversite Personel Kanunu kabul edilmiştir.

Öte yandan; mektupla öğretim, Yay-Kur, ön lisans okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri gibi yeni kurumların sisteme girmesiyle öğretmen okullarının kapatılması, ortaokulların ve liselerin köylere kadar yaygınlaşması, Milli Eğitim Bakanlığının kontrolü dışında onbinlerce kur'an kursunun, imam-hatip okulu kurma ve yaşatma derneklerinin, özel dersanelerin yaygınlaşması, Üniversite kapısının meslek okulları mezunlarına açılması ve eğitim kurumlarının ideolojik savaş alanına dönüşmesi gibi olumlu ve olumsuz gelişmeler de, özellikle 1970'lerin koalisyon yönetimleriyle anımsanacaktır.

### 12 Eylül Harekatından Sonraki Gelişmeler

12 Eylül Harekatından sonra; *Milli Güvenlik Konseyi* yüksek öğretimle bütünlük kazandırmak, bölüm sistemini yaygınlastırmak, öğretim elemanlarının yüksek öğretim kurumları arasında dengeli dağılımını sağlamak gibi amaçlarla 6 Kasım 1981'de 2547 sayılı Yüksek öğretim Kanunu'nu kabul ederek Ülkemizdeki Üniversite, akademi ve yüksek okul gibi önceki dönemlerde birbirinden kopuk bulunan yüksek öğretim kurumlarını *Yüksek öğretim Kurulu* (YÖK) çatısı altında birleştirmiştir. 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile de Ülkemizdeki yüksek öğretim kurumları 27 Üniversiteye bağlı fakülteler, yüksek okullar ve enstitüler şeklinde yeniden örgütlenmiştir. Üniversitelerin sayısı bugün 29'a ulaşmıştır.

Öğretmen evleri, öğretmen lokalleri, öğretmenler günü, öğretmenlik ödeneği ve *Yüksek öğretim Kurulu* (YÖK), 6 Kasım 1983 seçimlerine kadar yönetimde kalan 12 Eylül Hükümetinin faaliyet hanesine yazılacaktır. 6 Kasım 1983 seçimleriyle iktidara gelen Turgut Özal hükümeti de, rasyonelliği sağlamak gereklisiyle, Milli Eğitim Bakanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığını *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı* adı altında birleştirmiştir. Ne varki; çok geçmeden, bakanlık yeniden *Milli Eğitim Bakanlığı* adını alarak eski statüsüne kavuşturulmuştur.

İlki 1939'da toplanmış bulunan ve gündemine önemli eğitim sorunlarını alan Milli Eğitim Surlalarından 13. sü 1990 Nisan ayında toplanmıştır.

### Eğitim Harcamaları

Bu gelişmeleri sağlamak amacıyla, eğitime ayrılan cari ve yatırım harcamaları, aşağıdaki tablodan anlaşılacağı gibi, bütçeler içinde devamlı olarak önemli bir yer tutmuştur.

Tablo 1  
 Toplam Milli Bütçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı  
 Payları  
 (000,000) TL

Yıllar	Devlet Bütçesi	MEB Bütçesi	%
1975	109,252.7	14,510.7	13.3
1976	156,210.1	21,661.9	13.9
1977	232,675.0	25,655.0	11.0
1978	279,943.6	27,262.9	9.7
1979	406,877.0	46,196.6	11.4
1980	770,040.2	88,255.4	11.5
1981	1,558,743.0	147,261.9	9.4
1982	1,804,708.9	187,657.7	10.4
1983	2,600,000.0	286,618.9	11.0
1984	3,284,999.9	341,555.5	10.4
1985	5,542,182.0	465,982.1	8.4
1986	7,254,111.0	618,523.5	8.5
1987	11,050,686.0	928,604.0	8.4
1988	20,840,000.0	1,797,372.0	8.6
1989	32,733,466.0	4,537,760.0	13.7
1990	63,925,354.0	11,791,849.0	18.4
<u>Toplam</u>	<u>152,549,249.4</u>	<u>21,326,727.1</u>	<u>14.0</u>

Kaynak: MEB VE DPT Dökümanlarından derlenmiştir.

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN BUGÜNKÜ DURUMU

### Genel Bakış

Günümüze kadar her dönemde, eğitime önem vermekte Atatürk gelenegini sürdürmen Cumhuriyet hükümetlerinin, insanlarımıza yetişirilmesi amacıyla yönelik çabalari ve harcamaları sonucu olarak başardıkları parlak gelişmeler aşağıdaki tablo'da özetlenmektedir.

TABLO 2  
Türkiye'de Okul, Öğrenci ve Öğretmen  
Sayılarındaki Gelişmeler

Eğitim Düzeyi	1923	1990	Artış %
<b>İlköğretim</b>			
1. Okul Sayısı	4,894	51,169	945
2. Öğrenci Sayısı	341,941	7,131,027	1,985
3. Öğretmen Sayısı	10,238	224,382	2,091
<b>Ortaöğretim*</b>			
1. Okul Sayısı	159	9,662	5,976
2. Öğrenci Sayısı	13,693	3,744,187	27,228
3. Öğretmen Sayısı	1,892	159,673	8,339
<b>Yüksek Öğretim</b>			
1. Fakülte ve Yüksek Okul	10	398	3,880
2. Öğrenci Sayısı	2,957	604,022	20,327
3. Öğretim Elemanı	316	31,007	9,712

\* Orta Lise

Kaynak: Yahya Kemal Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika/Eğitim/Kalkınma* (Ankara:

H.Ü. Sosyal Bilimler D.S.F., Dördüncü Basım, 1984), s. 19.

ÖSYM, 1986-1987 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri (Ankara, 1987), s. 143.

MEB-APK, *Milli Eğitim İle İlgili Bilgiler* (Ankara, 1990), ss. 1-2.

Bu tablodaki verilerin açıkça ortaya koyduğu gibi, 1923-1989 döneminde eğitim alanında başarılı gelişmeler, yüzde binlerle ifade edebilecek büyülüktedir. Bu verilere

dayanılarak yapılan hesaplardan da aşağıdaki çarpıcı sayılar elde edilmektedir. 1923-1989 yılları arasında :

- İlkokul sayısı 11 kat
  - İlkokul öğrencisi sayısı 21 kat
  - İlkokul öğretmeni sayısı 22 kat
  - Orta öğretim okulları sayısı 61 kat
  - Orta öğretim öğrenci sayısı 273 kat
  - Orta öğretim öğretmeni sayısı 84 kat
  - Fakülte, Akademi ve Yüksek Okul Sayısı 40 kat
  - Yüksek öğretimde öğrenci sayısı 204 kat
  - Yüksek öğretimde öğretim üyesi sayısı 98 kat
- artmıştır.

Oysa, aynı dönemde nüfusumuz yalnızca 4 kat kadar artmıştır. Böylece hükümetlerin eğitim alanında parlak sayısal gelişmeler sağladığını söyleyebilir. Gerçekten de, daha 20-25 yıl önce, lisesi bile olmayan pek çok ilimiz, bir yükseköğretim kurumuna kavuşmuş, ortaokul ve liseler köylere kadar ulaşmıştır.

Ne varki; her dönemde, eğitimimize bir çeki düzen verilmek istendigine işaret sayılabilen girişimlerde bulunulmuştur. Eğitim sistemini yeniden değerlendirme ve düzenlemeye çalışmalarına Yıldırım Akbulut Hükümeti döneminde de devam edilmektedir.

Eğitim sistemizin sorunları, bu çarpıcı sayılarla birlikte, belirgin duruma gelmiş ve giderek büyümüştür. Bu çarpıcı gelişmelere yakından bakmak durumu açıkça ortaya koyacaktır. Örneğin; ilköğretimde Cumhuriye döneminde öğrenci sayısının 21 kat artmış olmasına karşılık okul sayılarındaki artışın 11 katta kalması, ortaöğretimde 273 katlık öğrenci artışı karşısında okul sayılarındaki artışın 61 kat, öğretmen sayılarındaki artışın ise 84 kat olması ikili, Gçlü Öğretim yoluyla gittikçe kısalan eğitim saat-

lerinin, kalabalık sınıfların, dolayısıyla nitelige ilişkin sorunların işaretleriidir. Bu sorunlar aşağıdaki paragraflarda tartışılmaktadır.

## I. YAPI

Genel olarak ilk, orta ve yüksek öğretim olarak bilinen eğitim basamakları, 1978 yılında Paris'te toplanan UNESCO Genel Kurulu'nun 20. oturumunda Uluslararası Eğitim İstatistikleri Standardizasyonu konusunda yapılan bir önerinin kabul edilmesi Üzerine, aşağıdaki gibi sınıflandırılmaya başlanmıştır.

1. Okul öncesi Eğitim, 3-5 yaş çocukların kapsayan ve çocuğun okula hazırlanmasına yardımcı olan ilk eğitim basamaklıdır.

2. Birinci Eğitim Basamağı, 6-11 yaş çocukların devam ettikleri zorunlu temel eğitimdir. Bu eğitim basamağının ana işlevi öğrenmenin temel araçlarını ve becerilerini kazandırmaktır.

3. İkinci Eğitim Basamağı, 12-18 yaş grubunun devam ettiği ve birinci basamaktaki en az dört yıllık eğitime dayalı olan genel ya da mesleki eğitim ya da ikisini birlikte veren ortaokul, temel eğitim ikinci kademe, lise, mesleki-teknik okul gibi adlar alan eğitim kurumlarından oluşur. Temel amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasitelerini değerlendирerek, onları mesleğe ya da üst eğitim kurumlarına hazırlamaktır.

4. Üçüncü Eğitim Basamağı, 18-24 yaş grubunun devam ettiği, minimum kabul şartlarını gerektiren, ikinci basamak eğitiminin başarılı bir şekilde bitirilişine dayanan ve Üniversite, akademi, yüksek okul gibi adlar alan eğitim kurumlarında verilen eğitimdir.

Belirli bir ülkede eğitim sisteminin durumu değerlendirmede ya da uluslararası karşılaştırmalarda, genellikle bu eğitim basamaklarının sayı ve nitelik açısından incelenmesi büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Eğer; yakın zamana dek gündemde bulunmayan okul öncesi eğitim dikkate alınmazsa ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabülüne dek, **beş** yıllık ilköğretim, altı yıllık ortaöğretim ve 2-6 yıl arasında değişen yüksek öğretim basamakları ile benzer bir yapı uygulamada idi.

Bugün ise; okul öncesi öğretim, altı yıllık ilköğretim, üç yıllık ortaöğretim ve yüksek öğretim basamaklarından oluşan örgün eğitim ile çeşitli kuruluşlara bağlı olarak yürütülen yaygın eğitim yapıyı oluşturmaktadır. (Bkz. Ek 1) Sistemin merkezinde eğitim yönetimi olmak üzere, öğretmenler, çeşitli alanlardaki eğitim uzmanları, öğrenciler, bina ve çeşitli tesisler, eğitim teknolojisi, eğitim programları, ölçme ve değerlendirme ve rehberlik alt sistemleri bu yapının içinde yer almaktadır. Bu yapının neresinde yer alırsa alsin; ülkemizdeki tüm eğitim kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereğince Milli Eğitim Bakanlığı eliyle Devletin mutlak gözetimi ve denetimi altında bulunmak zorundadır. Bu nedenle; bu çalışmada, Türk eğitimi bu yapı dikkate alınarak değerlendirilmektedir.

## II. İÇERİK

### A. SAYISAL DURUM

#### Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun ilgi, yetenek ve kapasitesinin anlaşılmamasında ve yönlendirilmesinde, çalışan annelere yardımcı olmada, Türkçe'nin doğru dürüst konuşulamadığı yörelerde anadilimizin öğretilmesinde son derece önemli olmasına karşılık kres, yuva, anaokulu ya da ana sınıfı gibi okul öncesi eğitiminde ülkemizin durumu, 1990 verilerine göre,

resmi ve özel satatülü bu kurumlara devam eden toplam 110.534 öğrenci ile son derece yetersizdir. Özet olarak; ülkemizde, okul öncesi eğitimi alanında sarfedilen çabalar, 1000 nüfusa düşen 2 okul öncesi öğrencisi ile, bütün Avrupa ülkelerine göre geri olup, sembolik olmaktan öteye gidememiştir. (Diğer ülkelerdeki durum için bkz. Ek 2)

TABLO 3  
1989-90 Ders Yılında Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin  
Sayısal Durumu

Kurum	Sayı	Öğrenci	Öğretmen
Anaokulu	158	6590	521
Anasınıfları	3443	103944	6213
<b>Toplam</b>	<b>3601</b>	<b>110534</b>	<b>6734</b>

Kaynak: MEB-APK, Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler (Ankara, 1990), s. 3.

#### Zorunlu Eğitim: İlköğretim

Ülkemizde; İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasızdır. 1982 Anayasasının 42. maddesinde dile getirilen bu zorunluluk 1824 yılında ikinci Mahmud'un bu konuda yayınladığı bir fermanla ve Cumhuriyet döneminde yürürlükte olan tüm anayasalarla bir Devlet politikası durumuna gelmiştir.

Ülkemizde; zorunlu eğitim için yasalarla öngörülen yaş sınırları, 7-14 yaşları ise de (Bkz. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu), zorunlu eğitim bugüne kadar 5 yıllık *ilkokullarda* verilmektedir. Böylece; ülkemizde kağıt üzerinde zorunlu eğitim yaşı 1961 yılından beri 7-14 olmasına ve 1973 yılından beri 8 yıllık İlköğretim Okulları bulunmasına karşılık, zorunlu eğitim filen 5 yıldır.

Bu durumuyla Türkiye, UNESCO yayınlarında listelenen ve pek çoğu 8-12 yıl arasında zorunlu eğitime sahip bulunan 200 ülke içinde bugün, 5 yıllık zorunlu eğitime sahip olan 12 ülkeyden biridir. Türkiye'den başka beş yıllık zorunlu eğitim süresine sahip olan 12 ülke -çoğu Afrika'da ve Asya'da yer alan ve son yıllarda bağımsızlıklarına kavuşmuş bulunan- Benin, Senegal, Colombia, Bengaldeş, Burma, Hindistan, Iran, Laos, Macau (Makao), Nepal ve Vietnam'dır. (Ülkelerde göre zorunlu eğitim yılları için bkz. Ek 3)

Özet olarak; Ülkemizde birinci eğitim basamağı bugün beş yılı zorunlu olan ilkokullarla, üç yılı isteğe bağlı bulunan ortaokulları kapsamakta olup ilköğretim adını taşımaktadır.

#### a. İlkokullar

Bugün dünyada tükenmekte olan 5 yıllık ilkokullara ilişkin olarak Türkiye'de yayınlanan ve Tablo 4'de özetlenen istatistiksel verilerin ardında gizlenen gerçekler, yıldan yıla iyileştirme sağlanmakla birlikte, şöyle özetlenebilir.

TABLO 4  
1986-87 Ders Yılında İlkokulların Sayısal Durumu

Okul Türü	Sayı	Öğrenci	Öğretmen
Resmi İlkokullar			
Köy	44,003	3,155,729	108,746
Kent	5,606	3,516,655	106,637
Özel İlkokullar	109	31,511	1,506
Toplam	49,718	6,703,895	216,889

Kaynak: MEB, Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri: 1986-87 (Ankara, 1987), s. 119.

1. Anayasamızda zorunlu olmasına rağmen, ilkokul çağında çocukların okullaşmasında hedeflenen % 100'e ulaşamamıştır. 1990 Türkiye'sinde bile, nüfusu 250'min

9. İlkokullarımızın pekçoğu arac-gerec açısından yetersiz durumdadır.

Özet olarak; ülkemizde **b**eş yıllık ilköğretim sorunu bile, okullaşma oranı, bina, derslik, arac-gerec ve öğretmen açısından halen çözümlenebilmiş değildir.

#### b. Ortaokullar

Bugün ilköğretim ikinci kademe olarak düşünülen ortaokullar, yapı ve kapsam olarak halen ortaöğretimimin klasik eğitim veren birinci kademesi görünümünden kurtarılamamışlardır. Oysa; Kalkınma planlarında, ortaokul çağının nüfusunun (12-14 yaş grubu) 1977'de yüzde 50'sinin, 1990 yılında ise yüzde 65'inin okullaşması; öğretim programlarının bölgesel özelliklerini dikkate alacak bilgilere ve özellikle kırsal kesimdeki ortaokullarda tarım, hayvancılık, kooperatifçilik gibi konulara yer verecek, meslek seçmeye yönelik -kısaca ortaokulların işlevsel olmasını sağlayacak- şekilde yeniden düzenlenmesi; bu amacıyla gerekli yapısal değişimlere ağırlık verilmesi hedeflenmiştir.

Eldeki bilgi ve Tablo 5'deki istatistiklere dayanarak bugünkü ortaokullarımızın durumu şöyle özetlenebilir.

TABLO 5  
Ortaokulların Planlı Dönemdeki Gelişmesi

Göstergeler	1962	1990	28 Yıllık Gelişme (%)
Okul Sayısı	776	6,357	719
Öğrenci Sayısı	318138	2,280,606	716
Öğretmen	13264	47,239	356
Okullaşma Oranı	18	57.4	219

Kaynak: DPT+MEB Çalışmalarından yararlanılarak yazar tarafından düzenlenmiştir.

1. Son 28 yılda, ortaokullarla ilgili en büyük gelişme okul sayısında olmuş, ortaokullar küçük yerleşme

birimlerine -şehir ve kasabalarдан köylere- doğru hızla yayılmışlardır. Bunun sonucu olarak köy, bucak ve küçük kasabaların ortaokulların oranı ülkemizdeki toplam ortaokulların yüzde 50'sini geçmiştir.

2. Bu okullardan pekçoğu plansız-programsız olarak, gerekli bina, araç-gereç, hatta öğretmen sağlanmadan açılan bir müdür-bir mühür okullarıdır.

3. 2000 kadar bağımsız ortaokul, okul binasından yok-sundur. Bu ortaokullar geçici binalarda öğretim yapmaktadır. Bu geçici binalardan çoğu eğitim ilkelerine uygun değildir.

4. Öğrenci mevcutlarına göre ortaokullar elverişli durumda değildir. Kırsal kesimdeki pek çok ortaokul öğrenci azlığı nedeniyle kapatılır ya da kapanma noktasına gelirken, kentlerdeki ortaokullarının yüzde 50 kadarında öğrenci fazlalığı ve bina yetersizliği nedeniyle, eğitim niteliğini ciddi olarak zedeleyen, ikili-üçlü öğretim uygulanmaktadır.

5. Özellikle; köy ve kasabalarда, azımsanmayacak sayıda bir ya da iki öğretmenli ortaokul bulunmaktadır.

6. Ortaokul çağında (12-14 yaş grubu) nüfusunun okullaşma oranı, çağdaş toplumlarda yüzde 100'e ulaşmışken, ülkemizde 1990 yılında yüzde 60'in altında (% 57) bulunmaktadır.

7. Ortaokullarda okullaşma oranı Doğu ve Orta-Anadolu illerinde, kırsal kesimde ve kızlar arasında daha düşüktür.

8. Toplam ortaokullarda özel sektörün payı yok denecək kadar (%2.3) azdır.

9. Ülkemizde toplam ortaokul öğrencilerinin yüzde 90'a yakını, açılması kolay olan ve fazlaca harcamayı gerektirmeyen genel ortaokullara devam etmekte, kalkınma açısından önemli olmasına karşın mesleki-teknik ortaokullarda, okullaşma oranı açısından, bir gelişme sağlanamamaktadır.

10. Mesleki-Teknik ortaokullara devam eden öğrencilerin yüzde 80'i, çeşitli dernekler tarafından desteklendiği bilinen ve bu nedenle yurt olanakları bulunan İmam-Hatip orta kışımlarında toplanmış bulunmaktadır. Buna karşılık; toplam mesleki-teknik ortaokul öğrencilerinin yalnızca % 1.5 kadarı endüstri meslek, % 3 kadarı ticaret ortaokullarına devam etmektedir. (Ortaöğretim kurumlarında öğrenci dağılımı için bkz. Ek 6)

Özet olarak, uygulanagelen eğitim programları, öğretim programlarının kapsamı, verilen eğitimin niteliği ve kazandırılan bilgilerin değeri dikkate alınmasa bile, ortaokullarla ilgili sayısal gelişmeler yeterli ve sağlıklı olmaktan uzaktır. Öte yandan; bağımsız ortaokulların İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne, lise binalarındaki ortaokulların ise Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olması da ayrı bir çelişki olarak durmaktadır.

#### c. Özel Eğitim

Özel eğitimi gerektiren géri zekalli, üstün zekalli, işitme özürlüler, konuşma özürlüler, görme özürlüler, ortopedik özürlüler, uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olanlar gibi çocukların eğitimine gereken ağırlık verilememiştir.

TABLO 6  
1989-90 Ders Yılında Özel Eğitimin Sayısal Durumu

Kurum	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Ortopedik Özürlüler	2	216	36
Körler Okulu	9	921	177
Sağırlar Okulu	30	5340	669
Egit. Zihinsel Özür.	9	563	76
Öğretilebilir Çocuklar	6	220	64
Toplam	56	7260	1022

Kaynak: MEB-APK, *Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler* (Ankara, 1990), s. 18.

Bugün ülkemizde 7-14 yaş grubunda özel eğitime muhtaç 1,2 milyon çocuk olduğu dikkate alınırsa, sağlanan ve Tablo 6'da özetlenen gelişmelerin çok yetersiz ve ulaşılan sayıların **symbolik** olduğunu anlaşıılır.

### **Ortaöğretim**

Hemşire, sağlık memuru, laborant, teknisyen gibi orta düzeyde mesleki ve teknik elemanların yetiştirilmesi kalkınma yönünden son derece önemlidir. Sanayileşmiş ülkelerde olduğu kadar; sanayileşmeyi amaç edinmiş olan gerikalmış ülkelerde, bu orta düzey mesleki ve teknik alanlara öğrenci çekmedikçe, onları yeterli bir biçimde yetiştirmedikçe, insangücü yetersizliği giderilemez. Bu elemanların yetiştirilmesi; aynı zamanda, halk kitleseri ile aydınlar arasında bir iletişim ve anlaşma görevini başarması bakımından da önemlidir.

Ortaöğretim; kalkınma açısından son derece önemli olan bu etkisinden başka, yüksek öğretime de öğrenci hazırlamaktır. Bu öneminden dolayı, 15-18 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsayan ortaöğretim, gelişmiş ülkeler tarafından genellikle zorunlu eğitim kapsamına alınmış bulunmaktadır. (Bkz. Ek 3).

Genel liselerle çeşitli adlar taşıyan mesleki ve teknik liselerden oluşan ortaöğretim, ülkemizde eğitim sistemimizin en kritik halkasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, ülkemizde ortaöğretimi, yükseköğretime öğrenci hazırlayan bir eğitim basamağı olarak düşünmek yaygın bir alışkanlık haline gelmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin, mesleki-teknik liselerin aleyhine olarak, programları yükseköğretime hazırlanmak açısından daha yeterli olduğu sanılan genel liselerde toplanma eğilimleri her dönemde yüksek olmuştur.

## 1. Genel Ortaöğretim: Liseler

Ölkemizde esas işlevi öğrencileri yükseköğretimeye hazırlamak olan liseler, açılmasındaki kolaylık ve ucuzluk gibi nedenlerle, sayısal olarak hızla gelişmiştir. Ancak; liselerin, öğrencileri yükseköğretimeye hazırlama işlevini de gerçekleştiremedikleri, yükseköğretim dışında kalan lise mezunlarının her yıl artmasıyla anlaşılmaya başlanmıştır.

TABLO 7  
1989-90 Ders Yılında Genel Ortaöğretim

Kurum	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Lise	1350	678,171	52,415
Akşam Lisesi	10	3,849	131
Anadolu Öğretmen L.	18	1,584	--
Fen Lisesi	13	2,365	326
Güzel Sanatlar L.	1	100	--
Anadolu Lisesi	135	70,539	3,054
Özel Lise	154	36,149	4,511
Toplam	1681	792,757	60,437

Kaynak: MEB-APK, *Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler* (Ankara, 1990), ss. 6-7, 14-17.

Genel lise sayısındaki büyük gelişmeler, 1960'lı yıllarda başlamış, 1962-1990 arasındaki 28 yilda lise sayısı 8 kat artarak 202'den 1681'e yükselmiştir. Böylece, Cumhuriyetin ilk yıllarında sadece büyük şehirlerde ve 1962'de şehir ve büyük kasabalarda yer alan liselerin bucaklara, köylere kadar ulaştırılması sağlanmıştır. Bugün kırsal kesimde 300'ü aşkın lise bulunmaktadır. Böylece; kırsal kesimdeki çocuklarımız, uzun tarihimize içinde, köy enstitüleri hareketi dışında, ancak son 20-25 yilda ilkokulu aşan eğitim fırsatına kavuşturulmuştur. Bunu olumlu bir gelişme olarak görmemek olanaksızdır.

Bununla birlikte, ortaöğretimimin sorunları son yıllarda gittikçe ciddileşmiş, kalkınma planlarına ve Ülke gerekliliklerine aykırı bir gelişme göstermiştir.

1. Bugüne kadar ortaöğretim çağının nüfusunun (15-17 yaşlar) okullaşma oranı ancak % 35'e yükseltilememiştir. Bu oran; doğu ve güneydoğu illerimizde, köy ve kasabalarda, kızlar arasında daha düşüktür. Örneğin; 1986-87 ders yılında lise öğrencileri içinde kızların payı yüzde 36 kadardır.

2. Ortaöğretim okullarına gidenlerin yüzde 60'ı klasik liselere, yüzde 26'sı İmam-Hatip Lisesi, Öğretmen Liseleri, Kız Meslek Liseleri, Sağlık Kollejleri gibi meslek liselerine, yüzde 14'ü ise teknik öğretime devam etmektedir.

3. Geçen yıllarda, liselerin % 60'ında ikili öğretim yapılmakta iken, bu oran % 20'ye düşürülememiştir. Bununla birlikte; özellikle, şehir liselerinde sınıflar eğitimin nitelliğini zedeleyecek ölçüde kalabaliktır.

4. Liseler her yıl 200 bin kadar mezun vermektedir ve Üniversitenin sınırlı kapasitesi nedeniyle, üniversite kapısındaki yiğilmalar her yıl artmaktadır.

5. Üniversiteye giremeyen genel lise mezunlarına, eğitim sistemimizde geçirdikleri en az 11 yıllık eğitim yaşantısı boyunca, yaşamalarını kazabilecekleri hiç bir berceri kazandırılmamıştır.

6. Ülkemizdeki mevcut genel liselerin yüzde 94'ü devlet liseleridir ve toplam lise öğrencilerinin yüzde 97'si devlet liselerinde okumaktadır. Başka bir deyişle; özel sektörün bu alana katkısı son derece yetersizdir.

7. Ortaokul ve liselerin pek azı işlige ve spor salonuna sahip bulunmaktadır. Geçen ders yılında, lise ve ortaokullardan yüzde 45'i kendi binasında, % 25'i ilkokul binasında, % 8'i kiralık binada eğitim yapmıştır.

## **2. Mesleki-Teknik Ortaöğretim**

Ülkemizde ihtiyaç duyulan, sanayi ve hizmet alanlarındaki orta düzeyde insan gücünü yetiştirmeyi amaçlayan mesleki ve teknik öğretim alt sistemi gerek

nitelik, gerekse sayısal yönünden hiç bir dönemde hedeflerine ulaşamamıştır.

Tablo 8'deki verilerden anlaşılabileceği gibi, Mesleki ve Teknik Öğretimde sayısal gelişmeler; özellikle, İmam Hatip orta kısım ve liselerinde olmuş; Erkek Teknik, Ticaret ve Turizm Öğretimindeki kayıtlar belli branşların dışında arttırlamamıştır.

TABLO 8  
1989-90 Ders Yılında Mesleki Teknik Liselerde  
Sayısal Görünüm

Okul Türü	Sayı	Öğrenci	Öğretmen
Erkek Teknik	597	264,407	14510
Kız Teknik	344	45,839	10199
Ticaret-Turizm	270	138,339	6834
İmam-Hatip	383	92,745	12730
Sağlık Meslek	1	145	21
Toplam	1595	541475	44294

Kaynak: MEB-APK, Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler (Ankara, 1990), ss. 9-13.

Mesleki-teknik ortaöğretimdeki sayısal yetersizlikler yanında; bu okullardan mezun olanların, piyasa ihtiyacına göre yetiştirilmekleri için genellikle piyasada iş bulamadıkları bilinmektedir.

Kısaca; ortaöğretimimiz, başta okullaşma oranının küçüğünü, bina, dersane, öğretmen ders araç ve gereçleri gibi eğitim olanaklarının dağılımını, öğrencilerin beceri kazandırmayan genel liselerde toplanmış olması, mesleki-teknik eğitimle piyasa arasındaki kopukluklar olmak üzere çeşitli açılardan sayısal dar bogazlarla dolu bulunmaktadır. Ayrıca; ülkemiz, her 1000 nüfusa düşen mesleki-teknik öğrenci sayısı açısından dünya ülkeleri içinde en elverişsiz durumda olanlardan biridir.

Yukarıda Özetlenen durumlar değerlendirildiğinde; ortaöğretimdeki darboğazlar, kalkınma gerekliliği ile eğitim sistemi arasındaki kopukluklar, üniversite kapısı önünde yığılan, eğitimleri sırasında ellerin kullanılması öğretilmemiş olan yüzbinlerce gencin duyguları daha iyi anlaşılır.

### Yüksek Öğretim

Egitim sisteminin tepesinde yer alan yüksek öğretimin, geleneksel olarak toplumun gerektirdiği liderliği sağlaması beklenir. Bilimsel yöntem kullanarak bilgi üretmek ve üretilen bilgileri genç kuşaklara aktararak, toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik bakımından gelişmesine katkıda bulunmak yükseköğretimini, özellikle Üniversitelerin en önemli işlevleri arasında bulunmaktadır. Bu yüzden; yüksek öğretim ve üniversiteler ülkeler için bir prestij sembolü olmuşlardır.

Bununla birlikte; eldeki istatistiksel veriler, ülkemizin, bu alanda Cumhuriyet döneminde büyük atılımlar yapmış olmasına karşılık, yüksek öğretimde okullaşma açısından yüzde 10 ile, batılı ülkeleri geriden izlediğini, yalnızca Iran ve Pakistan gibi dostlarımıza göre iyi durumda olduğunu göstermektedir. Böylece; 1000 nüfusa düşen yüksek öğretim öğrencisi bakımından ülkemiz, Avrupa ülkeleri arasında en avantajlı durumda olup, 20-24 yaş grubundaki kadınlarımızın yalnızca yüzde 4 kadarı bir yüksek öğretim kurumuna kayıtlı bulunmaktadır. (Çeşitli ülkelerdeki yüksek öğretimde okullaşma oranları için bkz. Ek 7)

Oysa; Türk yüksek öğretim sistemi, geride bıraktığımız son 30 yılda, oldukça önemli yapı değişimleri göstermiştir. Bu değişimlerin ilki, yüksek öğretime girişte "merkezi seçme ve yerlestirme sınavı" sistemine geçilmesiyle (1963, 1975), ikincisi biribirinden kopuk,

*biribirine yan bakan, biribiriyile mahkemelik olmuş Üniversite, akademi ve yüksek okul gibi yükseköğretim kurumlarının, kuruluşundan beri sürekli tartışmalara konu olan Yüksek öğretim Kurulu (YÖK) tepede olmak üzere Üniversite çatısı altında toplanmasıyla (1981) ortaya konulmuştur.*

*Ülkemizin sosyo-kültürel yapısı ile ortaöğretimde var olan eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliklerinin de giderilememesinden kaynaklanan Üniversite önündeki yığılma sorunu, son yıllarda yeni kayıt kontenjanlarındaki artışa rağmen gittikçe büyümüştür.*

Ayrıca hatırlatmak gereki ki, Üniversitelerimizde Öğrencilerin bilim alanlarına dağılışı da kalkınmanın gerekleriyle, piyasa istemleriyle uyumlu değildir. Örneğin; tarımda yenileşmenin, makineleşmenin ve üretim teknolojisinde gelişmenin, dış dünyaya açılma çabasında olan Ülkemizde, son derece kaçınılmaz olmasına karşılık, yüksek öğretimdeki Öğrencilerin yüzde 60 kadarının sosyal bilim alanlarına yığılmasına yol açan yapı ötedenberi değiştirilememiştir. (Bkz. Ek 8)

Öte yandan; Ülkemizde, araştırma çalışmalarını destekleyeceğ, kaynakların ve ödüllerin son derece sınırlı olması, Türkiye'nin özel sorunları üzerinde çalışmaların ihmal edilerek yabancı konulara ve teorilere ağırlık verilmesine yol açmaktadır. Yakın zamanlara kadar Ülkemizde kalkınmamış Ülkelerin sorunlarıyla ilgilenip bu konularda araştırmalar yapmak ve çözüm yolları önermek için bir bölüm, hatta bir kursu geliştirilmemiştir. Türk Üniversiteleri bugün, batı üniversitelerindeki programların gecikmiş bir tekrarcılığı içindedir.

Gerçekte; yüksek öğretimimizin, işlevlerini gerçekleştirmede başarısını engelleyen çeşitli sorunlarla

karşı karşıya olduğu öteden beri bilinmekte ve bu yüzden Üniversitelerimiz sık sık sonuçsuz reformlara konu olmaktadır.

Bu nedenle; ülkemizde geleneksel olarak, yüksek öğretim daima kamu oyunun ve hükümetlerin gündeminde yer almış; 19. yıl başından beri tartışmalara konu olmuştur. Gerçekten de; yüksek öğretim sorunu *Genc Türklerin, Atatürk döneminin*, 1936 sayılı Üniversiteler Kanunu (1946) ile Özerkliğin kabul edildiği *İnönü döneminin, Menderes rejiminin* başlıca konularından biriydi. Konu; 27 Mayıs Devrimi'nden, 12 Mart Muhtırası'ndan sonra da gündeme gelmiş ve 1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu reform olarak adlandırılmıştı. Yüksek öğretim ve Üniversite, 1978 Ecevit hükümeti tarafından da ele alınmış, yeni reform taslakları hazırlanmış, fakat ara seçimlerinden sonra iktidar değişince gündemden çıkmıştır.

Çeşitli dönemlerdeki Türk Hükümetlerinin, yüksek öğretim reformu yapma istekleri bu kurumların iyi işledikleri, hatta Özerkliği kalkan yaparak politize oldukları gereğesine dayanıyordu. Gerçekten de; 27 Mayıs Devrimi'ne, 12 Mart Muhtırası'na ve 12 Eylül Harekati'na gerekçe olan ve önceleri "kardeş kavgası", sonraları "anarsı" ve "ideolojik çatışma" olarak adlandırılan olaylar üniversitelerde başlamıştı.

1950'li yıllarda başlayarak siyasal oyunların her türlüsunün, üniversite öğrencilerini kullanarak, sergilenmeye çalışıldığı bazı çevrelerde sık sık dile getirilmiştir. Hatta; o sancılı dönemlerde, kafalarını çeşitli siyasal partilerin emrine angeye eden kimi bilim adamlarının, hocalıkla politikayı birbirine karıştırarak, Üniversitelerin temel görevi olan bilimsel ve eğitimsel hizmetleri çoğu kez siyasal ve ideolojik amaçlara feda ettikleri ileri sürülmüştür.

Üniversite profesörleri tarafından hazırlanan 1961 Anayasası da; öğretim üyelerine, parti merkez idare meclislerinde görev alma olanağı sağlanmıştı. Böylece; kimi öğretim, üyeleri siyasal partilerin üniversitedeki kolları durumuna gelmişlerdi. Bu ortam içinde, kısa bir zaman sonra, üzerine hep birlikte titizlikle titredigimiz Üniversite özerkliği'nın, kamu oyunda sorumsuzluk, perversilik ve keyfilikle bir baskı aracı olarak kullanıldığı tartışılmasına başlanmıştır. Üniversitenin, 12 Mart Muhtırası öncesinde, anarsızlığın yatağı haline geldiği kanısı yaygınlaşmış ve 1972 İlkbaharında Üniversite meclis komisyonlarında suçlu sandalyesine oturtularak soruya çekilmiş, çok geçmeden de, özerkliği ortadan kaldıracak nitelikteki hükümlerle dolu 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun (1973) çerçevesi içine sokulmuştur.

Üniversite; bu yasanın dar kalipları içinden çıkmaya çalışırken, 12 Eylül Harekati öncesi olaylardan da sorumlu tutularak 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu (1981) ile, o zamanki deyimle "delerlenip toplanmış", bütün yüksek öğretim kurulları Üniversite çatısı altına alınarak, bütün Üniversiteler de YÖK'e bağlanarak ve YÖK'de doğrudan Cumhurbaşkanlığı makamı ile ilişkilendirilerek Üniversitelerin adeta siyasal partilerle, siyasal iktidarlarla olabilecek tüm bağlantıları koparılmış; siyasal etkilere karşı Cumhurbaşkanlığı güvencesi sağlanarak korunmak istenmişlerdir.

Özet olarak; bugüne dek görülen yükseköğretim düzenlemeleri, yüksek öğretimi siyasal etkilerden korumak gerekçesiyle yapılmıştı.

Böyle bir reform sonucu ortaya çıkan YÖK sonrası Üniversite, son yıllarda sürekli olarak Türkiye'nin gündeminde kalmıştır.

### **Yaygın Eğitim.**

Yaygın eğitim hem kalkınma açısından çok önemli olan bilgi ve becerilere sahip insangücünen yetiştirmesi, hem de istihdam edilemeyen ya da yanlış istihdam edilen eğitilmiş ya da eğitilmemiş yetişkinlerin kalkınma gereklerine uygun olarak yetiştirmesi açısından örgün eğitim kadar, hatta çağımızda örgün eğitimden de büyük bir önem sahiptir.

Çağımız bir değişim çağıdır. Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, örgün eğitim kurumlarında verilen bilgileri kısa sürede geçersiz kılmaktadır. İnsanları sürekli olarak yenilemek, değişmenin doğal sonucu olan yeni durumlara uyum güçlerini geliştirmek, meslek seçiminde çeşitli nedenlerle geçmiş yıllarda yaptıkları hataları düzeltmek ve onlara yeni meslekler kazandırmak, örgün eğitimimin eksikliklerini tamamlamak, örgün eğitimden yoksun kalmanın kayıplarını telafi etmek, yaşlılık döneminde boş zamanları değerlendirmek, kalkınmanın gerektirdiği davranışları kazandırmak isteği, yaygın eğitime olan gereksinmeyi gittikçe artırmaktadır. Çünkü; eğitim artık, sadece birkaç yıllık bir örgün eğitimi gerektiren bir reçete ile alınan ve bilgisizliği gideren bir ilaç gibi düşünülmüyor.

Bu gereksinme ülkemizde, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren anlaşılmaya başlanmış ve "halk eğitimi" olarak adlandırılan çalışmalar, Atatürk ilkelerinin ülkemizin en ücra köşelerine kadar yaygınlaştırılmasında ve halkımıza benimsetilmesinde, toplumun yenileştirilmesinde etkili bir araç olarak başarıyla yürütülmüştür. Ancak; bugün değişen toplumda, Türk eğitim sisteminin yaygın eğitim açısından yeterli ve başarılı olduğunu söylemek güçtür.

Bugün; ülkemizde, yaygın eğitim programları yoluyla eğitilmeyi bekleyen değişik gruplar bulunmaktadır. Aşağıdaki maddeler yalnızca bir kaç örnektir.

1. Hizmet-içi eğitimi etkinlikleriyle, *halkla ilişkiler*, *yöneticilik ve memur davranışları* gibi konularda sürekli olarak geliştirilmesi gereken 1,5 milyon kadar kamu görevlisi.

2. *Bağcılık, bahçecilik, tarla tarımı, hayvancılık, arıcılık, tavukçuluk, turfançılık* gibi tarımsal uğraşıcılarla traktör, döver-bicer gibi tarım makinalarının bakım ve onarımı alanlarında eğitilmesi gereken milyonlarca çiftçi.

3. *Pratik sanatları, çevrede geçerli meslekleri* -kısa süreli kurslarla kazanmaları gereken milyonlarca genç işsiz ve gizli işsiz.

4. Eğitim sisteminin çeşitli düzeylerinden ve sınıflarından; -kafasında, sınavlardan arta kalmışsa eger, bazı ansiklopedik bilgi kirintileri bulunarak fakat el-lerini kullanması öğretilmeden ayrılmış olan ve hayatı hazırlanması zorunlu olan yüzbinlerce genç insan. *İlkokul mezunlarının yüzde 55'ini, ortaokul mezunlarının yüzde 25'ini ve lise mezunlarının yüzde 75'ini oluşturan ve bir üst okula devam edemeyen* fakat kullanabilecekleri bir berceriye sahip kılınmayan, her yıl, yüzbinlerce genç insan.

5. *Dogum kontrolü, çocuk bakımı, ev ekonomisi, el sanatları, dengeli beslenme* gibi konularda eğitilmesi gereken milyonlarca her yaştan kadın.

6. *İse yeni giren, yurt dışına çalışmak üzere giden, emekliye ayrılmış olan her yaştan ve kesimden, yeni yaşama sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri için, eğitilmesi gereken vatandaşlarımız.*

7. Okullarımızda uyguladığımız yöntemler sonucu ortaya çıkardığımız, "*gemisini kurtaran kaptanlar*" ordusunca yürütülen ticaret yaşamında aldatılmamak, hakkını korumak

icin egitilmesi, bilinclendirilmesi gereken milyonlarca tüketici.

## B. NİTELİK DURUMU EGITİM PROGRAMLARI

Yukarıda sözü edilen sayısal yetersizliklerin örneğin; kentlerde okul ve derslik sayısının yetersizliğinden kaynaklanan ikili ve üçlü öğretimin, kırsal kesimde derslik ve öğretmen azlığından kaynaklanan birleştirilmiş sınıfların, öğretmen dağılımındaki dengesızlıkların, kalabalık sınıfların, derslik ve okul binası eksikliklerinin, ders araç ve gereç yetersizliğinin her düzeyde eğitimin nitelliğini ciddi olarak zedelediği kuşkusuzdur.

Bu sayısal yetersizlikler yanında; her düzeydeki öğretim programlarının çocuğun ilgi, yetenek ve kapasitesine, çevrenin özelliklerine ve yaşamın gereksinmelerine uygun olarak değiştirilmesindeki gecikmeler, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden yoksunluk, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda gereğince yetiştirememiş olmaları, ders kitaplarının yazımında, basımında ve dağıtımında yeterli bir sistemin geliştirilmesinin bugüne kadar ihmali edilmiş olması da eğitim sistemimizde niteligin gelişmesini ciddi olarak engelleyen başlıca etkenler olmuştur.

Bu durumlar; öğrencilerin başarılarını ve eğitim yaşamalarını da büyük ölçüde etkilemektedir. Bu yüzden; ülkemizde, her düzeyde öğrenci başarısızlıkları ve buna bağlı olarak sınıfta kalma ve okul terkleri yaygın ve ciddi sorunlar durumuna dönüştür.

Öğretim programları; ülkemizde, her eğitim düzeyinde, zihinsel etkinlikleri el ve beden etkinliklerinden üstün tutan düşüncelerin ve inancların 150 yıldır bir türkö

silinmeyen etkileri altında oluşmuş, böylece biribirine dayalı okullarımız, *entellektüel* yetistiren eleştiri kurumları olarak düşünülmüştür. Bu görüş ise, eğitim programlarının seçkin yetiştirmeye yönelik akademik nitelikte olmasına yol açmış, ancak uygulamada eğitimim bu hedefine de ulaşamamıştır. Bütün öğrencilerin her yıl okumak ve başarılı olmak zorunda oldukları belirli dersler saptanmış, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden *farklı* olduğunu dikkate almayan katı, ezberciliğe iten, yaratıcı düşünceyi geliştirmeyen, üretici yeteneklere, insan hayatını kolaylaştıracı becerilere yer vermeyen, üstünlik çocuğun yeteneklerini körelten öğretim programları, eğitim sistemimize sökülp atılamayan, toplumda hersey değişirken değiştirilemeyen beton bir temel gibi yerleşmiştir.

Programların; özellikle kişisel farklılıklarını dikkate almayan özellikleri, öğrencileri 6 yaşından itibaren sürekli bir *yarışma gerilimi* içinde tutan sınav sistemi, seçme ve yerleştirme yöntemleri hiç bir dönemde değiştirilememiştir.

Her türlü olanakların sınırlı oluşundan ve belirli yerlerde toplanmasından doğan farklılaşmanın yarattığı kontenjan ve nitelik sorunu da; ülkemizde özellikle 1950'den sonra eğitimin yaygınlaştırılmasıyla birlikte, eğitim sistemimiz içinde, olanakları olan ailelerin çocuklarını göndermek istedikleri yerli ve yabancı özel kolejler, fen liseleri, Anadolu liseleri gibi bir takım saygın kurumların ortayamasına yol açmıştır. Bu durumda; başka ülkelerde benzeri bulunmayan, öğrencileri yarışma sınavlarına hazırlayan ve adına özel dersaneçilik denen kârlı bir alanın ortayamasına yol açmıştır.

Aileden başlayarak, tüm eğitim kurumlarında uygulanagelen yöntemler, öğrencilerin değişik seçenekler

arasından en iyi, en doğrulu, en güzelini araştırıp bulması için zihinsel bir çabada bulunmasına düşündürmesine olanak vermemektedir. Bu değerler; nasıl olsa, sınıfı iyiler-kötüler, doğrular-yanlışlar, akıllar-karalar şeklinde aktarılmaktadır. Öğrencinin ilgi, yetenek ve kapasitisinin dikkate alınmayan öğretim programlarının gerektirdiği bilgileri, sınavda, tekrarlayanlar geçmekte, tekrarlayamayanlar ise kalmaktadır. Sonuç: her yıl *basarısızlık damgası* vurularak sınıfı bırakılan, topluma küsen, psikolojik bunalıma itilen 1.5 milyon kadar çocuk ve hâc bir yararı olmadan boş giden trilyonlar...

### III. Öğretmenlik Mesleği

Ulusal ideallerin yayılması, toplumsal, ekonomik ve siyasal yaşamın gelişmesi, doğrudan doğruya kitelerin davranışlarını değiştirmekle görevli olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle; öğretmenler, ülkenin geleceği açısından son derece etkili ve önemli olan insan gücü stokunu oluştururlar. Çünkü öğretmenlerin sayı ve niteliklerine bağlı olarak, eğitimin topluma katkısı da yeterli ya da yetersiz olur.

Bununla birlikte; ilköğretmen okullarının sınırlı kapasiteleri nedeniyle, 1950'den sonra, öğrenci sayısında görülen büyük patlama ve siyasal etkiler, öğretmen yetiştirmeye düzeninin yozlaşmasına yol açmış, siyaset yapıcılarının görüşlerine kosut olarak, öğretmen sağlamaya yöntemi de sık sık değişmiştir. Böylece; değişik kanallardan öğretmen açığı kapatılmış, fakat öğretmenlik mesleği *nitelik açısından* gerilemiştir. Bu gelişmeler söylece özetlenebilir:

1. Ortaokul mezunları, hatta ortaokul öğrencileri, ortaokuldan belgeler *vekil öğretmen* adıyla sınıfı sokulmuştur.
2. Bu *vekil öğretmenler* kısa bir kurstan geçirerek, *asıl öğretmen* yapılmıştır.

3. Lise mezunları, yedek subay olarak köylere gönderilmiş ve isteyenlerin terhisten sonra, *öğretmen* olarak kalmasına olanak sağlanmıştır.

4. Kaymakam, hükümet tabibi, jandarma komutanı gibi çaplı meslekten olanlar, her zaman, *öğretmen* olarak ortaokul ve lise sınıflarına girebilmislerdir.

5. 1975'den sonra, ilköğretim okulları, klasik lise durumuna dönüştürülmüştür.

6. Var olmayan temel eğitim okullarına *öğretmen* yetiştirmek amacıyla, iki yıllık eğitim enstitüleri açılmış ve öğrenciler bilgi ve yeteneklerine göre değil, siyasal ve ideolojik görüşlerine göre seçilmiştir.

7. Mektupla binlerce *öğretmen* yetiştirilmiştir.

8. Yaykur yoluyla binlerce *öğretmen* yetiştirilmiştir.

9. Üç yılı üç haftaya südüran hızlandırılmış *öğretim* programlarıyla 52 bin *öğretmen* yetiştirilmiştir.

10. *öğretmen* yetiştiren kurumların yönetici ve öğretmenleri, akademik yeteneklerine göre değil, partizan hesaplarla görevde getirilmiş, görevden alınmıştır.

11. *öğretmen* yetiştiren kurumları siyasal etkilerden korumak ve yetersizliklerden kurtarmak amacıyla, 2547 sayılı Yüksekoktetim Kanunu ile, *öğretmen* yetiştiren yüksekoktetim kurumları dört yıllık *Egitim Fakültesi* ve iki yıllık *Egitim Yüksek Okulu* adıyla Üniversite çatısı altında toplanmıştır.

12. Ancak; bu kurumlardaki *öğretim* kadrosu; herhangi bir objektif, akademik değerlendirmeden çok, sубjektif değerlendirmelerle kurumlarla birlikte, Üniversite çatısına alınmış olduklarından, yukarıdaki tüm sorunlar ve yetersizlikler de Üniversiteye aktarılımistır.

Böylece; tutarlı bir *öğretmen* yetiştirme politikasının var olmadığı ülkemizde, değişen siyasal iktidarların eğilimine uygun olarak farklı uygulamalar görülmüş, *öğretmen* yetiştirme yöntemleri, süreleri, öğretmenlere verilen idealler ve bilgiler sık sık değiştirilmiş, sürekli kazanmamıştır. *öğretmene*

verilecek ve öğretmenin sürekli olarak vereceği temel değerler sarsıntıya uğramıştır.

Hicbirimiz, tıp eğitiminden geçip diploma almamış bir doktorun masasına yatmazken, toplumun geleceğini biçimlendirecek olan yavrularımızı, mesleği öğretmenlik olmayan ya da yeterli öğretmenlik davranışını kazanmamış olan ellere bırakmakta -başka bir deyişle, toplumun geleceğini bu yeterince eğitilmemiş doktorların masasına yatırmaktan sakınca görmemişiz. Oysa, yetersiz bir doktor yalnızca bir hastaya, on hastaya, en fazla bin hastaya zarar verebilir. Yetersiz öğretmenin zararı ise tüm toplumu etkileyebilir, toplumdaki tüm sistemleri bozabilir. Öyle de olmuştur.

İste bu nedenlerle, sağlıklı bir toplum yaratmak, herşeyden önce öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleğinin sorunlarına eğilmeyi gerektirmektedir.

#### IV. EGİTİM YÖNETİMİ

1. Eğitimde yöneticilik artık dünyada ayrı bir meslek iken, Türk eğitim sisteminde yöneticilik görevleri, yöneticilik eğitimi programlarından geçirilmeden, asıl mesleği öğretmenlik olanlara verilmiştir.

2. İstekli ve yetenekli öğretmenlerin seçilerek kapsamlı hizmet içi eğitim programları ile, yöneticilik görevlerine hazırlanmaları her dönemde ihmali edilmistiir.

3. Yönetici atamalarında, özellikle 1973-1980 döneminde, egemen olan *siyasal ve ideolojik tercihler* takas kuramı gereğince, siyasal amaçlı isteklerin artmasına yol açmış, bu siyasal istek ve baskilar görevlerinde kalmak isteyen yöneticileri partizan davranışılara itmiştir.

4. Araştırma bulguları; ülkemizde yönetim görevlerinde bulunanların bile, yöneticiliği bir meslek

olarak görmediklerini, dolayısıyla bir meslek bilincinin gelişmediğini ortaya çıkarmıştır.

5. Böylece; eğitim sistemimiz, "meslekte esas olan öğretmenlikti" felsefesi nedeniyle, bir bakıma amatörler tarafından yönetilemeyecektedir. Daha da kötüsü; son yıllarda, kamu oyunda, başta Personel Genel Müdürlüğü, milli eğitim müdürlükleri olmak üzere, Milli Eğitim Sistemimizdeki önemli yöneticilik görevlerine, espirili bir deyimle, insanları öbür dünyaya hazırlamak amacıyla yetiştirmiş olan İslam Enstitüsü ve İlahiyat Fakültesi mezunu din öğretmenlerinin getirilmekte olduğuna ilişkin yaygın bir kanı bulunmaktadır. Eğitim alanından gelen bir Milli Eğitim Bakanı'nın -Avni Akyol'un- bu izlenimi silmek ve bu eğilimi durdurmak için, Atatürkçülük ve Laiklikten yana tavır koyarak, yoğun bir çaba içinde bulunduğu görülmektedir.

6. Bu gerçekler; sistemin işleyişinde, israfçı sinama-yanılma yöntemine başvurulmasına neden olmuş, yönetim görevlerine gelenlerin, görevlerini bile tam öğrenmeden değiştirmelerine; çeşitli örgütsel ve yönetimsel sorunun doğmasına yol açmıştır. Kuşkusuz; bu yönetimsel sorunlar da, yukarıdaki paragraflarda özetlenen eğitim sorunlarına büyük ölçüde kaynaklık etmiştir.

## **SONUÇ VE YARI NIKTİ DURUM**

### **SONUÇ**

Onceki bölmelerde sunulan bilgilere, eğitim sistemimizin yapı ve işleyişine ilişkin gözlemlere dayanılarak eğitim sistemimizin durumu aşağıdaki paragraflarda Özetlenmektedir.

#### **I. Genel Durum**

1. *Eğitim hizmeti okul içine dönük kalmıştır.* Çevre ve iş hayatı ile okul ilişkisi son derece sınırlı olup, işlevsel öğretim gerçekleştirilememiştir.
2. Yetenekli olanların; eğitimim en üst basamaklarına kadar yükselmelerini sağlayan bir *yönlendirme sistemi*, yeterli sayıda burs ve yatılı eğitim olanağı yaratılamamıştır.
3. Üst okullara geçişler düzenli işlemektedir. İlkokul mezunlarının yüzde 48-50'si ortaokula, ortaokul mezunlarının yüzde 76-75'i liselere, lise mezunlarının ise yüzde 25-30' u yüksek öğretim kurumlarına geçebilmektedir. Diğer bir deyişle; ilkokula birlikte başlayan her 100 kişiden yalnızca 5-6 tanesi 11 yıl sonra bir yüksek öğretim kurumuna girebilmektedir. (Bkz. Ek 9) Özellikle; Mesleki-Teknik öğretimde mezunların üst okullara devamları ve meslekte gelişmeleri bakımından tıkanıklıklar vardır.
4. Okullarda *resim, el işi, beden eğitimi, müzik gibi yetenek dersleri* önemini kaybetmiştir.
5. Eğitimde *gözlem ve uygulama* yönteminden yeterli ölçüde yararlanılmamaktadır.
6. Eğitim; kalkınma açısından önemli gereken alanlar yerine, sosyal istemin de baskısıyla, *kapasite yaratılması kolay ve maliyeti düşük alanlarda* gelismiştir. Bunun sonucu olarak; bazı alanlarda insangücü fazası, bazı alanlarda insangücü açığı ile karşılaşılmıştır.

7. Her kademedede, *ders araç ve gereçleri* yetersizdir.
8. Eğitim kurumlarının açılmasında *plan disiplinine* uyulmamıştır.
9. *Örgün ve yaygın eğitim* arasında bütünlük sağlanamamıştır.
10. Öğrencileri genel eğitimden, *mesleki eğitime* kaydırırmada başarı sağlanamamıştır.
11. Öğretim programlarında köklü bir *sistem ve kapsam* değişikliği yapılamamıştır.
12. Eğitimde *fırsat ve olağan eşitliği* kağıt üzerinde kalmıştır. Her düzeyde eğitim göstergeleri; batı bölgelerinde, kentlerde ve erkekler arasında -doğu bölgelerinin, kırsal kesimin ve kadın vatandaşlarımızın aleyhine olarak- Türkiye ortalamasının Üzerindedir.
13. *Eğitimin niteliği*, birkaç kent dışında, son derece düşüktür.
14. Öğretim ezbere dayanmakta, *analitik, senteze* götürücü ve yaratıcı düşünce geliştirilememektedir.
15. *Programlar*, öğrenci yetenegini dikkate almayacak kadar katıdır ve bu yüzden öğrenciler sürekli olarak "başarisız" damgası yemektedirler.
16. *Degerlendirme* sistemi son derece yetersizdir. Pekçok öğrenci bu yetersizliğin bedelini çeşitli sekillerde ödemektedir.
17. Madde 15 ve 16'da belirtilen öğretim programlarının niteligidinden ve değerlendirmeye sisteminin yetersizliğinden kaynaklanan *sınıf tekrarları* bir yandan öğrencilerin enerjisini, bir yandan toplumun parasını israf etmektedir.
18. Öğrencilerin *bedensel ve ruhsal* gelişmelerine önem verilmemektedir.
19. *Türk kültür ve temel değerleri* eğitim programları aracılığıyla aktarılamamaktadır.
20. Türk tarihi ve coğrafyasına, *milli birlik ve bütünlük* bakımından ağırlık verilmemektedir. Buna karşılık diğer ülkelerle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

21. olanakların sınırlılığı ve yabancı dil öğretmenlerini düşük ücretle tutmanın güçlüğü nedeniyle, *yabancı dil eğitimine* günün gereksinmelerine yanıt verecek ölçüde ağırlık verilmemektedir.

22. *Öğretmenlik meslegi* ile ilgili şart ve olanaklar, meslegen gerektirdiği *statü ve saygınlığı* sürdürilecek duruma ulaştırılamamıştır.

23. *Rehberlik ve yönlendirme hizmetleri*, her düzeyde, ihmali edilmiştir.

24. Yakın zamanlara dek, Milli Eğitim Bakanlığı; kendi alanındaki gelişmeleri bile izleyememiş, ülkemiz eğitimi konusunda yazılmış, siyasal yelpazenin her kesimindeki basın tarafından değerlendirilmiş, yurt dışında ve uluslararası kurumlarda bilinen ünlü kitaplara Bakanlık çatısı altındaki kütüphanede yer verilmemiştir.

## II. İlköğretim

1. İlköğretimde; öğretim programları çevre şartlarına, temel eğitim gereklerine, oyun ve iş ilkelerine uygun değildir.

2. Köy İlkokulları; köyün eğitim ve kültür merkezi nitelliğini taşımamaktadır.

3. İlköğretim düzeyinde yetiştirme yurtları ve özel eğitim kurumları yeterince geliştirilememiştir.

4. İlköğretimde; planların öngördüğü yüzde 100'lük okullaşma oranı gerçekleştirilememiştir.

5. Mezunların yüzde 52'si hayatı atıldığı halde, ilköğretimde öğrencilere hayatı yararlı olacak bilgi ve beceriler kazandırılamamaktadır.

## III. Ortaöğretim

Bugün; ülkemizde, en büyük dağınıklık ortaöğretim alanında bulunmaktadır.

Öneğin; Lise adını taşıyan bu ortaöğretim kurumlarından bazıları şunlardır:

<u>Genel Liseler</u>	Ticaret ve turizm liseleri
Gündüz liseleri	Sağlık meslek liseleri
Akşam liseleri	Tarım liseleri
Anadolu liseleri	Maliye Meslek Lisesi
Özel yerli ve yabancı kolejleri	Tapu ve Kadastro Meslek Lisesi
Fen liseleri	Meteoroloji Lisesi
<u>Mesleki-Teknik Liseler</u>	Polis Koleji
İmam-Hatip liseleri	Askeri liseler
Teknik liseler	Konservatuvarlar
Endüstri meslek liseleri	Spor meslek liseleri
Kız meslek liseleri	Devlet Demir Yolları Meslek Lisesi
Öğretmen liseleri	PTT Meslek Lisesi

Ülkemizde; çağ nüfusu üzerinde yetkili olan ve yukarıdaki liselerden herbirinin bağlı bulunduğu, aralarında etkili bir koordinasyonun da bulunmadığı bilinen çeşitli otoriteler bulunmaktadır. (Bkz. Ek 10) Ortaöğretim kademesindeki çok çeşitli okullardan sorumlu olan bu otoritelerden bazıları şunlardır.

1. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü
2. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
3. MEB Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
4. MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
5. MEB Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü
6. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
7. MEB Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığı
8. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı
9. MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
10. Tarım Meslek liselerinin bağlı olduğu *Tarım BakanlığındaKİ İLGİLİ GENEL MÜDÜRLÜK*
11. Sağlık Kolejlerinin bağlı bulunduğu *Sağlık Bakanlığı Meslek Okulları Genel Müdürlüğü*
12. Sosyal Sigortalar Kurumu Sağlık Kolejlerinden sorumlu SSK'nun ilgili birimi.

### 13. Askeri liselerin bağlı olduğu *Milli Savunma Bakanlığı*.

Böylece; ortaöğretim düzeyindeki okulların yönetim açısından son derece dağınık olduğu kolayca anlaşılılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının bağlı olduğu bakanlıklar ve genel müdürlükler arasında etkili bir koordinasyonun olduğu söylenemez. Bu durumun sonucu olarak, aynı çevrede bulunan okulların derslikleri, atelyeleri, spor salonları, laboratuvarlar, uygulama bahçeleri, hatta kütüphaneleri o çevredeki değişik okullara kayıtlı bulunan öğrencilerin ortak kullanımına açılamamaktadır.

Sonuç olarak; aynı çevredeki *genel liselerle, mesleki-teknik liseler, birbirlerinin öğrencilerine kapilarını kapamış* olarak, birbirinden kopuk faaliyette bulunmakta, pahalı atelye ve laboratuvarlar günün büyük bölümünde kapalı kalmaktadır.

Ortaöğretimin günümüz'e kadar devam eden, durumu madde madde şöyle özetlenebilir:

1. Ortaöğretimde nitelik, nicelik ve bölgelerarası dağılım bakımından yeterli gelişme sağlanamamıştır.

2. Ortaöğretim; *genel, ansiklopedik eğitim* ağırlıklı niteliğini değiştirememiş; öğrencilerin, kalkınma gereklerine uygun teknik alanlarda değil, klasik liselerde toplanma eğilimi devam etmektedir.

3. Kız teknik öğretimde işlevsellik sağlanamamıştır.

4. Mesleki-Teknik okul mezunlarının büyük bir bölümü, eğitimleriyle ilişkili olmayan işlerde çalışmaktadır.

5. Ortaöğretim'in meslek elemanı yetiştirecek düzeye getirilememiş olması, yüksek öğretimde gereksiz yığılmalara yol açmıştır.

6. Ülkemizde; maliye, askerlik, demir yolu, tapu-kadastro gibi alanlarda bulunan az sayıdaki meslek okulu, o alanlarda gerekli olan sınırlı sayıdaki insangücüyü yetiştirirken, *meslek*

okulu olarak açılan *İmam-Hatip Lisesi*, 160 bini 375 orta kısımında, 90 bini 341 lise kısmında olmak üzere toplam 250 bin öğrencisiyle, her yıl, yalnızca bir kaç bin yeni imam-hatip kadrosu açılabilecek ülkemizde, meslek okulu olma özelliğini çoktan yitirmiş; başına yansındığını göre, arkalarında, askeri okullara ve fakültelerin yönetim bölgümlerine özel olarak yetiştirilen öğrencileri göndermek yoluyla, 10-15 yıl içinde, yönetimi ele geçirmeye planları bulunan, *öğrencilere yurt, burs, yemek ve kurs* gibi olanaklar sağlayan çeşitli derneklerin bulunduğu bu okullar, gerçekte, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nın ruhuna aykırı olarak *değişik dünya görüşünde* insan yetiştiren ve dinsel niteliği ağır basan kurumlar durumuna dönüştürmüştür ve bu yoldaki gelişmelerini yıldan yıla devam ettirmiştir.

#### IV. Yüksek Öğretim

1. Ortaöğretimde; şura kararlarına ve plan hükümlerine uygun gerekli düzenlemeler yapılamadığından, yüksek öğretime olan istem karşılanamayacak bir düzeye ulaşmıştır.
2. Gerekli fizik olanaklar hazırlanmadan ve öğretim üyesi sorunu çözümlenmeden yeni yüksek okullar ve üniversiteler açılmıştır.
3. Yüksek öğretim öğrencilerinin bilim alanlarına dağılımı ile kalkınmanın gerektirdiği insangücü arasında denge sağlanamamıştır.
4. Yüksek öğretimde okullaşma oranı, gelişmiş ülkelerdeki okullaşma oranının çok altında ve plan hedeflerinin gerisinde kalmıştır.
5. Yüksek öğretimde; eğitimin kapsam ve niteliği, başarı oranları kurumlar arasında önemli farklılıklar göstermiştir.
6. Niteliğin ikinci plana itilerek, ünvanların kazanılmasındaki standartların sık sık değiştirilmesine bağlı olarak Üniversite statüsü, saygınlık ve ücret bakımından hızla gerilemektedir. Bu durum; Üniversiteyi bir yüksek okul mertebesine dönüştürmüştür; bilgi aktarma,

fikir ve bilgi üretmenin önüne geçmiştir. Oysa; hiç bir şey; demokrasinin gelişmesine, üniversitenin yozlaşmasından daha fazla zarar veremez.

7. Yüksek öğretimde bütünlük sağlamak için 1982 yılına kadar beklenmiştir.

#### V. Yaygın Eğitim

1. Yaygın eğitim faaliyetlerinde bulunan çeşitli kurumlar arasında koordinasyon sağlanamamıştır.

2. İşbaşı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, üretim birimlerinde kurulacak merkezlerde etkili olarak yapılması gerçekleştirilememiştir.

3. Değişen şartlara ve gereksinmelere kısa sürede yanıt vermesi, düzenlenmesindeki esneklik ve maliyetinin düşük olması gibi nedenlerle önem kazanan yaygın eğitim faaliyetleri, bu özelliklerini tersine işleyen bir yaklaşımla uygulanmıştır.

4. Yaygın eğitim çalışmaları ülkemizde, genellikle, okuma-yazma ve kültür programlarından ibaret kalmıştır. Bununla birlikte; okur-yazarlık oranında da hızlı bir yükselme sağlanamamıştır.

5. Yetişkin eğitimi; kırsal ve kentsel yöreler arasındaki eğitim eşitsizliğini gidermede etkili olamamıştır.

6. Halkın, aydınlar ve sanatçılardan yetişkin eğitiminde etkili olarak rol almaları sağlanamamış; kitle iletişim araçları yetişkin eğitiminde etkili olarak kullanılamamıştır.

7. Yetişkinler eğitimi konusunda bilimsel araştırmalar özendirilememektedir.

8. Yetişkin eğitimi ulusal eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası durumuna getirilememiştir.

9. Yetişkin eğitimi yaşam boyu eğitim anlayışı ile ele alınamamış; eğitim sisteme girememiş ya da eğitim sisteminden ayrılan gençleri hayatı hazırlamada etkili olamamıştır.

10. Örgün eğitimle yetişkin eğitimi olanakları kaynastırılamamış; Örgün ve yetişkin eğitimi programları arasında sertifika ve diploma denkliği, yatay ve dikey geçişler sağlanamamıştır.

11. Yetişkin eğitiminde, sayısal gelişme kadar nitelige ağırlık verilmemektedir.

12. Üniversiteler; geceleri, hafta sonları ve yaz aylarında kapılarını çevre halkına açarak, yetişkin eğitiminin merkezi durumuna getirilememiştir.

13. Yetişkin eğitimi aile eğitiminde etkili role sahip kılınamamıştır.

14. Yetişkin eğitimi için gerekli personelin yetىstirilmesi konusuna önem verilememiştir.

15. Yetişkin eğitimi etkinliklerinde eğitim teknolojisi etkili olarak kullanılamamış; dolayısıyla işlevsel bilgisizliğin giderilmesinde etkin olunamamıştır.

## VI. Eğitimimizin Topluma Katkısı

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde verilen bilgilere dayanılarak, toplumumuza katkısı açısından, eğitim sisteminizin durumu birkaç paragrafta söylece özettlenebilir.

Eğitim sistemimiz; eğitimin kitlelere ulaştırılması amacıyla, gerekli şartlar ve imkanlar hazırlanmadan yaygınlaştırılmıştır. Hızlı bir değişim ve sanayileşme sürecine giren toplumun gerektirdiği nitelikteki *meslekî ve teknik insan gücü* yetiştirmeye zorunluluğu ve plan hedefleri de uygulanamayınca, kısa sürede, eğitim sistemimiz niteliksiz insanlar yetiştirir duruma gelmiştir. Devlet kadroları da bu niteliksiz kitleyi ememeyecək duruma gelince, işsiz genç insanların sayısı gittikçe artmaya başlamıştır.

Diger bir deyişle, büyük kitlelerin bugün bile eğitim imkanlarından yoksun olması yanında, eğitim sağladığımız kitleler de, öğrenim yıllarında kendilerine daha mutlu bir

hayat sağlayacak, kalkınmayı olumlu yönde etkileyebilecek bilgi ve beceriden yoksun olarak yetiştirilememiştirlerdir.

Gercekte kendilerine çiçekçilik, bagçılık-bahçecilik, su ürünlerinden yararlanma, balıkçılık, arıcılık, tavukçuluk, besi hayvancılığı ya da daktilo, steno, araba kullanma, muhasebe, dosyalama, hatta yıllarca girilip çıkışan yabancı dil derslerine rağmen dil öğretilmeyen bu yüzbinlerce genç, en az 11 yıllık eğitim sonunda Ülke için işlevsel olabileceğini kaybetmişlerdir.

Özet olarak; Cumhuriyet döneminde toplumumuz, son derece değerli kit kaynaklarından küçümsmeyecek miktarını eğitim alanına ayıracaktır. Buna karşılık bu alana ayrılan kaynakların kullanılmasında, rasyonellik sağlanamamıştır. Böylece *insan yetiştirmeye düzenimiz*, bütün cabalara ve yatırılan milyarlara karşılık, *topluma niteliksiz işgücü kazandırmış*, *Lise mezunlarının üniversiteler önünde yığılmasına, devlet kapısına hücumuna yol açmış*, *halka yabancılaşmış aydınlar yaratmış ve eğitilenler arasında bir değer kargasasına sebep olmuştur*.

#### **YARINKİ DURUMU: MODEL ÖNERİSİ**

##### **Amac**

Eğitim sistemimizde yer alan okullar, öncelikle öğrencilerini bir üst okula, yabancı dille eğitim yapan resmi ve özel okullar için yılın belirli zamanlarında verilen yarışma sınavlarına hazırlamanın dışında bir amacı olmayan okullar durumuna dönüşmüş, öğretmenler, atlarını yarışa hazırlayan jokeylerin ruh hali içinde, gerçek yaşamda hiç bir işe yaramayacak olan bilgilerin birazını daha minimilere kazandırma çabasıyla, gecelerini gündüzlere katar olmuşlardır. Ne beş yıllık ilkokullarda, ne de Üçer yıllık orta ve liselerde, okulu bitiremeden sistemden ayrılmış olanlarla bitirdikten sonra bir üst okula girememiş olanlar için onları üst okula

değil, yaşamın çetin gerçekleri karşısında becerili kilmak için fazladan hiç bir şey yapılmamıştır.

Sonunda; eğitim sistemimiz, ilk ve ortaöğretimle birlikte onbir yıl boyunca, Üniversiyete girmeyi başarabilen yalnızca yüzde 4-5 öğrenciye hizmet veren, geriye kalan yüzde 95'i dikkate almayan son derece pahalı bir sistem durumuna dönüşmüştür.

İste bu nedenlerle; nitelikleri ana hatlarıyla sunulan aşağıdaki modelin ana amacı, her öğrencinin ilk ve ortaöğretim sırasında Türk toplumunun sağlıklı bir üyesi durumuna getirilmesi yanında, kesinlikle bir meslek ya da hayatını kazanabileceği bir takım beceriler edinmesini sağlamak, Üniversiteye girişi lisede izlenen programlara ve öğrencinin o programdaki dört yıllık başarı derecesine dayanarak düzenlenmek ve böylece üniversite önündeki birikimleri önlemek olarak özetlenebilir. Kalkınma açısından son derece önemli olan ara insangücüün; yeterli sayıya ulaştırılması da, ancak böyle bir modelle sağlanabilecektir. Türkiye'nin geleceği; memur adayı olan aydınların coğalmasına değil, üretim işlerini girişkenlikleriyle ilerletecek, sosyal çevremizi değiştirecek elemanların yetişmesine bağlıdır.

Öte yandan; Türkiye, eğitim kurumlarındaki atelye, uygulama bahçesi, dil, daktilo, bilgisayar, fizik, kimya laboratuvarları, sapor ve müzik salonları gibi sınırlı olanakları bugüne dek süregelen günde, hatta haftada birkaç saat sadece kendi az sayıdaki Öğrencisine açık tutan yöntemleri terk ederek, bu eğitim olanaklarının akıcı kullanımı için gerekli yöntemleri bulmak zorundadır.

Bu da; eğitim bölgesi, lise bölgesi gibi yeni düzenlemeleri ve çok bölümlü-esnek programlı liselerden

meydana gelen ortaöğretim yoluyla meslekleşmeyi sağlayan derslere ağırlık verilmesini gerektirecektir. Kuşkusuz; 2000 yıllara yaklaşırken, önceliği olan sorunlar, yeni modelin biçimlendirilmesinde yönlendirici olacaktır.

#### Önceliği Olan Sorunlar

Bu raporda dile getirilen sorunlar dikkate alınarak, bugün öncelikle ele alınması gereken başlıca eğitim sorunları şöyleden sıralanabilir:

1. Okulsuz köylere ulaşmak, tek derslikli okulları genişletmek, üçlü öğretime son vermek, geçici ve harap binalarda öğretim yapan okulları binalara kavuşturmak için binlerce yeni okul ya da onbinlerce yeni derslik inşa etme gereksinmesi.

2. Eğitim kurumlarını öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasitesine uygun bir meslek kazanacağı, yaparak, yaşayarak eğitim yapılabilecek bir ortama kavuşturma gereksinmesi.

3. Bu amacıyla, ortaöğretim kurumlarını süratle uygulamalı eğitimin yapılabileceği atelye, laboratuvar, bahçe, tarla, araç-gereç ve çeşitli alanlarda yetişmiş ustalar-öğretmenlere kavuşturma gereksinmesi.

4. Mesleki-Teknik gibi pahalı bir eğitime yatırılan paraların verimli olabilmesi için; mezunların, eğitimleri doğrultusunda istihdamları ile, ülkenin iş piyasası istemlerine yönelik eğitim programlarıyla öğrenimlerini sürdürmeleri gereksinmesi.

5. Yüksek öğretimde, öğrencilerin bilim alanlarına göre dağılıminin ekonominin gereklerine uygun olmadığı ve çeşitli alanlarda Üniversite mezunu işsizlerin coğalmakta olduğu dikkate alınarak, bu sakincalı durumun düzeltilmesi ve hemşire, sağlık memuru gibi teknisyen düzeyinde stratejik insangücüün yeterli sayı ve nitelikte yetiştirilmesi için olanakların yaratılması gereksinmesi.

6. Genel eğitimle mesleki-teknik eğitimi kaynaştırma

ve bütün ortaöğretim kurumlarını merkez teşkilatında ve taşrada tek yönetim altında toplama gereksinmesi.

7. Örgün eğitimle yaygın eğitimi kaynaştırma; örgün eğitim kurumlarını geceleri, hafta sonları ve yazıları yaygın eğitime, yaygın eğitim kurumlarını uygun zamanlarda örgün eğitim Öğrencilerinin hizmetine açma gereksinmesi.

8. Bina, atelye, laboratuvar, uygulama bahçesi, spor salonu, kitaplık ve öğretmen gibi eğitim olanaklarını bölgedeki Öğrencilerin ortak kullanımına açma ve bunun için gerekli yapı ve yönetim düzenlemesi yapma gereksinmesi.

9. Eğitim kurumları ile sanayi ve ticari kuruluşları ortak ve içice programlarla kaynaştırarak, piyasanın gerisinde kalan eğitim teknoloji ve yöntemlerini geliştirme gereksinmesi.

10. İyi bir rehberlik ve yönlendirme sistemi ile öğrenciyi keşfederek, onun, yeteneklerine uygun alanlara yönlendirilmesini saglama ve başarısızlıklarını önleme gereksinmesi.

11. Hizmet-içi eğitim ve iş başında eğitimi sürekli bir süreç haline getirerek, bu yolla belirli krediler toplamayı terfilere temel kabul etme gereksinmesi.

12. Eğitim ve okul yöneticiliğini belirli eğitim ve tecrübe niteliklerini gerektiren bir meslek durumuna getirme gereksinmesi.

Yukarıda sıralanan gereksinmeler, eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesini kaçınılmaz duruma getirmiştir. Aşağıda ana hatları ile sunulan model bu gereksinmeleri karşılamayı amaçlamaktadır.

#### **i. Okul Öncesi Eğitim**

Ülkemizde okul öncesi eğitimi, ilke olarak devlet okullarında ana sınıfları şeklinde, özel kesim eliyle ana okulları, yuva ve kreş şeklinde yapılmalıdır.

Bununla birlikte; ülkemizde özel girişimleri beklemeden bu konuda, daha önce de belirtildiği gibi, önceliği olan yerler vardır:

a. Hızla sanayileşmekte olan merkezlerin işçi yoğun semtleri ile gecekondu bölgelerine öncelik vererek şehir ilkokullarına ana sınıfı ekleme.

b. Türkçe'nin düzgün konuşulmadığı yerlerin köy ve şehirlerinde ana sınıfı açma.

Önceliği olan merkezlerdeki ilkokulları ana sınıfına kavuşturmak için şu yollar izlenmelidir:

1. Önceliği büyük şehirlere vererek, ilkokullardan öğrenci sayısı yeterli olacağı belirlenen ve halen ana sınıfı bulunmayanlara birer derslik eklenerek ve birer öğretmen atanarak ana sınıfları ülke çapında yaygınlaştırılmalıdır.

Böylece; bugün ana sınıfı bulunmayan 3,500 kadar şehir ilkokuluna ana sınıfı eklemekle, 70-80 bin çocuğa okul öncesi eğitimi götürülmüş olacaktır. Başka bir deyişle, bu yolla her yıl, 5 yaş çocukların yüzde 5-6'sı için ek kapasite yaratılmış olacaktır.

2. İlköğretimde okulleşme oranının ülke ortalamasının çok altında bulunduğu, devamsızlıkların ve öğrenci başarısızlıklarının yaygın olduğu Doğu ve Güneydoğu bölgelerimizin özellikle kırsal kesiminde mevcut bulunan ilkokullar kaç derslikli olursa olsun ilköğretimimin ve sekiz yıllık temel eğitim okullarının eksikliklerini gidermeyi beklemeksizin, 4-5 yaş çocukların için TV ve video donanımlı ana sınıflarının açılmasına vakit geçirilmeden başlanmalıdır.

Bu yerelerde; önmüzdeki plan dönemi içinde, okulsuz köyler de dahil olmak üzere, her yıl 2000 ana sınıfı açılması

planlanmalıdır. Böylece; her beş yıllık plan dönemi sonunda, 10.000 ana sınıfında çağ nüfusunun yüzde 20'si yani 200.000 çocuk için, kapasite yaratılmış olacaktır.

3. Bu yörelerde ana sınıflarının açılıp yaygınlaştırılmasında valiler, büyük yetki ve sorumluluklarla donatılmalıdır.

#### **Anasınıflarının Eğitici Gereksinmesi**

Ana sınıflarının eğitici ihtiyacını karşılamak için, yüksek Öğretimin psikoloji, sosyoloji, sosyal çalışma, eğitim, çocuk gelişimi, beslenme ve ev idaresi gibi alanlarından mezun olmuş, issiz kalmış gençlerimizden yararlanılmalı, bakanlık bu amaçla üniversitelerle işbirliği yaparak, bu gençlerden isteklileri kurslarla ana sınıfı öğretmenliğine hazırlamalıdır. Ayrıca, kız meslek lisesi, çocuk gelişimi bölümü mezunlarının anasınıflarında sınıf abası ya da yardımcı öğretmen gibi adlarla istihdam edilebilmeleri için gerekli mevzuat değişikliği yapılmalı ve ilkokul öğretmenlerinden istekli olanlarla birlikte, kurstan geçirilerek, ana sınıfında başarılı olabilecek bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.

#### **2. Temel Eğitim**

Zorunlu 8 yıllık temel eğitimin, eğitim sistemimiz içinde yerini alması, ülkemizin kalkınma ve gelişmesi yönünden büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca, bugün dünyamızdaki ülkelerden, yalnızca 12 tanesinde 5 yıllık zorunlu eğitim kalmışken, beş bin yıllık bir tarihe sahip bulunan ülkemizde, sekiz yıllık zorunlu eğitimin kaçınılmaz olduğu anlaşıılır.

Temel eğitim; birinci devre olan beş yıllık ilkokullarla, ikinci devre olan üç yıllık ortaokullardan oluşur. Ancak; öğrencileri, toplumumuzun sağlıklı üyeleri haline getirmede ve onların ilgi, yetenek ve kapasiteleri

doğrultusunda mesleğe yönelmelerinde önemi daha önce vurgulanan temel eğitimin kağıt üzerinde kalmaması ve mevcut okullarla ilkokullarının yeni bir adla birleştirildiği görünümünden kurtarılması için, bütün olanakların harekete geçirilmesi gereklidir.

1. Öncelikle; bir, iki, üç, dört derslikli ilkokullardan öğrenci sayısı yeterli olanlar beş derslige kavuşturulmalıdır.

2. İlkokullarımızda ve ortaokullarımızda üçlü öğretimin en kısa zamanda kaldırılması için çözüm yolları araştırılmalıdır.

3. Temel eğitim; gerek finansman kaynaklarında, gerekse personel ve fizik kapasitesindeki sınırlılıklar dikkate alınarak, kademeli olarak uygulamaya geçirilmelidir. Bunun için; nüfusu yeterli olan köylerle, az nüfuslu köy topluluklarının merkezi durumunda bulunan köylerde sekiz yıllık temel eğitim bölge okulları kurulmalıdır. Gerekli durumda; temel okulların ikinci devresini oluşturan ilkokul sonrası üç yıllık öğretim programları, yatılı bölge liselerine bağlı olarak açılmalı ve bu durumda, öğrenciler yatılı olarak öğrenim yapmalıdır.

4. Temel eğitim okullarında, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasitelerinin eğitimin merkezi olma ilkesinden ödün verilmemelidir. Programlar, gereksiz bilgilerden ayıplanarak; ilk beş yılda, öğrencilere okuma-yazma, temel matematik, çevrenin tanınması, basit el sanatları, tarımsal faaliyetler, resim, müzik, beden eğitimi konularında bilgi ve beceriler kazandırılmalı; deney ve gözlemler yoluyla tabiat olaylarını anlamada yardımcı olmalıdır.

5. Temel eğitim okullarının üç yıllık ikinci devrelerinde; öğrenciler çok programlı lise bölümlerinden birine yöneltilmeli ve liseye girmedikleri takdirde hayatlarını kazanacakları bir beceriye sahip olarak yetiştirmelidir.

6. Temel eğitimin ilk devresinden itibaren; her öğrenci için karteksler tutularak, ilgi, yetenek ve nitelikleri sürekli

olarak kaydedilmelidir. Öğrenciler, mezun olunca; belirli alanlardaki gelişmeleri, bu karteksler üzerinden izlenmeli ve bu bilgiler, onların ilgi ve yeteneklerine uygun lise bölümlerine alınmalarında esas olmalıdır. Bu yüzden; temel eğitim okullarında, öğretmenlerin rehberlik yanı ağır basmalıdır.

7. Benzer ilgi, yetenek ve beceriye sahip olan öğrenciler için, ikinci devrede (orta kısım), fen yetenekliler, sosyal bilim yetenekliler, sanat yetenekliler ve spor yetenekliler gibi grupların ilgi ve gereksinmelerine yönelik benzer programlar açılmalı, bu programlara yönelik olan öğrenciler, ortak dersleri dışındaki yetenek ve beceri çalışmalarını kendi grubuyayla yürütmelidir.

Böylece; sınıf geçme sistemi yerine ders geçme sistemine geçmek zorunlu duruma gelecek ve öğrencilerin lise bölümlerine geçişlerinde ya da hayatı hazırlamalarında bu ilgi alanları esas olacaktır. Programlara yönlendirmede öğretmenlerin gözlemleriyle hazırlanan karteksler, varsa, rehberlik bürolarının yargıları ve velilerin görüşleri esas alınacaktır.

8. Öğretmenler; yaz aylarında MEB-Universite işbirliği ile hazırlanacak rehberlik kurslarına davet edilerek, öğrenciyi tanıma ve yönlendirmede yeterli duruma getirmelidir. Zamanla; rehberlik alanında uzmanlaşmış personel sayısı yeterli düzeye ulaştıkça, temel eğitim ve orta öğretim okullarında öğrencilerin gelişmelerini sürekli olarak izlemek, öğretmen ve velilerle bağlantı kurarak öğrenciye yetenek, ilgi ve kapasitesine uygun program hazırlamakta yardımcı olmak ve onları sağılıklı olarak yönlendirmekle görevli olmak üzere "rehberlik büroları" kurulmalıdır.

9. Her yıl ülkenin yüzmilyarlarını eriten, çocuklarınımızın yeteneklerini körelterek, onlara başarısızlık dengesi yuran ve ana-babalarının üzülmesine yolaçan sınıf tekrarları kesinlikle kaldırılmalıdır. Belirli konularda sürekli olarak başarısızlık gösteren öğrencilerin programları değiştirilmeli, bir üst okula gitmesinden umut kesilen öğrencilere daktilo, defter tutma, araba kullanma gibi piyasada geçerli pratik beceriler

öğrettilerek okulla ilişkisi kesilmelidir. Bu da; öğretim programlarının, özellikle son sınıfta, bir üst öğrenime geçemeyeceği, dolayısıyla sistemden ayrılacağı anlaşılan öğrenci grupları için yüzde 30 kültür dersleri, yüzde 70 yetenek, beceri ve uygulamaları kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesini gerekliliğe kılacaktır.

10. Temel eğitim okullarının öğretmen, derslik, atelye, laboratuvar, uygulama bahçeleri, ders araç ve gereç gibi gereksinimlerinin giderilmesi için bütün kaynaklar harekete geçirilmeli ve giderek, ilkokula kaydolan bütün öğrencilerin temel eğitimim ikinci devresine geçmesi sağlanmalıdır. Başka bir deyişle; 6-14 yaş grubunun okullamasında yüzde 100'lük hedefe ulaşmak için gereklili çabalar harcanmalıdır.

11. Özel eğitime gerekten ağırlık verilmeli; özel eğitime muhtaç çocukların (geri zekâlı, üstün zekâlı, sakatlar) eğitim dışında bırakılmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.

12. Temel eğitim kapsamına giren özel öğretim kurumlarının, yabancı dilekçe yapan kolejlerin temel eğitim amaçlarına uygun bir yapıya kavuşturulması için gerekli girişimlerde bulunulmalıdır.

### **3. Ortaöğretim**

Çevrenin olanak ve özelliklerine göre; çeşitli bölümlerden oluşacak *dört yıllık* ortaöğretim kuruluşlarına lise denir. Her lise; en az dört bölümden oluşur. Bölümler aynı binada yer alabileceği gibi, özellikle şehir ve kasabalarda, ayrı ayrı binalarda faaliyet gösterebilirler.

*Kampus sisteme* göre faaliyyette bulunacak ve ülkemizin yönetimsel bölünüşüne bağlı olarak düşünülebilecek olan bu çok bölümü liselerin işleyişinde, aşağıda sıralanan ilkelerin gerçekleşmesine önem verilecektir.

1. İlçe ve bucak düzeyinde (ya da belediye çevreleri dikkate alınarak) her yerleşme birimi, bir lise bölgesi olarak kabul edilecek ve oradaki çeşitli ortaöğretim kurumları, o

yerleşme birimindeki lisemin bölümleri olarak yeniden örgütleneceklere dir. (Bkz. Ek 11)

2. Her bölümün başında *bölüm başkanı* adını taşıyan bir müdür muavini bulunacak ve bu bölmeler arasındaki koordinasyon yerleşme birimindeki *Lise Müdürü* tarafından sağlanacaktır. Benzer şekilde; 15-20 köyün merkezi noktalarında çeşitli bölmelere sahip olarak açılacak köy ya da *bölge liseleri* yatılı olacak ve bir müdürle, bölmelere başkanlık eden müdür yardımcılarının oluşturduğu bir yönetim kurulu tarafından yönetilecektir.

Böyle bir düzenleme, en azından aşağıdaki yararları sağlayacaktır.

a. Yerleşme birimindeki her türlü ortaöğretim tesisi (atelye, laboratuvar, spor salonu, uygulama bahçesi vb.) tek bir yöneticinin sorumluluğunda, lise tilizel kişiliğine bağlı olacaktır. Bu durum; tesislerin kullanımında farklı okullar arasında olabilecek sürtüşmelerin olmasını engelleyecektir.

b. Değişik binalarda faaliyette bulunan çeşitli mesleki teknik okullar, o yerleşme birimindeki lisemin bölmeleri durumuna dönüşeceğini, çok programlı liseler için yeni bina, atelye, laboratuvar uygulama bahçesi, gibi olanakların yaratılmasında tasarruf sağlanacaktır. Cari fiyatlarla, bir mesleki-teknik okulun maliyetinin bir kaç milyarı bulduğu dikkate alınırsa, ortak kullanımın kaçınılmazlığı kendiliğinden ortaya çıkar.

c. Öğretmenlerin tümü yerleşme birimindeki lise kadrosunda bulunacağından, kullanılmalarda rasyonellik sağlanacaktır.

d. Öğrenciler yönlendirildikleri programla ilgili mesleki ve teknik okullardaki çalışmalarını ilgili bölüm, atelye, laboratuvar ya da uygulama bahçesinde, o bölümün asli

Öğrencileri gibi, kendilerine ayrılan saatlerde yapacaklardır. Böylece, bu tesislerin sürekli olarak kullanılması ve bütün öğrencilerin hizmetine açık olması sağlanacaktır.

3. Her yerlesme birimindeki lise, çevre şartlarına göre açılmış bulunan ve gereksinmeye göre yenileri açılabilecek olan en az dört bölünden oluşacaktır.

4. Her bölümün teorik ve uygulama derslerinde başarılı olan öğrenciler, yüksek öğretimin ilgili alanına yöneltilecektir. Örneğin; din bölümü öğrencileri ilahiyat fakültelerine, eğitim bölümü öğrencileri öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına, felsefe, sosyoloji, psikoloji alanlarına; tarım bölümü mezunları veteriner ve tarım fakültelerine, erkek teknik ve sanat bölümü öğrencileri teknik yüksek öğretime; kız meslek bölümü öğrencileri kız teknik, çocuk gelişimi, ev idaresi gibi yüksek öğretim alanlarına; sağlık bölümü öğrencileri, tıp, eczacılık, dişçilik, hemşirelik gibi alanlara yönlendirilecektir. Bunu sağlamak için; öğretim gördüğü dalda yüksek öğretime devam etmek isteyenlere, belirli oranda **Özendirme puanları** vermek gibi yöntemler uygulanarak, sisteme istenen düzen gönüllü olarak sağlanacaktır.

5. Her bölümde; öğrenciler, Türk dili ve edebiyatı, tarih ve coğrafyası, inkılâp tarihi konularındaki dersleri ilk iki yılda almak zorunda olacaktır.

6. Her öğrencinin; **zorunlu alan** dersleri ile **seçmeli** alan ya da yardımcı alan dersleri olacak, böylece, her lise mezunu yüksek öğrenime devam edemediği takdirde, hayatını kazanabileceği bir meslek ya da sanata mutlaka sahip kılınacaktır.

7. Öğrencilerin; ilgi ve yeteneklerine uygun lise bölgümlerine yerleştirilmesinde, temel eğitim okullarından getirecekleri karteks ve dosyaların esas alınması ilkesinden taviz verilmeyecektir.

8. İlk iki yılda; hangi bölümde olursa olsun, resim, modelaj, sanat tarihi, müzik, tiyatro, beden eğitimi gibi

seçmeli derslerde üstün yetenekli olduğu anlaşılan öğrenciler, bu bölümlere sahip olan öteki liselerin üçüncü sınıflarına parasız-yatılı öğrenci olarak gönderilecektir.

9. *Zorunlu derslerde* israrla başarısızlık gösteren öğrenciler; ilgi ve yeteneklerine uygun başka bölümlere kaydırılarak, sınıfı bırakma, belge verme işlemlerine son verilecektir. Bu durumda; bölümü değiştirilen öğrencilerin, daha önce başarılı oldukları derslerden aldığı krediler değerlendirilecektir.

10. Gerekli görülen yerlerde, üstün zekâlı çocukların ve özürlü çocukların eğitimi için, özel ortaöğretim kurumları açılacaktır.

11. Öğrencilerin bölümlere yönlendirilmesinde ve programlarının hazırlanmasında yardımcı olacak rehberlik büroları geliştirilecektir.

12. Her öğrencinin yabancı dil öğrenmesi için gerekli olanaklar hazırlanacaktır.

13. Özellikle; teknik ve sanat, tarım, ticaret ve turizm bölümleri bulunan liseler, döner sermayeye sahip olacaklardır. Tarım uygulamalarından elde edilen ürünler, yatılı bölge liselerinde öğrencilerin beslenmesinde kullanılacak, fazlası okul kooperatif aracılığıyla çevre halkına aktarılacaktır.

14. Çevre köylerinde işletmeciliğin özendirilmesi, arıcılık, meyvecilik, tavukçuluk, hayvancılık gibi tarimsal faaliyetlerin ve el sanatlarının geliştirilmesi, tarım tekniklerinin benimsetilmesi, sağlık ve beslenme sorunlarının çözümelenmesi, tasarruf alışkanlığının yerleştirilmesi, hayvan ve bitki hastalıklarının yok edilmesi gibi konularda yatılı bölge liselerinin sağlık, tarım, ticaret ve teknik bölümleri sürekli bir işbirliği içinde olacaklardır. Öğrenciler; sorunları kaynaklarında öğrenecek ve çözüm yolları bulmaya yöneltileceklidir.

15. Bugünkü altı yıllık öğretmen liseleri ve yatılı bölge okulları, mesleki-teknik ağırlıklı bölge liseleri haline getirilecek ve öğrencilerin en az yüzde 75'i köy okullarından seçilecektir.

16. Edebiyat bölümü öğrencileri çevredekî köy ve kasabalarda, yılda iki defadan az olmamak üzere, temsil konser, şiir ve hikaye yarışması gibi sanat faaliyetleri düzenleyeceklərdir.

17. Kız meslek liseleri toplumumuzda hem genel kültür, hem də ev hanımılığı öğreten okullar olaraq özel bir gereksinmeye cevap vermektedir. Bir lise bölümü olaraq da; bu özelliklerin korunması yanında, kadın işgücüne istəm olan alanlarda meslek kazandırma olanakları arttırlıacak ve lise bölgesinde mevcut diğer meslek dallarından, esnek programlar dahilinde yararlanılacaktır.

18. Din derslerinin; bütün okullarda temel kültür derslerinden biri olaraq okutulması, 1981 Anayasası ile bir devlet taahhüdü haline gelmiştir. Lise bölgesinde; imam-hatiplik meslek eğitimi, toplumun gereksinmeleri doğrultusunda liselerin din bölümündə devam ederken, din bölümü öğrencilerinin diğer dallarda seçmeli ders almaları ve özellikle kırsal kesimde geçerli olabilecek teknik alanların birinde beceri sahibi olmaları özendirilecektir. Benzer şekilde; diğer dallarda öğretim gören öğrencilerin de, imam-hatip programlarındaki seçmeli derslerden yararlanmaları mümkün olacaktır.

19. Lise bölgesinde; mevcut teknik bolumlerin, çevrenin gereksinme ve istemlerine yanıt vermesi yanında, gelişen ekonominin bir sonraki aşamasında gereksinme duyacağı dalları da təsbit edip, gelişmekte olan kuruluşların teknolojileri ve programları ile bağdaştırarak, yeni dallarda gelişmeleri sağlayacaktır.

Ekonominin gelişmesi; eğitim sisteminin, bunu gerçekleştirecek insan gücünü yetiştirmede gösteredeki duyarlılığa bağlıdır. Klasik teknik dallarda yapılan eğitimin gereksinməlere ne derece yanıt verdığının sürekli izlenmesi yanında, bölgede gelişen sanayinin ve hizmetlerin gereksinme duymakta oldukları dalların hızla açılabilmesi gerekir. Örneğin, belediye teknik elemanlarının eğitimi, su arıtma

*tesisi operatörlerinin yetistirilmesi, kalite kontrol laboratuvarları, puantörler, bilgi sayar operatörleri ve bakımcıları, telekomünikasyon hizmetlerinin gerektirdiği teknisyenler, film ve optik sanayileri ve kullanıcılarının gerek duyduğu meslekler, tam otomatik telefon santralları için gerekli teknik meslekler, elektronik sanayiinin gereksinme duyduğu çok çeşitli nitelikte teknik meslekler, yarı prefabrik inşaatçılık için gerekli ustalık ve teknisyenlik dalları, çok çeşitli tip teçhizatının işletilmesi bakımı için gerekli meslekler, tip teçhizatının tamiri için gerekli meslekler, gıda sanayii için gerekli teknik meslekler, sulama, ilaçlama, ekim planlaması meslekleri, hızlı taşımacılık sonucu ortaya çıkan yol bakımı, kontrolü, taşıt bakımı ve tamiri, ihracat seferberliği dolayısıyla ortaya çıkan yeni dil öğretme, defter tutma, gümrük ve banka işlerinin öğretilmesi, muhasebe gibi dallar şu günlerde hızla devreye girmekte ve nitelikli işgücü aranmaktadır.*

Bunlar; hem ortaöğretimimin temel görevleri, hem de Türkiye'nin istihdam sıkıntısını ve Üniversite kaplarında yığılmayı önleyeceğidir.

20. Lise diplomalarında öğrencilerin bitirdikleri bölüm ve varsa yardımcı bölüm yazılacaktır.

21. Yeni lise düzeninin kuruluşu, gelişme ve işleyişinde Milli Eğitim Bakanlığı diğer bakanlıklarla her yönden sıkı bir işbirliği içinde olacaktır.

22. Eğitilmiş teknik insan gücünü ülkemizde tutabilmek ve aldığı eğitime uygun alanlarda çalışmalarını sağlayabilmek için personel yönetimi sisteminde de köklü reformlar gerekmektedir. Örneğin; teknik bölüm mezunlarına kendi alanlarında çalıştırıldıkları takdirde, kamu sektöründe ek olanak sağlanmalıdır. Teknik insan gücünün ülkemizde kullanabilme sorunu açısından; eğitim ve istihdam sistemi arasında, eğitim ve istihdam politikalarının genel çerçevesi içerisinde bir köprü kurmak gereklidir. Bunun sağlanması için de; sanayileşmenin gerektirdiği nitelikte, teknik insan gücünün, eğitim kurumlarında denışman ve eğitici olarak istihdam edilmeleri

icin olanaklar ve yöntemler araştırılacaktır.

23. Teknik ve tarım bölümü mezunlarına, kendi alanlarında işyeri açabilmeleri için devlet ya da bankalar tarafından kredi verilecektir.

24. Yaygın eğitim, örgün eğitimin, özellikle mesleki-teknik eğitimin önemli bir tamamlayıcısı olarak yeniden düzenlenecektir. Çalışmakta olan kişilere (gerekli diğer konular yanında), lise bölgesindeki programların dengi olan mesleki ve teknik yaygın eğitim verilecek; bu kişiler ya da örgün eğitimden ayrılanlar programları başarıp, aynı derslerden paralel sınavları verebildikleri takdirde, bitirdikleri düzeye uygun ve örgün eğitimin aynı programına denk sertifikalara hak kazanabileceklerdir. Yaygın eğitimde yaş sınırları ve belli bir sertifikaya hak kazanmak için sürekli program takibi aranmayacak, aralarla da olsa, programın tamamlanması esas alınacaktır. Bu amaçla; Halk Eğitimi Merkezlerinin bütün olanaklarından yararlanılacaktır.

25. Mesleki-teknik Öğretimi daha işlevsel hale getirmek için; kamu ve özel kesimin (isi-işveren) katılacağı bir fon kurulacak, piyasanın acil gereksinme duyduğu eğitimin -bina hariç- harcamaları buradan yapılabilecek, öğretmenler de bu fondan desteklenecektir.

26. Amacı; orta düzeyde insancılığını hayatı hazırlamak olduğuna göre, bu düzeyin bugüne kadar görülen ünvan, statü, yetki sorumluluk, ücret, iş kapsamı ve gerekli iş tanımları Türkiye'ye uygun şekilde belirlenecektir.

27. Üniversiteye giriş; ortaöğretimdeki programlarla ilişkili hale getirilerek, yeniden düzenlenecektir. Buna göre; Üniversite; öğrenci adaylarını çok programlı lise mezunları arasından aşağıdaki gibi karma bir sistemle sececektir.

a. Yüksek öğretimdeki bilim alımıyla ilgili lise bölümünden, pekiyi derece ile mezun olan öğrencilere, kendi dallarında kontenjan ayrılacaktır. Örneğin; tıp lisans öğreniminde, lise sağlık bölümünden pekiyi derece ile mezun olanlar için kontenjan ayrılacaktır.

b. Lise Öğrenimi sırasında; her yıl, belirli alanlarda yüksek not alan öğrenciler, başarılı oldukları alanlarla ilgili yüksek öğrenim dalına başvurdukları takdirde, belirli oranda ek bir özendirme puanıyla ödüllendirileceklərdir.

c. Yukarıdaki şartlarla Üniversiteye kabul edilmeyen lise mezunları için, test baryalarından oluşan merkezi bir seçme sınavı hazırlanacak, çeşitli bilim dallarına (sağlık, tarım, sosyal bilgiler, temel bilimler, eğitim, din, vb.) ait soru gruplarından oluşan bu testlerden her bilim dalında yüksek puan tutturulan öğrenciler, başarılı oldukları alanlarla ilgili yüksek öğrenime kabul edileceklərdir.

d. Bu şartlardan hiç birini yerine getirmeyen lise mezunları, eğitim sisteminde geçirdikleri 12 yıl boyunca kazandıkları becerileri sergilemek üzere, bankalar tarafından işyeri açma kredisi de sağlanarak, hayata atılacaklardır.

28. Çok böülümlü liseler; sahip bulundukları mesleki-teknik bölümündeki olanları geceleri, hafta sonları ve yaz aylarında, yaygın eğitim hizmetine açık tutacaklardır.

29. Her bölüm için öğretim programları; ilgili alanlardaki işçi ve işveren sendikaları gibi meslek kuruluşlarından temsilcilerin de katılacağı komisyonlar tarafından karara bağlanacaktır.

30. Çok böülümlü gece liseleri, bir meslek kazanmak isteyen yetişkinlere açık olacak şekilde yaygınlaştırılacaktır. Ancak; bu okulların programlarının oluşturulmasında, yetişkin öğrencilerin çalışıkları görevlerdeki konuların ve iş değiştirmeye amacına uygun konuların seçimine özen gösterilecektir.

Bu okullarda; yetişkinlere iyi bir vatandaş olmanın gerektirdiği genel bilgiler verilecek, ancak eğitimin ağırlığını pratik becerilerin kazandırılması oluşturacaktır. Çok bölgeli liselerdeki çalışmalar; belirli ilgi alanlarında, sertifika kazanmaya ve diploma kazanmaya yönelik olmak üzere iki şekilde yapılacaktır.

31. Öğretim programları içinde; her bölümde esas alanla ilgili dersler yüzde 60'ın altına düşürülmeyecek, tüm programlarda yaratıcılığın geliştirilmesi ana amaç olacaktır. Pratik derslerin; sanayi tesisleri ve atelyelerde yapılması sağlanacaktır.

32. Öğrenciler iş kazalarına karşı sigorta ettirilecektir.

33. Atelye çalışmaları, ders araç ve gereçlerinin üretilmesine yöneltilecektir.

34. Organize sanayi bölgelerinde ve küçük sanayi sitelerinde; o bölgelerin gerektirdiği sayı ve nitelikteki insangücüyü yetiştirmede katkıda bulunabilecek, en yakın lise müdürlüğe bağlı mesleki-teknik bölüm olanakları hazırlayıp Milli Eğitim Bakanlığı'na işletilmesi özendirilecektir.

35. Çevrelerinde, eğitim programları ile ilgili mesleki-teknik faaliyetlerin yapıldığı tesisler bulunan okulların öğrencilere, uygulama derslerinin bu tesislerde yapılması olanakları sağlanacaktır.

36. Ders geçme ve kredi sistemi ile puanlandırma sistemi; gerçekte, kaynakları etkili biçimde kullanma ve tasarruf sistemi olarak düşünülecek; zamanın akıcı bir yaklaşımla değerlendirilmesi yoluyla, olanakların sürekli kullanıma açılması, sınıfta kalmaların azalması, devlet kaynaklarına olan istemin özel girişimcilige yönlendirilmesi amacıyla geliştirilip uygulanacaktır.

37. Yerleşme birimlerine ya da belediye çevrelerine paralel olarak örgütlenecek çok bölgeli lise sisteminin kuruluş, gelişme ve işleyişinde; Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık ve Sosyal Yardım, Tarım ve Hayvancılık, Milli Savunma, Ticaret ve Sanayi, Bayındırılık gibi bakanlıklarla her yönden sıkı bir

işbirliği içinde olacaktır.

38. Yükseköğretim geçişler, yukarıda sunulan modelin amacı ve işleme ilkelerine uygun olarak, Yüksek Öğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul tarafından yeniden düzenlenir.

#### **4. Öğretmen Sorunu**

Daha önce belirtildiği gibi; sağlıklı bir toplumsal düzen ve ekonomik kalkınma, herseyden önce, kitlesinin eğitiminde en önemli insan unsuru olan öğretmenlerin tutarlı politikalarla yetiştirilmesini gerektirir. Eğer, geçmişte bu alanda yapılan hataları düzeltici önlemler alınmazsa ve gelecek için sağlıklı öğretmen yetiştirmeye politikası geliştirilemezse, toplumumuzun geleceğine güvenle bakmak olanaksız olacaktır. Çünkü; toplumların, yetişen kuşaklarını ülkelerine bağlı, bilgili, becerili, uyenik kişiler olarak kazanabilmeleri, öğretmenlerin sosyal statülerini ve nitelikleriyle mümkündür.

Geleceğin öğretmeni, kişileri anlamakta ve onlarla çalışmakta uzman olmalıdır. Öğretmen; sorumlu otorite olarak hizmetlerini topluma ulaştırmalı, açık fikirli olmalı çevre liderleri ve öğrenci velileriyle iyi ilişkiler ve işbirliği geliştirmelidir. Hoşgörü, anlayış ve sevgi öğretmenin belirgin nitelikleri haline getirilmelidir.

Özet olarak; kendi toplumunun özelliklerini, değerlerini, uluslararası ilişkileri ve insan yetiştirmeye mesleğinin -öğretmenliğin- inceliklerini bilen, geniş dünya görüşüne ve hoşgörüye sahip öğretmenler yetiştirmelidir. Bugün; hem ABC'yi Öğreten yani bilgi ve beceri kazandıran, hem de toplum kalkınmasına katkısı olacak öğretmenlere gereksinme vardır.

Bu açıdan bakınca; bugünkü sistemin de, araç gereç, laboratuvar, atelye ve öğretim kadrosu bakımından, bu tür

Öğretmenleri yetiştirmede zorlanacakları anlaşılmaktadır. Örneğin; 1986-87 ders yılında, ülkemizdeki toplam 21 Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 1718 öğretim elemanının yalnızca yüzde 3'ü profesör, yüzde 6'sı docent ve yüzde 9'u yardımcı docent ünvanına sahip bulunmaktaydı.

Bu durum; tutarlı, kalıcı ve gelişmeye açık öğretmen yetiştirmeye politikalarının, öğretmeni maddi olanaklar (yeterli ücret, konut gibi) ve meslekte gelişme açısından onurlu bir yere oturtma gereksinmesi kadar, öğretmen yetiştiren kurumların başta yeterli sayı ve nitelikteki öğretim üyesi sağlama sorunu olmak üzere tüm sorunlarının bir an önce çözümlenmesi gerektiğini açıkça ortaya çıkarmaktadır.

Bu nedenle; öğretmenlik, en çok ilgi gören bir meslek durumuna sokulsa bile, önerilen modelde öngörülen eğitim düzeninin gerçekleşmesinde kısa dönemde, büyük öğretmen sıkıntısı çekilecektir. Uzun yıllar, ortaöğretim kurumlarının büyük bir kısmında, derslerin kaymakam, doktor, veteriner, mal müdürü, subay gibi öğretmenlik formasyonu olmayan kimselerle ilkokul öğretmenleri tarafından verildiği dikkate alınırsa, çok bölümlü liselerle temel eğitim okullarının, yarın, çok daha ciddi öğretmen sorunu yaratacağı kolayca anlaşılır. Çünkü; yarının lise ve temel okullarında, sadece biyoloji, fizik, kimya, matematik, felsefe gibi alanlarda değil, aynı zamanda insan sağlığı, hayvan sağlığı, sağlık mühendisliği, ormancılık, ağaç işleri, muhasebe, temel işletmecilik, sekreterlik, modern çiftçilik (arıcılık, tavukçuluk, meyvecilik, vb.), elektrik, motor gibi çok çeşitli alanlarda binlerce öğretmene gereksinme olacaktır.

Mevcut öğretmen yetiştirmeye sistemi ile; bu gereksinmeyi karşılama ihtiyalî oldukça zayıftır. Esasen; hemen hemen hiç denecek kadar az sayıda uzmanlaşmış öğretim

üyesine sahip olan mevcut öğretmen yetiştiren kuruluşların, kısa zamanda, kalkınmanın gerektirdiği nitelikteki çok sayıda ve çeşitli alanlarda öğretmen yetiştirmesi beklenemez. Bu yüzden; öğretmen ihtiyacının süratle giderilmesi için, pratik yollara başvurmak zorunlu görülmektedir.

1. Çeşitli Üniversitelerde bulunan eğitim fakülte ve bölümleri; eğitim yönetimi, program geliştirme, rehberlik, halk eğitimi gibi alanlarda uzman yetiştirmeye görevleri yanında, Üniversitenin her dalından gelecek lisans öğrencileri için, bakanlık tarafından hazırlanacak standartlara uyma şartıyla, öğretmenlik sertifikası programları düzenlemeye devam etmelidir. Bu programlardan; yeterli miktarda kredi kazandıran ve öğretmenlik formasyonu verecek olan dersleri alan doktor, dişçi, eczacı, veteriner, mühendis, mimar, ekonomist, sevk ve idareci, tarım mühendisi ve öteki mesleklerin adaylarına öğretmenlik sertifikası verilmelidir.

2. Ellerinde öğretmenlik sertifikası bulunan, özellikle teknik alanda yetişmiş çeşitli meslek elemanları, bulundukları şehir, kasaba ve yazılı bölge liselerinin bulunduğu merkezlerde esas görevleri yanında, bakanlıkça belirlenecek ders ücretiyle liselerde ve temel eğitim okullarında öğretim görevi alabilecektir. Bu elemanların; toplum gereksimmesine uygun nitelikte öğrenci yetiştirmesindeki rolleri, Ülke kalkınmasında önemli yararlar sağlayacaktır.

3. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) parasal destek, propaganda ve reklam yoluyla Üniversite öğrencilerine, öğretmenlik sertifikası almanın sağlayacağı kişisel ve toplumsal yararları anlatarak yetenekli öğrencileri sertifika almaya özendirmelidir.

4. MEB; 4489 sayılı kanun uyarınca, her yıl, belirli sayıdaki öğretmeni izinli sayarak, onlara Üniversitelerin çeşitli alanlarında öğrenim yapma olanağı hazırlamalıdır.

5. MEB; Üniversitelerle işbirliği yaparak, yüksek öğrenim düzeyinde öğretmen ya da eğitim akademileri

geliştirmelidir.

6. Öğretmenler; yaz aylarında, kredi sağlayıcı altışar haftalık hizmet-içi eğitimi kurslarından geçirilerek, başarıları terfilerde dikkate alınmalıdır.

7. Doktor, tarım mühendisi, veteriner, kaymakam gibi çeşitli Üniversite mezunu ve öğretmenlik sertifikasına sahip elemanların bulunmadığı kırsal alanlardaki temel eğitim okullarında, mesleki-teknik okullar ya da liselerin teknik, tarım, ticaret, işletmecilik, hayvan sağlığı, sağlık gibi bölümlerinden mezun olup da yüksek öğrenime devam edememiş fakat iş hayatında alanlarında başarı sağlamış, çevrelerinde saygı uyandırmış olanlar, liselerin eğitim bölümündeki dersleri almış olmak şartıyla, geçici öğretmen ya da ustalar-öğretici olarak, esas işlerini bırakmadan saat başı ücretli olarak, görevlendirilebilir.

Eğitim dersleri almamış olan teknik elemanlar, temel eğitim okullarında geçici öğretmen olabilmek için, görevi başlamadan önce, en az altı aylık bir öğretmenlik formasyonu kursundan geçirilmelidir. Böylece; temel eğitim okullarında; kadrolu öğretmenler sağlanıncaya kadar ve çok iyi denetlenmeleri şartıyla:

a. Lise erkek teknik ve sanat bölümü mezunları, uzmanlık alanlarına göre elektrik, elektronik, seramik, tekstil, ağaç işleri, el sanatları gibi dersleri,

b. Kız teknik ve sanat bölümü mezunları ev-işi, terzilik, konservecilik, ev ekonomisi gibi dersleri,

c. Tarım bölümü mezunları tarım dersleri,

d. Sağlık bölümü mezunları sağlık bilimleri ve biyoloji dersleri,

e. Ticaret ve turizm bölümü mezunları ticaret, muhasebe, sekreterlik, turizm dersleri,

f. Din bölümü mezunları din ve ahlak dersleri,

g. Edebiyat bölümü öğrencileri sosyal bilimler,

h. Fen bölümü mezunları fizik, kimya, matematik

dersleri okutabilmelidirler.

Uzun dönemde; bu dersler öğretmen yetiştiren kurum mezunlarıyla doldurulmalıdır. Geçici öğretmenlere de; öğretmen yetiştiren kurumları, dışardan bitirme olanakları hazırlanmalıdır.

### **5. Eğitim Yönetimi**

Önceki sayfalarda özettelenen olgulara ve çeşitli araştırma bulgularına dayanarak, eğitim yönetimine ilişkin olarak aşağıdaki sonuçlara varılabilir.

1. Eğitim dönenimizin, ülkenin sosyo-ekonomik gelişmesine ve toplumun siyasal yaşamına etkili katkılarda bulunmasını engelleyen yetersizliklerin önemli nedenlerinden biri, eğitim ve okul yöneticiliğinin mesleklesmemiş olmasıdır.

2. Eğitim ve okul yöneticiliğinin ülkemizde bir meslek olarak gelişmeyişinin ve eğitim yönetiminde yapı ve davranışa ilişkin sorunların giderek önem kazanmasının temel nedeni, eğitim yöneticilerimizin kendilerini yönetim görevlerine hazırlayan hizmet öncesi yöneticilik eğitiminden geçmemiş olmaları ve bu konuda hizmet-içi eğitimin yetersiz oluşudur.

3. Eğitim sistemimizdeki yönetim kadrolarının, yönetimde uzmanlaşmamış öğretmenler, özellikle son yıllarda ilahiyat, islam enstitüsü mezunları ve emekli subay gibi eğitim alanı dışından elemanlar tarafından doldurulması gelenegi, siyasal güçlerin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerini kolaylaştırmaktadır.

4. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarına örgüt ve yönetim bilimine ilişkin dersler koymak ya da bu kurumlarda istekli öğretmen adaylarına yöneticilik davranışları kazandıracak eğitim yönetimi bölümleri oluşturmak çeşitli açılarından yararlı olacaktır. Yöneticilik eğitiminin sağlanması beklenen başlıca yararlar şunlardır:

a. Eğitim sistemindeki yapı ve davranışa ilişkin sorunları gidermek.

b. Eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal katkısını artırmak.

c. Eğitim yöneticiliğini meslekleştirerek güvenceye kavuşturmak.

d. Eğitimi siyasal güçlerin egemenliğinden kurtarmak.

5. Türk eğitimiminin, yillardır kamu oyunda tartışma konusu olan bunalımdan kurtarılmasında, eğitim sistemindeki yönetim kadrolarına atamalarda, görevin bulunduğu düzeye göre eğitim yönetimi alanında (1) hizmet öncesi (2) hizmet-içi (3) uzmanlık ve doktora programlarına katılarak sertifika ya da diploma kazanmış olmanın yasal koşul olarak aranmasının büyük katkısı olacaktır.

Böyle yasal bir zorunluluk aynı zamanda, eğitim yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak tanınmasına, eğitim yönetimi program ve okullarının gelişmesine, eğitim sisteminde uzmanlık görevlerinin coğalmasına olanak verecek ve öğretmenlerin, yöneticilik sınıfına geçmek, yöneticilerin daha üst sorumluluklara hazırlanmak için akademik programlara katılımalarını sağlayacaktır.

Özet olarak, ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirmeye geleneğinin gelişmemiş olması, eğitim sistemimizde simdiye dekin girişilen yenilik hareketlerinin gecikmesine ya da başarıya ulaşmamasına neden olmuştur. Çünkü, sistem çapında bir yenilik hareketinin hazırlık şartlarından biri de, eğitim yöneticisinin yeni bilgi ve hüner kazanmasıdır. Eğitim sisteminde yeniliğin uygulanmasını engelleyen nedenler arasında, yönetici kadro en önemli etkendir.

Böylece, bugüne dekin eğitim yöneticilerini hizmet öncesinde yetirme ilkesinin bakanlık tarafından benimsenmediği ve uygulanmadığı, buna karşın, hizmet-içi yöneticilik eğitiminin de yeterlige dayalı olarak düzenlenmediği ülkemizde, artık, eğitim ve okul yöneticilerinin eğitimi konusuna önemle eğilmek zamanının

geldiği anlaşılmaktadır.<sup>3</sup> Bu, yalnız eğitim açısından değil, aynı zamanda, demokratik dönemin sürdürülmesi, sağlıklı bir toplumsal ve ekonomik gelişmenin gerçekleştirilebilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır.

Ancak, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusuna eğilmeye karar verilince, casitli sorunların da yanıtlanması gerekecektir. "Eğitim sisteminin gereksinme duyduğu onbinlerce okul ve eğitim yöneticisi nerede, nasıl, kimler tarafından eğitilecek?", "Bu önemli görevin etkili olarak sürdürülebilmesi için nasıl bir örgütlenme gereklidir?", "Adaylar nasıl seçilecek, nasıl değerlendirilecek?", "Yöneticilik eğitiminden geçmiş olanların mesleki güvenceleri nasıl sağlanacak?", "Yöneticilik görevleri arasında etkili ilişkiler nasıl geliştirecek?", "Yönetici sınıfın doğusuna karşı öğretmenlerden gelecek tepkiler nasıl önlenecek?" ve "Politikacı-yönetici ilişkileri nasıl bir biçim alacak?".

Bu raporun hacmi, bu soruların yanıtlanmasına olanak vermemektedir.\*

Ancak; belirtmek gerekir ki etkili bir eğitim sisteminin oluşturulması pek çok etkene bağlıdır. Ancak, bu etkenlerden hiçbirini, yöneticilere sağlanacak eğitimden daha önemli olamaz. Eğitim yöneticilerinin sürekli olarak eğitilmesi, eğitimsel ve yönetimsel gelişmenin dinamik bir parçasıdır.

Bu nedenle, eğitim yöneticilerimizin yetiştirilmesine ilişkin dünemelerle, ülkemizde eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesini sağlamak, eğitim sistemimizde

-----  
3. Çeşitli düzeylerde eğitim yönetici yetişirilmesi amacıyla geliştirilen modeller yazarın *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama* (Ankara: 1979, 1984, 1986, 1990) başlıklı kitabının Yedinci ve Sekizinci Bölümlerinde sunulmaktadır.

gerçekleştirilmesi zorunlu olan tüm değişimlerin ilk aşamasını oluşturacaktır. Sistemin yapısına, amaçlarına, içeriğine, işleyişine ilişkin düzenlemeler bunu izleyecektir.

#### **GENEL ÖNERİLER**

Bu raporda savunulan modelin, başka bir deyişle, yarınki Türk Milli Eğitim Sisteminin başarılı olabilmesi için, önceki sayfalarda sunulan önerilerden başka, her eğitim basamağı için gecerli olabilecek aşağıdaki önerilerin dikkate alınması da yararlı olacaktır.

1. Yeni Sistem, okul binaları, atelyeleri, uygulama bahçeleri, eğitim araç-gereçleri açısından elverişli, çevre istemlerine yanıt verebilecek, örgütlenmesi kolay, personel açısından yeterli, yerleşme merkezlerinde, eğitimim her düzeyinde ve uygun sınıflarda bütünüyle uygulamaya koyulabilir. Bu uygulama biçiminin gerektirdiği yönlitme sınıfları (6. ve 9. sınıflar) için ayrı programlar düzenlenmelidir. Geçici olan bu programlar, öğrencileri yeni sistemin öngördüğü eğitim sürecine hazırlayıcı nitelikte olmalıdır.

2. Pilot olarak seçilen yerleşme merkezlerinde başlatılması uygun olan yeni eğitim sistemi, sıkı bir şekilde izlenmeli ve sonuçlar her yıl değerlendirilip gerekli olan yeni düzeltmeler yapılmalıdır. Sistemin başarılı olması halinde eldeki olanaklar ölçüünde yaygınlaştırılmalıdır.

3. Okul Öncesi eğitim, temel eğitim ve çok programlı liselerin açılmasında özel girişim kaynakları özendirilmelidir.

4. Yurtdışında işçi olarak çalıştığı dönemde, belirli teknik alanlarda son derece yeterli ve ülkemiz açısından önemli beceriler kazanmış olan işçilerimizden (yurda kesin dönüş yaptıklarında) belirlenecek yöntemlerle seçilip, uygun görülenler, öğrencilerle ilişkiler ve öğreticilik

davranışı açısından kurstan geçirilerek saatli ücretli olarak atelyelerde istihdam edilebilмелidir.

5. Eğitimin her basamağında ölçme ve değerlendirmeye objektif kriterlere dayandırılmalı ve notlar standart hale getirilmelidir.

6. Oniki yıllık eğitim boyunca, her öğrenciye bir yabancı dil öğretmenin yöntemleri araştırılmalı ve bu yolda gerekli olanaklar yaratılmalıdır.

7. Eğitimimizin ve genel olarak ekonomimizin yükünü arttıran nüfus artışının frenlenmesi için, örgün ve yaygın eğitimin her türlü olanakları harekete geçirilerek, halkımız aile planlaması konusunda eğitilmelidir.

8. Okul ve öğretmenin götürülemediği ve götürülmesi güç olan ya da ekonomik olmayan yörenlerimize öğretmen ve atelyeyi ulaştırmamak için *gezici okul, öğretmen, atelye ve laboratuvar* sistemi geliştirilmeli ve uygulama yeterli bir şekilde denetlenmelidir.

9. Yurtdışındaki işçi çocuklarımız için paralı yatılı okullarda ve üniversitelerde kontenjanlar ayrılmalıdır.

10. Yeni eğitim sistemini uygulama ve değerlendirmede temel görev yapacak olan Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı; sistemle tutarlı bir biçimde, yeniden düzenlenmelidir.

#### SON SÖZ

Kalkınma planlarında devlet görüşü olarak dile getirilen "Ülkemizin batılı ülkeler düzeyinde bir kalkınmayı" başarabilmesi ya da Büyük Atatürk'ün "Çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma" vasiyetinin gerçekleştirilmesi, herseyden önce, insanlarınımızın değiştirilmesine bağlıdır.

İnsanlarımızın değişmesinde, yeni eğitim sistemi, büyük görevlere ve sorumluluklara sahip olacaktır. Kalkınma açısından son derece önemli olan ara insangünün yeterli sayı ve niteliğe ulaşılması ve Atatürkçü

doğrultuda insanların yaratılması sistemin ana görevini oluşturmaktadır. Unutmamak gereklidir; Türkiye'nin geleceği memur adayı olan aydınların çoğalmasına değil; Öretici faaliyetleri giriskeşenlikleriyle, yaratıcılıklarıyla ve ülke sevgisiyle ilerletecek, sosyal siyasal ve ekonomik çevremizi huzur duyulacak bir ortama dönüştürebilecek elemanların yetişmesine bağlıdır.

Kısaca; Türk dili ve geleneklerinin geliştirilmesi, ülkemizin çeşitli yönleriyle tanıtılması, Atatürk milliyetçiliğinin beslenmesi, demokratik laik cumhuriyet yönetimine sosyal hukuk devleti ve Atatürk ilkelerine bağlılığın sağlanması, aşırı akımların zararlarını bilen, Türk vatandaşlığıyla gurur duyan, insan haklarına saygılı, tarihiyle övünen, geri kalmışlık kompleksinden kurtularak geleceğe umutla bakan, onurlu, çalışkan, üretici, hoşgörülü, kişisel ve toplumsal ilişkilerinde dürüst, demokratik yöntemlerle hakkını almasını ve korumasını öğrenen bir gençlik yaratılması başka bir deyişle; iyi insan, iyi vatandaş, rasyonel ekonomik davranışılarda bulunan üretici ve tüketici yetiştirmesi milli eğitim sisteminin temel işlevi olmalıdır.

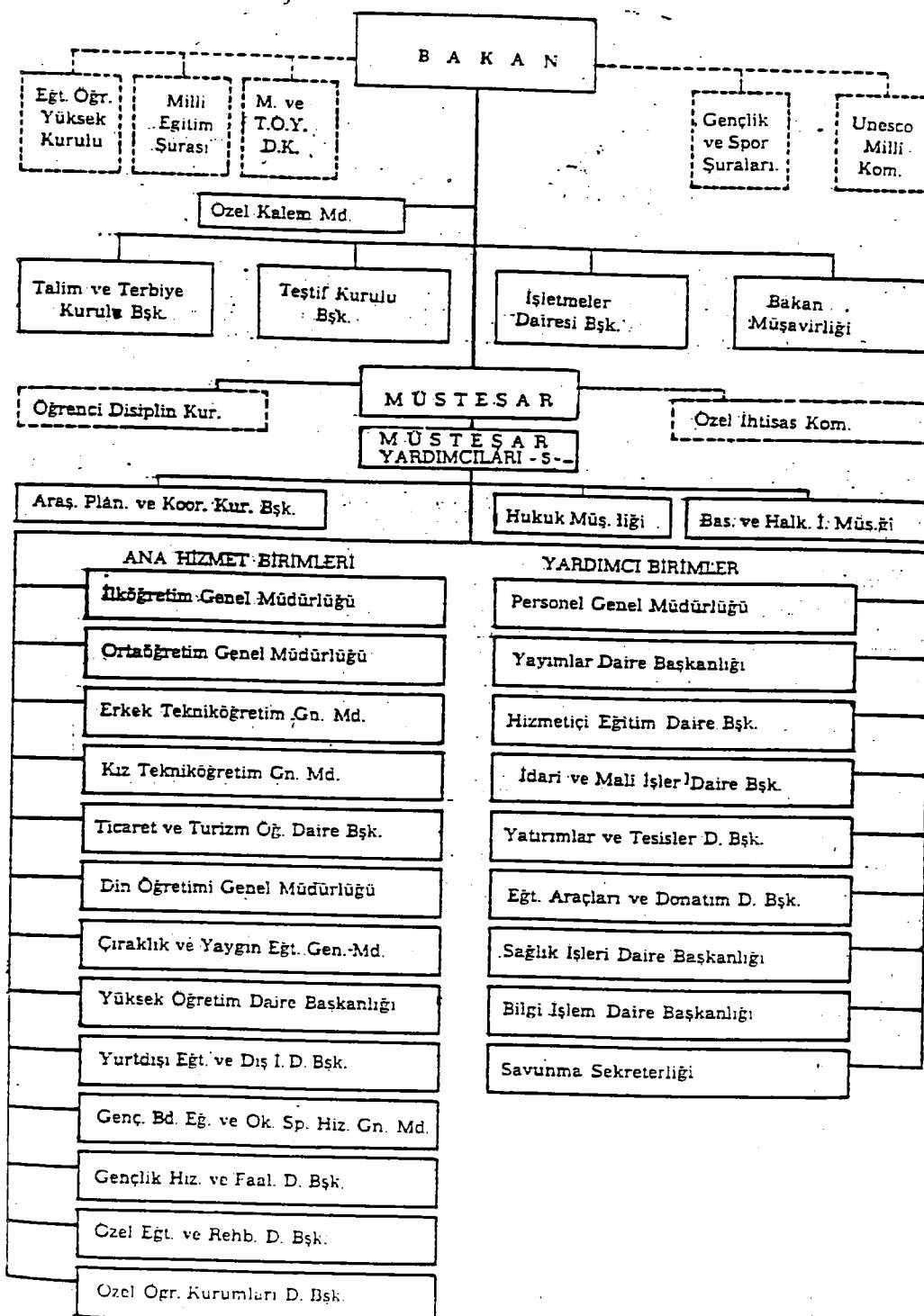
Bu nedenle; geleceğin eğitim düzeni, Türkiye'nin sorunlarını çözmeye yetenekli, araştırıcı, düşünen ve düşüncelerimi uygulayarak kişisel ve sosyal hayatı olumlu yönde etkileyebilecek insangücüyü yetiştirmeyi hedeflemiştir ve bu hedefleri gerçekleştirebilecek kapsam ve niteliklere sahip eğitim, öğretim ve ders programlarıyla, yaygın liderlik potansiyelinin yattığı bütün halka fiilen açık olacaktır. Kuşkusuz; rehberlik, danışmanlık ve yönlendirme hizmetleri sistemi başarıya götürebilecek en önemli etkenlerden biri olacaktır.

Ancak; eğitim sistemini tek başına, kalkınmayı saglayacak sihirli bir arac olarak düşünmek gerçekçi bir

davranış sayılamaz. Yeni eğitim düzeni uygulamaya gecilirken, yönetim reformu çalışmalarına başlayarak, zaman, para ve enerjimizi israf eden mevzuatın değiştirilmesi, ülkenin her köşesinde istihdam kapasitesi yaratacak sanayinin özendirilmesi, köy kalkınmasının temeli olan öğretmen, muhtar ve imam arasında işbirliğinin geliştirilmesi konularına öncelik verilecek, Üçüncü Heyet-i İlmîye'nın 1926 Ocakında geliştirdiği, "okul ile hayat arasındaki Çin Seddi'nin kaldırılması" ilkesinin işlerlige kavuşturulması gereklidir.

EK 1

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖRGÜT ŞEMASI



EK 2

Seçilmiş Bazı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim (1985)

Ülke	Kurum Sayısı (Yuva, sınıf)	Öğrenci Sayısı	1000 Nüfusa (%) Düşen Öğrenci
Mısır	602	128,913	2.8
İtalya	.....	422,085	16.5
Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	.....	6,306,000	228.2
Hindistan	10003	979,900	1.2
Türkiye*	3368	104,567	2.0
Belçika	4087	391,848	39.6
Bulgaristan	5054	360,395	48.2
Fransa	17377	2,667,477	45.9
F. Almanya	26868	1,580,280	25.5
Yunanistan	5003	158,816	15.8
İtalya	29959	1,952,425	34.5
Jugoslavya	3852	374,740	13.3
SSCB	131382	11,546,000	49.5
Japonya	15220	2,067,951	22.2
Irak	584	81,431	8.8
Suriye	610	61,988	5.5

\*1986-87 ders yılı sayılarıdır.

Kaynak: UNESCO, Statistical Yearbook:1987 (Paris, 1987), ss.3: 72-83.

EK 3

1. Ülkelere Göre Zorunlu Eğitim Yılları

Ülke	Yaş Sınırları	Zorunlu Eğitim Yılı	Ülke	Yaş Sınırları	Zorunlu Eğitim Yılı	Ülke	Yaş Sınırları	Zorunlu Eğitim Yılı
CEZAYIR	6-15	9	BULGARIstan	7-14	8	GÜNEY KORE	6-12	6
ANGOLA	7-15	8	ÇEKOSLAVAKYA	6-15	8	AFGANISTAN	7-15	8
ÇAD	8-14	6	DANIMARKA	7-15	9	KUZEY KORE	7-15	8
KONGO	6-16	10	FINLANDIYA	7-16	9	SSCB	7-17	10
MISIR	6-12	6	FRansa	6-16	10	SURIYE	6-11	6
GANa	6-16	10	F. ALMANYA	6-18	12	TAYLAND	7-15	7
LIBYA	6-15	9	D. ALMANYA	6-16	10	TÜRKİYE	6-14	5
G. AFRIKA	7-16	9	YUNANİSTAN	6-15	9	ARNAVUTLUK	7-13	8
SUDAN	7-13	6	MACARİSTAN	6-16	10	AVUSTURYA	6-15	9
TUNUS	6-15	6	İRLANDA	6-15	9	BELÇİKA	6-18	12
ZAIRE	6-12	6	İTALYA	6-13	8	BAHREYN	6-15	9
KANADA	6-16	10	LÜKSEMBURG	6-15	9	HİNDİSTAN	6-11	5
KÜBA	6-14	6	HOLLANDA	6-16	10	ENDENOZYA	7-13	6
EL SALVADOR	6-18	9	NORVEÇ	7-15	9	İRAN	6-11	5
JAMAİKA	6-15	10	POLONYA	7-14	8	İRAK	6-12	6
MEKSİKA	6-14	6	PORTEKİZ	6-14	6	İSRAİL	5-15	9
PANAMA	6-15	9	ROMANYA	6-16	10	JAPONYA	6-15	9
ABD	6-16	11	İSPANYA	6-15	10	ÖRDÜN	6-15	9
ARJANTİN	6-14	7	İSVEÇ	7-16	9	YUGOSLAVYA	7-15	8
BREZİLYA	7-14	8	İSVİÇRE	6-16	9	AVUSTRALYA	6-16	10
ŞİLİ	6-13	8	İNGİLTERE	5-16	11	PERU	6-12	6

Kaynak: UNESCO, Statistical Yearbook:1987 (Paris, 1987), ss.3: 9-15.

2. Ülkelerin Zorunlu Eğitim Sürelerine Göre Dağılımı

Ülke Sayısı	Ülke %	Zorunlu Eğitim
12	7.0	5 yıl
37	21.5	6
9	5.2	7
31	18.0	8
30	17.4	9
38	22.1	10
7	4.1	11
8	4.7	12
172	100.0	--

Kaynak: UNESCO, Statistical Yearbook: 1987 (Paris, 1987), ss. 2:8-9, 3: 9-15.

EK 4

1. 1986-87 Ders Yılında  
Türkiye'de Öğretim Şekline Göre İlkokullar

Sekli	Toplam	%	Kent	%	Köy	%
Normal	36509	73.4%	1458	25.5%	35051	79.7%
İkili	12188	24.5%	4203	73.5%	7985	18.1%
Üçlü	29	0.1%	25	0.4%	4	0.0%
Diger	992	2.0%	29	0.5%	963	2.2%
Toplam	49718	100.0%	5715	100.0%	44003	100.0%

Kaynak: MEGSB, Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri: 1986-1987 (Ankara, 1987), s.86.

2. 1986-87 Ders Yılında Türkiye'de İlkokullarda  
Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Sayısı

Öğretmen	Toplam	%	Kent	%	Köy	%
Sınıf Okutmayan	22,892	10.7%	15,129	14.3%	7,763	7.1%
1 Sınıf Okutan	136,391	63.5%	85,897	81.0%	50,494	46.4%
2 Sınıf Okutan	20,907	9.7%	409	0.4%	20,498	18.9%
3 Sınıf Okutan	11,093	5.2%	165	0.2%	10,928	10.1%
4 Sınıf Okutan	2,701	1.3%	40	0.0%	2,661	2.4%
5 Sınıf Okutan	15,440	7.2%	161	0.2%	15,279	14.1%
Özel Eğitim Sınıfı	585	0.3%	579	0.5%	6	0.0%
Ana Sınıfı	4,792	2.2%	3,688	3.5%	1,104	1.0%
Toplam	214,801	100.0%	106,068	100.0%	108,733	100.0%

Kaynak: MEGSB, Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri: 1986-1987 (Ankara, 1987), s.79.

EK 5

1. Çeşitli Ülkelerde Ortaöğretim Çağ Nüfusunun  
Okullaşma Oranları, 1985

ÜLKELER	12-18 Yaş Okullaşma Oranı	ÜLKELER	12-18 Yaş Okullaşma Oranı
MISIR	62	İSRAİL	76
TUNUS	39	JAPONYA	96
KANADA	100	PAKİSTAN	17
KUBA	85	SURIYE	61
MEKSİKA	55	TAYLAND	39
ABD	100	TÜRKİYE	42
BREZİLYA	35	AVUSTURYA	79
KOLOMBİA	50	BULGARİSTAN	100
VENEZÜELA	50	FRANSА	91
AFGANİSTAN	8	YUNANİSTAN	86
BENGALDES	18	İTALYA	75
HİNDİSTAN	35	PORTEKİZ	55
ENDONEZYA	39	ROMANYA	75
İRAN	46	İNGİLTERE	85
İRAK	55	SOVYET RUSYA	100

Kaynak: UNESCO, Statistical Yearbook, 1987 (Paris, 1987), ss. 3: 20-69.

2. Türkiye'de Ortaöğretimde Sayısal Gelişmeler

Yıllar	Lise Sayısı	15-17 Yaş		Toplam Öğrenci (000)	Toplam Öğrenci (6)	Toplam Öğrenci (7)	Okullaşma Oranı		Öğrenci Dağılışı	
		Toplam	6. L	M-T			6. L	M-T	6. L	M-T
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
1979-80	2250	1108	1142	2941	861.7	% 29.3	% 18.1	% 11.2	% 61.7	% 38.3
1980-81	2446	1167	1279	3017	889.6	29.5	17.7	11.8	60.1	39.9
1981-82	2487	1169	1318	3092	910.5	29.4	17.5	12.0	59.4	40.6
1982-83	2530	1173	1357	3151	938.1	29.8	16.5	13.3	55.4	44.6
1983-84	2576	1190	1386	3230	907.8	28.1	16.4	11.7	58.4	41.6
1984-85	2585	1221	1354	3284	984.8	30.0	17.8	12.2	59.3	40.7
1985-86	2695	1283	1412	3321	1,063.0	32.0	18.9	13.1	59.1	40.9
1986-87	2656	1345	1311	3356	1,110.4	33.1	20.0	13.0	60.6	39.4

Kaynak: DPT ve MEBSS Dokümanlarından Derlenmiştir.

## EK 6

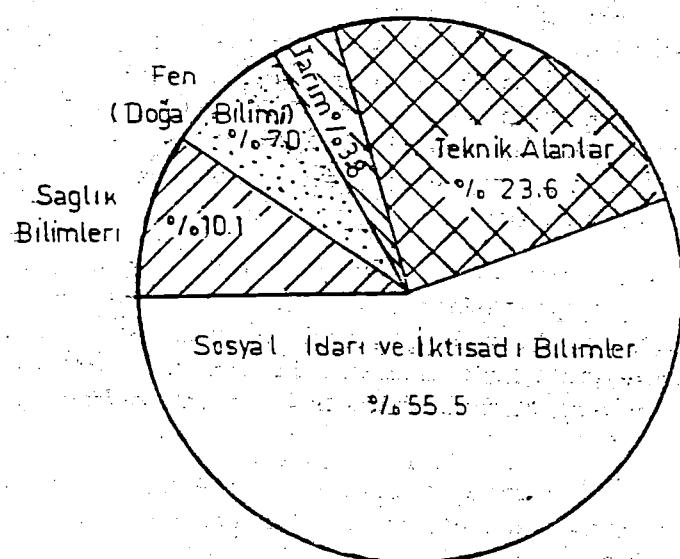
Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretim Çağ Nüfusunun (20-24 Yaşlar) Okullaşma Oranları, 1985

ÜLKELER	OKULLAŞMA Oranı	ÜLKELER	OKULLAŞMA Oranı	ÜLKELER	OKULLAŞMA Oranı
CEZAYIR	5.8	GUATEMALA	8.6	SİNGAPUR	11.8
ANGOLA	0.6	JAMAİKA	5.9	SRI LANKA	4.6
BENİN	2.1	MEKSİKA	16	SURİYE	16.8
BOTSWANA	1.4	NİKARAGUA	9.8	TAYLAND	19.6
BURKINA	0.7	PANAMA	25.9	TÜRKİYE	8.9
BURUNDI	0.7	PORTO RİKO	48.1	ARAP EMİRLİK	8.4
KAMERON	2.2	ABD	57.4	VİETNAM	2.2
ORTA AFRİKA	1.2	ARJANTİN	36.4	YEMEN	1.2
ÇAD	0.4	BREZİLYA	11.3	ARNAVUTLUK	7.1
KONGO	6.9	KOLOMBİA	13.1	AVUSTURYA	26.9
MİSİR	22.8	EKVATOR	33.1	BELÇİKA	31
ETİOPYA	0.7	PARAGUAY	9.7	BULGARIŞTAN	18.4
GABON	3.6	PERU	24	ÇEKOSLOVAKYA	15.5
GANA	1.5	URUGUAY	37.3	DANIİMARKA	29.1
GİNE	1.7	VENEZUELA	26.4	FİNLANDIYA	32.7
KENYA	1.3	AFGANİSTAN	1.4	FRANSА	30.2
LİBERYA	1.8	BAHREYN	10	D. ALMANYA	30.5
LIBYA	10.6	BENGALDEŞ	5.2	F. ALMANYA	29.8
MADAGASKAR	4.6	HONG KONG	12.8	YUNANİSTAN	20.9
MALİ	1.1	HİNDİSTAN	9	MACARİSTAN	15.4
MOROKKA	8.8	ENDONEZYA	6.5	IRLANDA	21.6
MOZAMBIK	0.1	İRAN	4.7	İTALYA	26.3
NIJERYA	2.9	IRAK	10	MALTA	4.7
SENEGAL	2.4	İSRAIL	34.2	HOLLANDA	31
SUDAN	2	JAPONYA	29.6	NORVEÇ	30.8
TOGO	1.8	ÖRDÜN	37.4	POLONYA	16.5
TUNUS	5.8	KORE	32.9	PORTKİZ	12.6
UGANDA	0.6	KUVEYT	15.5	ROMANYA	11.2
TANZANYA	0.3	LÜBNAN	27.4	İSPANYA	26.7
ZAİRE	1.6	MALASYA	6	İSVEÇ	38.1
ZAMBIA	1.6	NEPAL	4.6	İSVİÇRE	22.6
KANADA	55.4	UMMAN	0.5	İNGİLTERE	22.4
KOSTA RİKA	23	PAKİSTAN	5.1	YUGOSLAVYA	20.2
KUBA	21.4	FİLİPIN	38	AVUSTRALYA	28.7
DOMİNKİ	10.1	KATAR	19.3	YENİ ZELANDA	35.1
EL SALVADOR	13.8	S. ARABİSTAN	10.8	SOVIET RUSYA	21.3

Kaynak: UNESCO Statistical Yearbook, 1987 (Paris, 1987), ss. 3:20-69, 3:239-245.

EK 7

YÜKSEK ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN  
BİLİM ALANLARINA DAĞILIMI



1. İip. Discilik, Eczacılık,  
Fizik Tedavi, Sağlık İdaresi,  
Hemşirelik .23983

Fizik, Kimya, Matematik  
Biyoloji vb ..16729

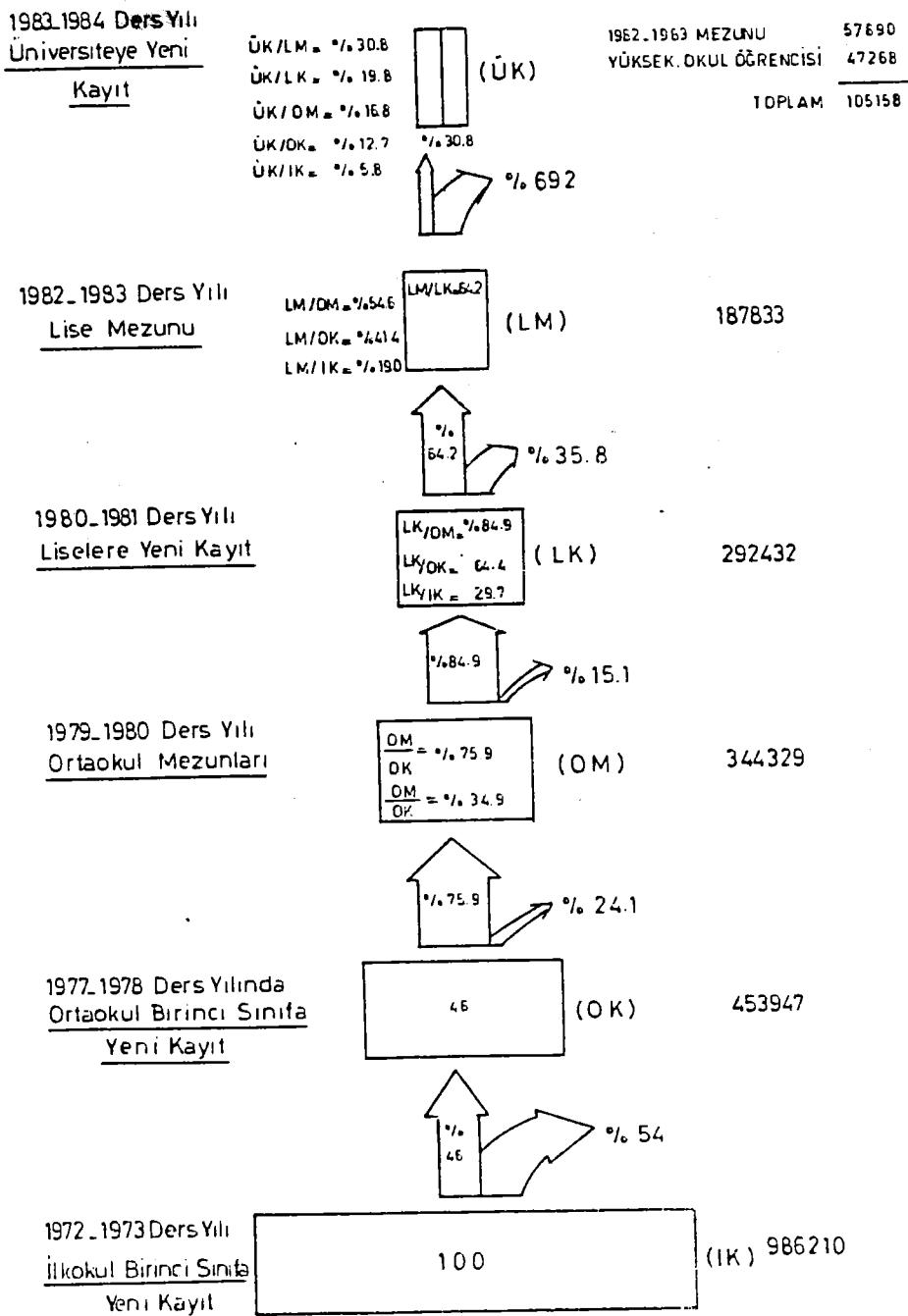
Tarım, Orman, Veteriner,  
Ev Ekonomisi - 9075

Mimarlık, Mühendislik,  
Yüksek Meslek. Ok. . 56322

Hukuk, Sosyal Bilimler,  
Yönetim İşletme, Ekonomi,  
Edebiyat, Eğitim, İlahiyat,  
Gazatecilik vb ..131509

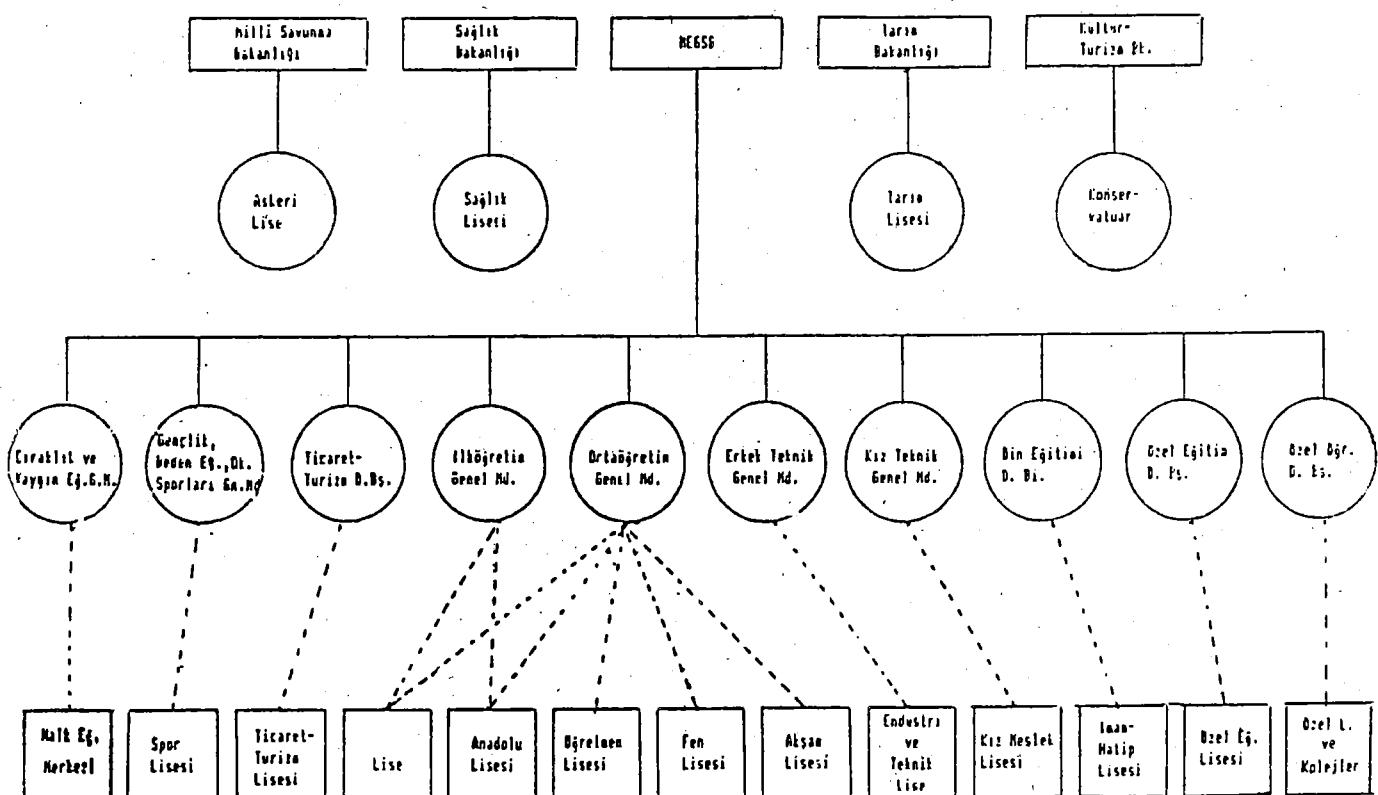
**EK 8**

**1972-1973 DERS YILINDA İLKÖĞRETİMDE YENİ BASLAYANLARA  
GÖRE 11 YIL BOYUNCA ÖĞRENCİ AKIŞ SEMASI**



EK 9

**İlçe Düzeyinde Ortaöğretim Kurumlarının Bugünkü Örgüt Şeması**



## EK 10

### Önerilen Modelin Genel Görünümü

#### ÇOK BÖLÜMLÜ LİSE\*

12												
11												
10												
9												

#### TEMEL EĞİTİM İKİNCİ DEVRE (ORTA KİSIM) \*\*

8 FEN AĞIRLIKLI PROGRAM	SOSYAL AĞIRLIKLI PROGRAM	SANAT AĞIRLIKLI PROGRAM	SPOR AĞIRLIKLI PROGRAM
7 Pratik Teknik	Pratik Teknik	Pratik Teknik	Pratik Teknik

6 Genel Bilgi - Beceri Dersleri  
Öğrencinin Tanınması

#### TEMEL EĞİTİM BİRİNCİ DEVRE (İLK KİSIM)

5 .....	Temel Bilgiler	Dersleri Beceri
4 .....		
3 .....	Okuma - Yazma, Aritmetik	
2 .....	Çevre Bilgileri	
1 .....	Yeteneklerin Keşfedilmesi	

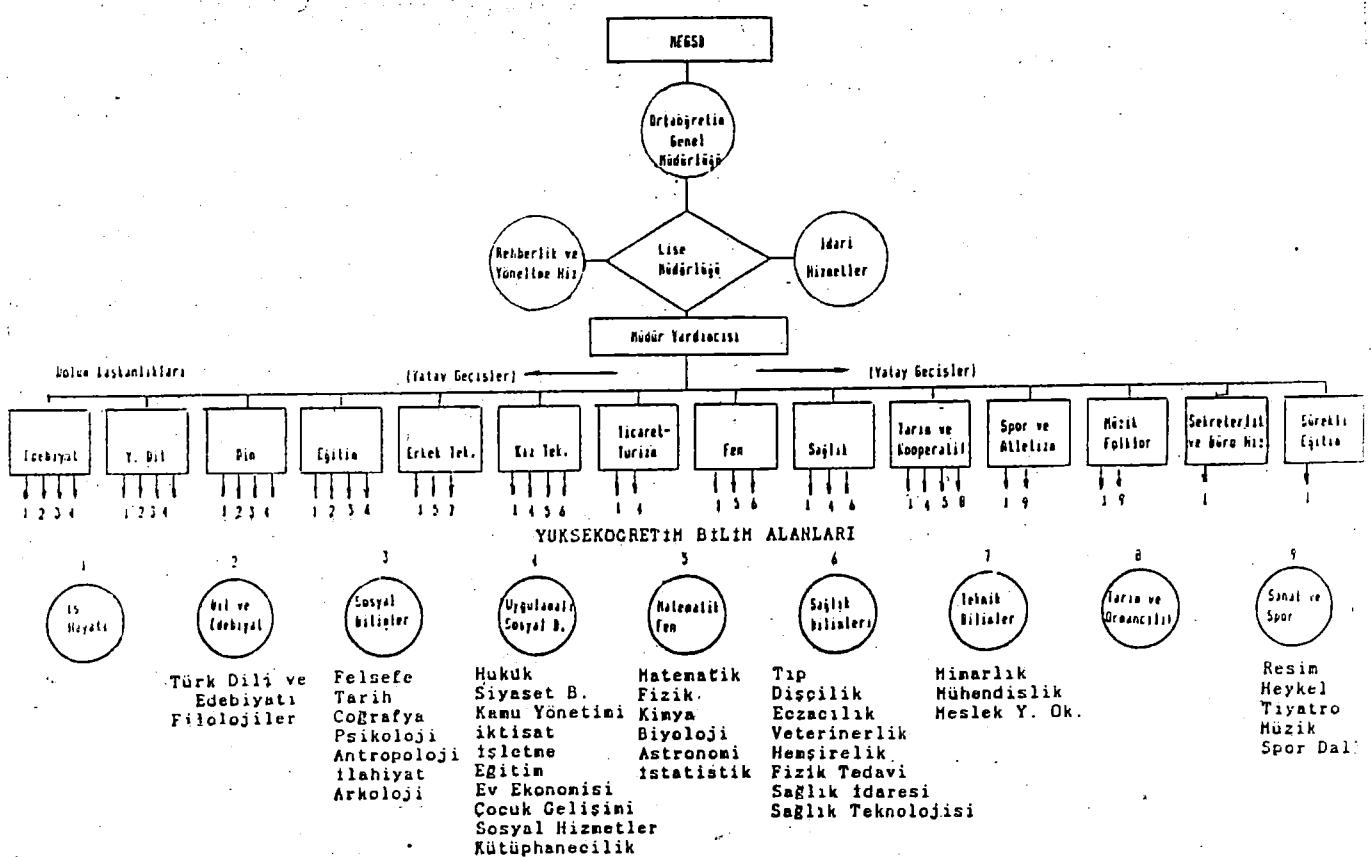
#### Okul Öncesi Eğitim

\* Çok böülümlü liseye devam eden öğrenci hem kendi bölümündeki dersleri alacak hem de yardımcı alan olarak seçtiği alanda uygulamalara katılacaktır.

\*\* Orta kısım 7 ve 8. sınıflarda öğrenciler, devam ettikleri program ne olursa olsun seçmiş oldukları pratik teknik derslere de devam edeceklerdir.

## EK 11

### İlçe Düzeyinde Ortaöğretim Kurumlarının Modelde Önerilen Yarınki Örgüt Şeması



## TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini:

1. Atatürk inkılâplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlakî, insani, manevi ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan millî, demokratik, laïk ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurtaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karektere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıçı, yaratıcı verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığını kazandırmak suretiyle hayatı hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kıracak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıçı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktadır.

Ekz. Millî Eğitim Temel Kanunu (1733/1973), Md.2.

## EK 13

### TÜRKİYE'DE EGİTİM

#### MİLLİ EGİTİM ŞURALARI

Eğitim sorunlarının belirlenmesi ve Cumhuriyet eğitim sisteminin olgunlaştırılması amacıyla arayışlar, Atatürk'ün ölümünden sonra da devam etti ve 1939 yılında Birinci Milli Eğitim Şurası toplandı. Bunu birkaç yıl arayla toplanarak belirli gündemler üzerinde çalışıp kararlar alan öteki şuralar izledi. Aşağıdaki paragraflarda, planlı döneme geçmeden önce toplanan şuralarda alınan kararlar kısaca özetlenmektedir.

##### Birinci Milli Eğitim Şurası

17-29 Temmuz 1939 tarihlerinde toplanan Birinci Şurasının gündemini üç ana konu oluşturmuştur: (1) Cumhuriyet milli eğitiminin plan ve ilkeleri, (2) çeşitli öğretim derecelerindeki kurumlara ait yönetmeliklerin incelenmesi ve (3) bütün öğretim programlarının incelenmesi.

##### İkinci Milli Eğitim Şurası

15-21 Şubat 1943 tarihlerinde toplanan ikinci Milli Eğitim Şurası; gündemindeki "Okullarda ahlak eğitiminin verilmesi", "Bütün öğretim kurumlarında ana dili çalışmalarının geliştirilmesi" ve "Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metod ve vasıtalar yönünden incelenmesi" konularını tartışmış ve bu konularla ilgili olarak hazırlanan raporlarda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

##### Üçüncü Milli Eğitim Şurası

2-10 Aralık 1946 tarihinde toplanan Üçüncü Şurada, ticaret ortaokul ve liseleri, erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri ile kız teknik okullarının program ve yönetmelikleri incelenmiş, ders saatlerinin iş hayatına uyacak biçimde düzenlenmesi, atölye saatlerinin artırılması ve kültür derslerinin azaltılması, meslek ve atölye derslerinin toplum ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi kararlaştırılmış; İlköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılması konusunda üyelerin temennileri olmuştur.

##### Dördüncü Milli Eğitim Şurası

22-31 Ağustos 1949'da toplanan bu şurada, eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi, ilkokul programlarının incelenmesi, yeni ortaokul programı projesi ile lise ders konularının dört yıllık öğretime göre tespit konuları ele alınmıştır.

##### Beşinci Milli Eğitim Şurası

Beşinci Sura 5-14 Şubat 1953 tarihinde toplanarak,

genel olarak ilköğretim sorunlarını görüşüp çözüm yolları araştırmış ve okul öncesi eğitimi ile özel eğitime muhtaç çocukların sorunlarını ele almıştır.

#### Altıncı Milli Eğitim Şurası

Gündemini Mesleki-Teknik eğitimle halk eğitiminin oluşturduğu Altıncı Şura, çalışmalarını 18-23 Şubat 1957 tarihleri arasında yapmıştır. Bu şurada, teknik öğretimin yeniden düzenlenmesi, çıraklık eğitiminin yasal esaslara dayandırılması, sınıf geçme yerine ders geçme usulünün kabulü, ticaret liselerinde daha çok uygulamalı meslek bilgisi verilmesi, ticaret okulları ile kız enstitülerinde sekreterlik şubelerinin açılması gibi görüşler benimsenmiştir.

#### Yedinci Milli Eğitim Şurası

Yedinci Sura, çalışmalarını 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında sürdürmüştür, eğitimin bütün yurtta belli bir sistem içinde yaygınlaştırılması kararlaştırılmış, planlı dönemin gerektirdiği ciddi bir eğitim planlamasına gereksinme duyulduğu vurgulanmıştır.

#### Sekizinci Milli Eğitim Şurası

Milli Eğitim Şuralarının sekizincisi 28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihleri arasında toplandı. Bu şura'nın gündemini, "Ortaöğretim Sisteminin Kuruluşu ile Yüksek Öğretime geçişin Yeniden Düzenlenmesi" konusu oluşturmuştur.

Sura boyunca; mevcut eğitim sisteminin günün şartlarına göre düzenlenmesinin gerekligi; bu hedefe varmak için mesleki- teknik öğretime ağırlık verilmesi ve üniversiteler önündeki yiğilmaların önlenmesi gereği vurgulanmıştır.

#### Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası

24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanan IX. Milli Eğitim Şurası'nın gündemindeki ana konusu "Milli Eğitim Sistemimizin Bütünlüğü içinde Programlar ve Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar" oluşturmuş ve eğitim sistemimizin, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda getirilen sisteme uygun olarak düzenlenmesine yönelik kararlar alınmıştır.

#### Onuncu Milli Eğitim Şurası

23-26 Haziran 1981 tarihlerinde Ankara'da toplanan X. Milli Eğitim Şurasının gündemindeki ana konusu, Yeni Türk Milli Eğitim Sistemi adını taşıyan bir modelin tartışması oluşturmuştur.

Yeni model; okul öncesi eğitiminin, bugünkü eğitim sistemindeki beş yıllık ilkokul ile üç yıllık ortaokulu birleştiren zorunlu sekiz yıllık temel eğitim ve buna dayalı üç yıllık ortaöğretimi bir bütünlük içinde birleştirip işletmeyi hedef almaktaydı.

### Onbirinci Milli Eğitim Şurası

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında toplanmış olan XI. Milli Eğitim Şurasının gündemindeki ana konuyu Milli Eğitim Hizmetinde istihdam edilen öğretmen ve eğitim uzmanlarının durumu ve sorunları oluşturmuştur. Bu tarihlerde, öğretmen ve eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi sorumluluğu YÖK çatısı altında toplanmış bulunan üniversitelere devredilmiş bulunduğuundan, Sura'da alınan kararlar bakanlık açısından fazla bir anlam ifade etmemiştir.

### Onikinci Milli Eğitim Şurası

Onikinci Milli Eğitim Şurası, 18-22 Temmuz 1988 günleri arasında toplandı. Şurada, ortaokulların ilköğretimle bütünleştirilerek 8 yıllık zorunlu eğitimin VI. Plan döneminde yaygınlaştırılması, sınıf geçme yerine ders geçme düzeninin kabul edilmesi sistemine geçme ve ortaöğretimde çok programlılık gibi önemli konularda kararlar alındı. Bununla birlikte, 12. Sura, gerçekte, herkes tarafından şikayet konusu edilen mevcut sistemi temelde devam ettirerek, sistem üzerinde bazı düzeltmeler yapmakla yetinmiştir. Bunu yaparken, komisyonları oluşturan üyelerden pek coğunun, eğitim sisteminde 2000'li yılların insanını yetiştirebilmek için gerekli olan köklü değişmeyi yapmaktan çok, bir geçiş dönemini dikkate aldıkları anlaşılmıştır.

### Onüçüncü Milli Eğitim Şurası

15-19 Ocak 1990 günleri arasında toplanan 13. Sura'da, kurulan komisyonlar ve delegeler, gündeminin tek maddesi olan yaygın eğitimi çeşitli yönleriyle ele alıp incelemişler ve toplumu 2000'li yıllara hazırlamada yaygın eğitime önemli işlevler yükleyen kararlar alınmıştır.

EK 14

MİLLÎ MÜCADALE VE CUMHURİYET DÖNEMİ

Millî Eğitim Bakanları

Bakanlar  
ÜGörev Dönemleri

Dr. Rıza Nur	4.5.1920 - 13.12.1920
H. Suphi Tanrıöver	14.12.1920 - 20.11.1921
Mehmet Vehbi Bulak	20.11.1921 - 5.11.1922
Ismail Safa Özler	6.11.1922 - 7.3.1924
Vasif Çınar	8.3.1924 - 21.11.1924
Sükrü Saracoğlu	22.11.1924 - 3.3.1925
H. Suphi Tanrıöver (2.kez)	4.3.1925 - 19.12.1925
Mustafa Necati	20.12.1925 - 1.1.1929
İsmet İnönü (vekil)	1.1.1929 - 8.1.1929
İsmet İnönü	9.1.1929 - 27.2.1929
Vasif Çınar (2.kez)	28.2.1929 - 7.4.1929
Recep Peker (vekil)	9.4.1929 - 10.4.1929
Cemal Hüsnü Taray	10.4.1929 - 15.9.1930
Dr. Refik Saydam (vekil)	17.9.1930 - 26.9.1930
Esat Sagay	27.9.1930 - 18.9.1932
Dr. Reşit Galip	19.9.1932 - 13.8.1933
Dr. Refik Saydam (vekil)	14.8.1933 - 26.10.1933
Hikmet Bayur	27.10.1933 - 8.7.1934
Abidin Özmen	9.7.1934 - 9.6.1935
Saffet Arıkan	10.6.1935 - 28.12.1938
Hasan Ali Yücel	28.12.1938 - 5.8.1946
Resat Semsettin Sırer	5.8.1946 - 9.6.1948
Tahsin Bangoğlu	10.6.1948 - 22.5.1950
Avni Başman	22.5.1950 - 2.8.1950
Nuri Özsan (vekil)	2.8.1950 - 10.8.1950
Tevfik İleri	11.8.1950 - 6.4.1953
Prof. Rifki Salim Burçak	9.4.1953 - 17.5.1954
Celal Yardımcı	17.5.1954 - 9.12.1955
Prof. Ahmet Özel	9.12.1955 - 13.4.1957
Tevfik İleri (2.kez)	13.4.1957 - 25.11.1957
Celal Yardımcı	26.11.1957 - 22.5.1959
Tevfik İleri	23.5.1959 - 8.12.1959
Atıf Benderlioğlu	9.12.1959 - 27.5.1960
Prof. Fehmi Yavuz	30.5.1960 - 27.8.1960
Prof. Fehmi Yavuz (vekil)	28.8.1960 - 8.9.1960
Prof. Bedrettin Tuncel	8.9.1960 - 5.1.1961
Prof. Dr. Turhan Feyzioğlu	6.1.1961 - 7.2.1961
Ahmet Tahtaklıç (vekil)	7.2.1961 - 2.3.1961
Ahmet Tahtaklıç	3.3.1961 - 25.10.1961
Ahmet Tahtaklıç (vekil)	25.10.1961 - 20.11.1961
Hilmi İncesulu	20.11.1961 - 26.6.1962
Prof. Şevket Raşit Hatipoğlu	26.6.1962 - 8.6.1963
Dr. İbrahim Öktem	11.6.1963 - 28.2.1965

Cihat Bilgehan	20.2.1965 - 27.10.1965
Orhan Dengiz	27.10.1965 - 1.4.1967
İlhami Ertem	1.4.1967 - 3.2.1969
Prof. Dr. Orhan Oğuz	3.2.1969 - 14.3.1971
Sinasi Orel	14.3.1971 - 13.12.1971
Ismail Arar	13.12.1971 - 22.5.1972
Prof. Dr. Sabahattin Özbek	22.5.1971 - 15.4.1973
Orhan Dengiz (2. kez)	15.4.1973 - 26.1.1974
Mustafa Östündağ	26.1.1974 - 31.3.1975
Ali Naili Erdem	31.3.1975 - 5.1.1978
Necdet Uğur	5.1.1978 - 12.10.1979
Orhan Cemal Fersoy	12.10.1979 - 12.9.1980
Hasan Sağlam	22.9.1980 - 14.12.1983
Vehbi Dinçerler	
Metin Emiroğlu	
Hasan Celal Güzel	
Avni Akyol	14.12.1983 - 15.9.1985

**EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA**  
**Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

**Prof.Dr. Yıldız Kuzgun**

**OCAK, 1991**

## GİRİŞ

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, yirminci yüzyılın başlarında, teknolojik gelişme ve hızlı kentleşme nedeni ile yaşamın giderek karmaşıklaması sonucunda, bir gereklilik olarak eğitim kurumlarında yer almaya başlayan bir yardım şeklidir. Eğitimin eskiden "terbiye" olarak adlandırılan, "kişiliği geliştirme" işlevinin, öğrencilerin program ve meslek hedeflerini belirlemeye yardımcı olma konusundaki hizmetleri de kapsayacak şekilde genişlemesi ile, bu alanda verilen hizmetler "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" adı altında, sistemli ve profesyonel bir psikolojik hizmet olarak eğitim uygulamalarında yerini almıştır.

Eğitimin en önemli hedefi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. İnsan çevresine dinamik bir uyum sağlama gücüne sahip bir varlıktır. Öğretim faaliyetleri öğrencilerin fiziksel ve sosyal olaylar konusunda bilgi edinmelerini ve bu alanlardaki sorunlar üzerinde düşünmelerini sağlayarak, onların problem çözme güçlerini geliştirmeye çalışır. Rehberlik ve psikolojik danışma ise öğrencilerin çevrelerine uyumu ve gelişimleri ile geleceklerini planlama sırasında karşılaştıkları sorunlara odaklaşmakta olup, onların bu alanda problem çözme güçlerini geliştirmeye çalışır. Eğitimin bu iki işlevi eşgündüm halinde yürütüldüğü ölçüde öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak uygun ortam yaratılmış olmaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanın eğitim uygulamalarına ilk girdiği yıllarda verilen hizmet, öğrencilere çalışma hayatının gerçekleri ve açık işler konusunda bilgi vermekten ibaretti. Farklar psikolojisi alanındaki gelişmeler bireysel özeliliklerin ölçülmesine ve bunun çeşitli meslek alanları ile ilişkisini sayısal olarak ortaya konmasına imkan vermiştir.

ve okulu, ruh sağlığını koruyucu ve kişiliği geliştirici bir ortam haline getirmektedir. Bunun için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde sorumluluğun birinci derecede öğretmenler tarafından yerine getirilmesi öngörmektedir. Yani bu modelde her öğretmenin, öğrencisi için bir ölçüde rehber olabileceği kabul edilmektedir. Bu modelde her okulda bir psikolojik danışmanın bulunmasına gerek yoktur. Ama eğer bir danışman varsa görevi öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını koordine etmek, onlara, ihtiyaçları olan ölçme araçlarını sağlamak, yorumlanmasıında yardımcı olmak veya bazı iletişim teknikleri hakkında açıklamalar yapmaktadır. Danışmanların aynı zamanda ana babalara da, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda müşavirlik yapmaları beklenir.

Bu modelde rehberlik ve psikolojik danışma alanının, daha çok "Rehberliğe" yani bilgi verme hizmetlerine ağırlık verilmektedir. Hizmetleri yürüten elemanlardan beklenen başlıca rol öğrencilere kol, ders ve meslek seçimi gibi, bulunduğu dönemin gereği olan gelişim görevlerini başarı ile yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun için, mesleklar ve programlar hakkında olgusal bilgi sağlamanın genellikle bu amacı gerçekleştirmede yeterli olacağı düşünülmektedir.

Bu modelin en yararlı yanısı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temelindeki ilkelerin öğretim etkinliklerine yansımاسına olanak vermesidir. Çünkü böyle bir uygulamada her öğretmen öğrencisini yakından tanıma gereğini duymakta, bu yolla elde ettiği bilgileri öğretimin verimliliğini artırma yolunda kullanabilmektedir. Bu model, gelişimsel rehberlik yaklaşımının "Rehberlik bütün öğrencilere açık bir hizmet olmalıdır" ilkesi ile "Rehberlik sürekli bir hizmet olmalıdır" ilkesini uygulamaya en olverişli modeldir.

Rehberlik sorumluluğunu öğretmenlere veren bu yaklaşımın ayrıca ekonomik olma gibi bir yararı da vardır. Çünkü

öğretim ve rehberlik işlerinin birbirlerinden ayrılması ve danışman rollerinin daha net ve açık olarak belirlenmesi sağlanmıştır. Hatta diyebiliriz ki, bu anlayışın benimsenmesi ile psikolojik danışmanlık bir meslek olabilmistiştir. Ancak bu model çok pahalı olup Amerika da bile uygulanmasında zoruluklar yaratmaktadır. Ayrıca bu anlayışa göre kurulmuş olan bir rehberlik servisinden genellikle uyumsuz ve başarısız öğrenciler yararlanmakta, gelişme çabasında olan geniş bir öğrenci kitlesi yeterince ilgi görememektedir ve bu yüzden de pratik sayılmamaktadır.

#### Ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Gelişimi

Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yer verilmesi gereği 1950'li yılların başlarında hissedilmeye başlamıştır. Aslında buna "hissettilmeye" baslanmıştır demek daha doğru olabilir. O yıllarda Marshal planı çerçevesinde eğitim sistemimizi geliştirmemiz için yapılan yardımlar bu alanda Amerika'daki uygulamaların ülkemize de yansımmasına yol açmıştır. Bu amaçla ülkemize gelen Amerikalı eğitimciler, hazırladıkları raporlarda, orta dereceli okullarda bireysel farklara daha çok duyarlı programlar geliştirilmesi ve öğrencilerin, niteliklerine göre bu programlara yönlendirilmelerine yardımcı olmak üzere de rehberlik hizmetlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. O yıllardan itibaren ortaöğretimde çok amaçlı okullar ve rehberlik konusunda, çeşitli ortamlarda tartışmalar sürdürülmüş ve deneme mahiyetinde bazı uygulamalara girişilmiştir.

1960'dan sonra ülkemizde başlayan planlı kalkınma döneminde, insangücüün ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlara yönlendirilmesi gereği kalkınma planlarında dile getirilmiş ve bunu gerçekleştirmek için okullarda rehberlik hizmetleri-

nin geliştirilmesi gereği vurgulanmıştır. Yani kalkınma planlarında rehberlik "insangücü planlamasına yardım hizmetleri" olarak düşünülmüştür.

Orta dereceli okullarda rehberlik hizmetlerinin kuruluşuna ilişkin düşünsel hazırlıklar sürdürülürken, 1955-1960 yılları arasında Ankara, İstanbul ve İzmir'de, özel eğitimcilerin çabaları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kurulmuştur. Amacı, ilkokul çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan çocukları saptamak ve bunları özel eğitim kurumlarına yerleştirmek olan bu merkezlerin çalışmaları "düzeltici, çare bulucu" rehberlik anlayışını temsil etmekte idi.

Ortaöğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kuruluşu 1970 yılında gerçekleşmiştir. O yıl Milli Eğitim Bakanlığı "Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri ile İlgili Esaslar" başlıklı bir genelge yayinallyarak 23 orta dereceli okulda rehberlik programlarını resmen başlatmıştır. Bu genelgede belirtilen örgüt modelini ve danışman rollerini incelediğimizde, okullarda öğretmenlere müşavirlik etmekten öğrencilere psikolojik danışma yapmaya kadar uzanan, her türlü danışmanlık işlerini yürütecek, bu alan da eğitim görmüş bir danışmanın bulunduğu ama öğretmenlerin de aktif rol aldığı, rehberliğin hem çare bulucu hem de geliştirici işlevlerini yürütmesi beklenen, karma bir rehberlik modelinin benimsendiği görülmektedir.

Başlangıçta 23 okulda kurulan rehberlik servislerinin sayısı kısa zamanda 74'e yükseldi. İdeal olarak, her 250 öğrenciye bir danışman atanması benimsenmiş ise de bu ideale erişmenin mümkün olmayacağı çok kısa zamanda farkedildi. Uzmanlı rehberlik uygulamalarının, imkanları olan az sayıda okulun bir lüksü olmasının yaratacağı hoşnutsuzluğu gidermek için Milli Eğitim Bakanlığı, 1976 yılında yayınladığı bir genelge ile rehberlik hizmetlerini tüm orta dereceli

okullara yaygınlaştırıldı. Uzman bulunmayan çok sayıdaki okulda hizmetlerin yürütülmesi görevi sınıf öğretmenlerine verilmiş olup bu çalışmalar için programda haftalık iki saatin ayrılması da kararlaştırılmıştır.

Halen ülkemizde rehberlik bürosu bulunan okul sayısı yaklaşık 600 olup bu bürolarda toplam 835 danışman görev yapmaktadır. Öte yandan, öğretmenler yolu ile rehberlik çalışmalarını yürütme girişimi tamamen başarısızlığa uğramış olup okulların pek çokunda haftalık iki saat olan rehberlik zamanı programlardan çıkarılmıştır.

Okulların dışında, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak çalışan rehberlik ve araştırma merkezlerinin sayısı halen 71 olup, 9 ilimizde henüz bu merkezler kurulmamıştır. Mevcut merkezlerde görev yapan danışmanların sayısı ise 494'dür.

Okul rehberlik hizmetleri on beş yıl M.E.B. tarafından gönderilen genelgelerle yürütülmüştür. Hizmetlerde görev alan personelin hak ve sorumluluklarını belirten ilk yönetmelik 2/9/1985 yılında çıkarılmıştır. Bu yönetmeliğe göre, orta dereceli okullardaki rehberlik örgütlerinde, aşağıda belirtilen ünvanlarla görevli elemanlar çalışmaktadır:

1. Rehber öğretmen: Asıl görevi öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini执行做的 olan bu eleman, aynı zamanda öğretmenlere de rehberlik çalışmalarında yardımcı olmakla yükümlüdür. Eğitim ve işlevleri gereği "Danışma psikologu" veya "Psikolojik Danışman" unvanı alması gereken bu eleman, okuldaki öğretimle görevli diğer elemanlarla yani öğretmenlerle birlikte düşünülmeleri hak ve yükümlülükler açısından bazı yararlar sağladığı için bu rehber öğretmen unvanı çalışmaktadır.

2. Sınıf Rehber Öğretmeni: Okullarda, bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yürüten ve rehberlik saatlerinde sınıfa

giren öğretmendir. Bu öğretmen aynı zamanda, herhangi bir alanda ders veren branş öğretmenidir.

3. Koordinatör Rehber Öğretmen: Aslen rehber öğretmen (danışman) olan bu elemanın görevi rehberlik hizmetlerini koordine etmek ve rehberlik bürosu ile yönetim arasındaki ilişkileri yürütmektir.

#### Temel Eğitimde Rehberlik

Temel eğitimin ilk kısmı olan ilkokullarda rehberlik deyince akla hemen özürü dolayısıyla normal çocuklara verilen eğitimden yararlanamayan ya da özel bir ilgi gerektiren çocukların saptanması ve bunların, ilgili eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri akla gelmektedir. Bu görev de, daha önce belirtildiği gibi, rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yerine getirilmektedir. Bu merkezlerin genellikle özürlü öğrencilere yönelik olarak çalışmaları, rehberliğin hep özel eğitimin bir alt dalı olarak kalmasına yol açmıştır. Örneğin ilk ya da orta okulu bitirince bir işe ya da ortaöğretim kurumlarından birine yönelme durumunda olan öğrencilerin sorunları üzerinde hemen hiç durulmamıştır. Bu kurumların, ortaöğretimde yürütülen rehberlik çalışmalarını koordine etme ve destek sağlama gibi görevleri de varsa da bu görev ancak gelişmiş merkezler tarafından bir ölçüde yerine getirilebilmektedir.

#### Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin başlangıcını 1750 sayılı kanunun 18. maddesinde görebiliriz. Bu maddenin ç fıkrasında öğretim üyelerinin görevlerinden biri olarak "Haftanın en az iki günü, belli saatlerde öğrencileri kabul ederek onlara gerekli alanlarda yardım etmek ve yol göstermek"ten söz edilmektedir. Aynı kanunun "Sosyal Hizmetler" başlıklı 56. maddesinde, öğrencile-

rin beden ve ruh sağlıklarının korunması için yapılacak hizmetler arasında mezunlara iş bulma servislerinin kurulması da öngörmektedir. Ancak bu kanunla kurulan mediko sosyal merkezlerde rehberlikle ilgili bir çalışma yapılmamıştır. 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı kanunun 47. maddesinde "Üniversiteler rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri kurar" denmekte ise de halen üniversitelerin pek çوغunun sağlık kültür ve spor dairesi başkanlıklarında bu alan da hizmet veren elemanların bulunmadığı gözlenmektedir.

#### Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Çalışan Elemanların Yetiştirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 10 Ağustos 1970 tarihinde yayınlanan ve "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri ile İlgili Esaslar" başlıklı genelgede okullara atanacak danışmanların, üniversitelerin psikoloji ve pedagoji bölümünden mezun olmuş kişiler olması öngörülüyordu. O tarihlerde, lisans düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi veren herhangi bir yüksekokretim kurumu mevcut değildi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi'ne bağlı Eğitim Bölümü'nde lisansüstü düzeyde verilmekte olan rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi bu alanda ilk uygulama sayılabilir. Bunu kıssa bir süre sonra kurulan Boğaziçi Üniversitesi izlemiştir. 1965 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik adı ile bir bölüm bulunmakla birlikte, programında rehberlik alanı ile ilgili bir ders bulunmuyordu. Bu kurum rehberlik alanında yetişmiş öğretim üyelerini bünyesine kazandırdıkça, gerek lisans gereksiz lisansüstü programlarında rehberlik ve psikolojik alanı ile ilgili derslere ve pratik çalışmalara daha fazla yer veriyordu. O yıllarda ülkenin rehberlik elemanı ihtiyacını göz önünde bulunduran Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma

ve Rehberlik Bölümü, lisansüstü eğitimden başka, psikoloji lisans öğrencilerine 18-21 kredilik bir "Psikolojik danışma ve rehberlik sertifika programı" uygulamaktaydı. Böylece lisans eğitimleri sırasında seçimlik derslerini psikolojik danışma ve rehberlik alanında verilen lisans dersleri arasından seçen bir öğrenci, genel psikolojik eğitiminin yanında bu alana özgü bilgi ve beceriler de kazanıyordu. Diğer üniversitelerde yürütülmekte olan psikoloji ve pedagoji bölgümlerinde rehberlik ve psikolojik danışma alanında, eğer öğretim üyesi varsa, bir ya da iki ders veriliyorsa da genellikle verilen eğitim bu alanda hizmet vermeye yetecek düzeyde değildi.

Yükseköğretim Kanunu ile eskiden eğitim enstitüsü olan kurumlar eğitim fakülteleri olarak yeniden örgütlenmiş ve yeni eğitim fakülteleri de açılmıştır. Bu kurumlardan, evvelce lisansüstü düzeyde rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi yapmakta olanlar lisans öğrencisi almaya başlamışlar, bunu her yıl yeni açılan eğitim fakülteleri izlemiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde bir Anabilim Dalı olarak yer alan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü de, evvelce uygulamakta olduğu sertifika programını kapatıp lisans eğitimine başlamıştır. Yani, artık bağımsız rehberlik lisans programları olan bu anabilim dalının da psikoloji bölüm ile eskiden var olan ilişkisi kopmuştur. Halen ülkemizde lisans düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi veren eğitim fakültesi sayısı 14 olup, burada görev yapan öğretim üyesi sayısı halen 30'dur. Bunların 7'si profesör, 10'u doçent ve 13'ü doktoralı öğretim görevlisi ya da yardımcı doçenttir.

#### Araç ve Kaynak Geliştirme Çalışmaları

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir bölümünü bireyi tanıma hizmetleri oluşturur ve bu hizmetlerin yürütülmesi için ölçme araçlarına ihtiyaç vardır.

Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların çoğu üniversitelerde, akademik yükselenmenin bir gereğini karşılamak amacıyla ile, akademik elemanlar tarafından yapılan tezlerdir. Rehberlik hizmetlerinin kuruluş yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı'nda bu alanda hissedilen ihtiyaca cevap vermek üzere bazı çalışmalar yapılmış örneğin A.B.D.'de Thurstone tarafından geliştirilen Temel Kabiliyetler Testi (Primary Mental Abilities Test)'nin ve Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanteri'nin Türkiye'ye uyarlanması, uzmanlara proje olarak verilmiştir. Bunlardan El Kitabı Özoglu (1977) tarafından yazılan Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanteri ilgilerin ölçülmesi çalışmalarında uzun zamadır kullanılmaktadır. Thurstone Temel Kabiliyetler Testinin de güvenilirlik çalışmaları yapılmış ama bir el kitabı yayınlanmamıştır.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından desteklenen ve Kuzgun (1988) tarafından yürütülen bir başka proje ile de "Kendini Değerlendirme Envanteri" adlı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Öğrencilerin kendi kendilerine puanlayıp yorumlayabilecekleri şekilde hazırlanan bu ölçme aracı yetenek, ilgi ve meslek değerleri ile ilgili 23 değişken yönünden öğrencinin kendini değerlendirmesine olanak vermektedir.

Bunlardan başka Öner ve Le Compte (1983) tarafından uyarlanan ve standardize edilen "Durumlu ve Sürekli Kaygı Ölçeği", Kılıççı (1981) tarafından geliştirilen ve el kitabı henüz basılmamış olan "Kendini Kabul Envanteri", Akkoyun (1984) tarafından Türkiye için standardize edilen "Rotter Cümle Tamamlama Testi" ortaöğretimde uyum sorunları olan öğrencilerin tanısında kullanılabilcek araçlardır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine başvuran özürlü çocukların zeka düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan araçlar arasında Şemin (1972) tarafından standardize edilen ve el kitabı basılmakta olan "Wechsler Çocuk Zekâ Testi",

Sosyal uyumu ölçmek amacıyla Epir (1976) tarafından uyarlaması ve standardizasyonu yapılan "İlkokul Çocukları İçin AAMD Uyumsal Davranış Skalası" sayılabilir.

Meslekleri tanıtıcı kaynak kitaplara gelince: Bu alanda da bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunların ilki Özoğlu ve Uysal (1971) tarafından hazırlanan ve temel ve uygulamalı bilimlerle ilgili meslekleri tanıtan "Meslek Rehberi"dir. Bu rehberdeki bilgilerin, hayli genel olmakla birlikte, güncelliğini yitirdiği söylenebilir.

Kuzgun (1980) tarafından hazırlanan "Üniversite Adaylarına Meslekleri Tanıtma Rehberi" adlı eser yüksekokreşimle kazanılan meslekleri tanıtıcı bir kaynak kitaptır. Bu kitabın geliştirilmiş baskısı 1985 yılında "Üniversiteler Yükseköğretim Programları ve Meslekler Rehberi" adı ile ÖSYM tarafından yapılmıştır. İkinci baskısı 1989 yılında yapılan bu eser ülkemizde meslek rehberliği alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bazı özel kuruluşların (dersanelerin) üniversiteleri ve meslekleri tanıtıcı yayınlarına da rastlanmaktadır. Ancak bunların önemli bir bölümünün özgün olmadığı, içeriğinin yukarıda anılan yapıtlardan derlendiği gözlenmektedir.

Öğretmenlerin rehberlik alanında yetiştirmelileri için 1974-1977 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi tarafından temel bazı bilgileri içeren broşürler bastırılmışsa da bu çalışmaların sonu gelmemiştir.

#### Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarının Bugünkü Durumu ve Karşılaşılan Sorunlar

Halen ülkemizde her dereceli öğretim kurumunda yürütülmekte olan rehberlik hizmetlerinin başarılı olduğunu söylemek ne yazık ki mümkün değildir. Yapılan araştırmalar

okul danışmanlarının ve rehberlikle görevli sınıf öğretmenlerinin verdikleri hizmetlerin beklenenin çok altında olduğunu göstermektedir (Görkem, 1985; Gültekin, 1986). Benzer durum yüksekokşretimde akademik danışmanlardan ve psikolojik danışmanlardan öğrencilerin bekledikleri hizmetlerle gördükleri hizmetler arasında da gözlenmiştir (Kuzgun, 1986; Tümkkaya, 1990). Kepçeoğlu (1978) okul danışmanlarının görev algılarının uzmanlarca saptanan düzeyin çok altında olduğunu, hatta bazı alanlarda olumsuz davranışları da kendilerine görev saydıkları saptamıştır. On yıl sonra yapılan benzer araştırmmanın bulguları, bu alanda önemli bir gelişme olmadığını ortaya koymuştur (Pişkin, 1988). Danışmanlarla, öğretmenlerle ve yöneticilerle yapılan görüşmeler ve gözlüler rehberliğin okullarda bir "angarya" olarak algılandığını göstermektedir. Rehberlik için ayrılan saatlerin programlarından çıkarılması bunun en çarpıcı kanıtını oluşturmaktadır. Bu hizmetlerin okullarımızda benimsenmeyisinin kuşkusuz çeşitli nedenleri vardır. Aşağıda bunlardan bazıları özetlenmeye çalışılmıştır:

1. Milli Eğitim camiasında rehberliğin gereğine ve önemine inanılmamaktadır. Bu nedenle rehberlik için yer, zaman, araç ve gereç sağlama yönünde çaba sarfedilmemektedir. Daha önemlisi, bu alanda çalışan elemanların niteliğine ve eğitimine özen gösterilmemektedir. Örneğin, öğretmenlere rehberlikte önemli roller verilmekle birlikte onların bu alanda hizmet-içi eğitim görmeleri için hiç bir program hazırlanmamıştır. Öğretmen adaylarının, hizmet-öncesi eğitimleri sırasında rehberlik anlayışı kazanabilmeleri için herhangi bir girişimde bulunulmamış, bir ara öğretmenlik formasyon programının zorunlu dersler listesinde bir rehberlik dersine yer verilmişse de, kısa zamanda bu ders yine seçimlik dersler listesine alınmıştır. Yirmi yıl önce rehberlik hizmetleri başlatıldığı zaman bu alanda öğretmenlerin eğitimine önem verilmiş olsaydı bu gün rehberlik

ilkelerini benimsemiş bir öğretmen kadrosu olacaktı. Böyle bir kadro, rehberlik hizmetlerinin yerleşmesi ve gelişmesi için şarttır. Nitekim 1974-1977 yılları arasında yönetici-lere verilen rehberlik kurslarının hemeh etkisi görülmüş, eğitim gören yöneticilerin, okullarında rehberlik çalışmalarını daha yürekten destekledikleri ve daha sağlıklı bir rehberlik anlayışına sahip oldukları saptanmıştır (Kepçeoğlu, 1978).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzun süre danışman (rehber öğretmen) atamalarında da niteliğe önem vermemiş, Rehberlik merkezlerine ve okul rehberlik bürolarına, bu alanda eğitimi olmayan kimselerin atandığı hatta kimi zaman bu merkezlerin, cezalandırılması gereken bazı kimseler için bir tür sürgün yeri haline geldiği görülmüştür. Halen bu uygulamalara son verildiği, bu hizmetlere alınacak elemanların ÖSYM tarafından yapılan merkezi bir sınavla seçildiği gözlenmektedir. Ancak, her yıl alınan rehber öğretmen sayısına bakılacak olursa, gösterilen çabanın çok yetersiz olduğu söylenebilir.

2. Eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin gelişmeyişinin bir diğer nedeni, eğitim sistemimizin bu tür hizmetlerden yararlanacak kadar gelişmemiş olması olabilir. VI ve VII. Milli Eğitim Şuralarında rehberliğin gereğinden söz edilirken, eğitim sistemimizde reform yapılabacağı sayılısına dayanılmıştı. Yani programların, öğrenciler arasındaki yetenek ve ilgi farklarını dikkate alarak çeşitlendirileceği, seçimlik derslerin arttırlacağı düşünülmüştü. Oysa, bilindiği gibi, orta dereceli okullarımızda programlar bireysel ihtiyaçlara cevap verecek derecede esnek değildir. Öğrenciler asıl önemli meslek kararlarını ortaokulun son sınıfında verdikleri halde yönetme hizmeti lisenin birinci sınıfında verilmeye çalışılmaktadır. Yönettilecek programlar da fen, edebiyat ve tabii bilimler programları-

dan ibarettir. Sayet liselerde sınıf geçme sistemi yerine ders geçme sistemi benimsenirse, o zaman her öğrencinin bir rehber öğretmene bağlanması zorunlu hale gelecek (Toker, 1990) ve bu öğretmen de akademik danışmanlık anlamındaki bu hizmeti hakkıyla yerine getirme gereğini duyacaktır. Böyle bir sistemde psikolojik danışmanlık da etkin bir hizmet olarak gelişme imkanı bulacaktır.

3. Ülkemizde uygulanmakta olan rehberlik modelinin koşullarımıza uygunluğu kuşkuludur. Benimsenen model, sorumluluğu daha çok danışmana veren ve her okulda danışman bulunulurulmasını gerekli gören modeldir. Danışman yetersizliği nedeni ile bu uygulama bütün ülkeye genellenmemektedir. Bu modeli benimsemeye devam edilmesi halinde her 250 öğrenciye değil, her 500 öğrenciye bir danışman oranı kabul edilse bile, sadece ortaöğretimde yaklaşık olarak 8 000 danışmana ihtiyaç var demektir. Bu yıl Milli Eğitim Bakanlığı 50 rehber öğretmen (danışman) kadrosu ilan etmiştir. Bu tempo ile giderse, hiç nüfus artışı olmasa bile, ülkenin danışman ihtiyacı ancak 160 yılda karşılanabilecektir. Bu modelin gelişmiş ülkeler için bile masraflı olduğu ifade edilmektedir (Reuchlin, 1963). Rehberlik hizmetlerini, imkanları olan küçük bir grup okula özgü hizmetler olmaktan çıkarmak için yeni modeller aramak gereklidir.

4. Rehber öğretmen olarak istihdam edilen elemanlar rehberlik ve psikolojik danışma alanında lisans eğitimi görmüş kimselerdir. Ancak lisans eğitimi ile kazanılan bilgi ve beceriler, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönelikliğinde belirtilen görevleri yerine getirmek için yeteri sayılamaz. Reuchlin'in (1963) "pratisyen psikolog" olarak nitelendirdiği bu elemanlar "grup rehberliği" yapabilmek için gerekli bilgi ve becerileri edinebilecekleri tarzda yetiştirilmektedirler. Oysa bu elemanların öğrencilerle teması için gerekli imkan sağlanmamakta; grup rehberliği için ayrılan saatlerde sınıflara, bu alanda hiç bir

eğitim görmemis olan öğretmenler girmektedirler. Pratisyen psikologlardan, bir uzman psikologun yapabileceği işler beklenmekte, bu düzeyde bir hizmet görülemeyince rehberliğin etkisi ve başarısı konusunda şüpheye düşülmektedir.

5. Okullarda rehberlik genellikle sorunları olan, uyumsuz öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye, başarısız öğrencilerin başarılarını yükseltmeye yardımcı hizmetler olarak algılanmaktadır. Bu sorunlar da rehberlik hizmetlerinin alanına girmekte ise de, çağdaş rehberlik ruh sağlığını korumaya ve geliştirmeye yardımcı hizmetler olarak düşünülmektedir. Okullarda uygulanmakta olan eğitim sisteminin ruh sağlığını koruyucu olmaktan çok bozucu, kendini gerçekleştirmeyi teşvik etmek yerine kişilik gelişimini ve yaratıcılığı köreltici etkileri olmaktadır. Bozulunu düzeltmek ise, koşullar devam ettiği sürece mümkün olamamaktadır.

#### Çözüm Önerileri

Eğitim kurumlarımızda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini kurmanın ve geliştirmenin amacı öğrencilerin potansiyellerini farketmelerine, bunları geliştirici ortamları tanımlarına, öz yapılarını topluma ters düşmeden gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için aşağıda belirtilen önlemlerin alınması yararlı olabilir:

1. Öğrencilerin akıl ve ruh sağlıklarının korunması ve kişilik eğitimi tüm eğitim uygulamaları çerçevesinde düşünülmeli, sınıf mevcutları, öğretim teknikleri, ders kitapları ve dersdışı etkinlikler, öğrencilerin öğrenme ve gelişme zevkini yaşamalarına olanak verecek şekilde düzenlenmelidir. Başarısızlık, saldırganlık, içe kapanıklık, kendine güvensizlik gibi istenmedik özelliklerin öğrenciler arasında yaygınlaşması, baskıcı ve ezberciliğe prim veren eğitim uygulamalarının geçerli olduğu ortamlarda gözlenen durumlar-

dir. Öğrencilerin doğal gelişme eğilimlerini engellememek psikolojik sağlığın korunması ve geliştirilmesi için yeterlidir.

2. Mevcut rehberlik modeline bir alternatif olarak, Avrupa ülkelerinde uygulanan model üzerinde düşünülmlesi yararlı olabilir. Yani, öğretmenlere birincil sorumluluğu verme ve grup rehberliğini bu yolla yürütme, rehberlik ve araştırma merkezlerinin sayısını artırarak, bireysel danışmaya ihtiyaç gösteren öğrencilere buralarda hizmet verme şeklinde bir uygulamanın yararları veya sakıncaları hiç olmazsa tartışılmalı ve koşullarımıza uygun modelin oluşturulmasına çalışılmalıdır.

3. Rehberlik işlerinden sorumlu sınıf öğretmenlerinin bu alanda yetiştirmeleri şarttır. Bu hem hizmet-öncesinde, hem de hizmet sırasında gerçekleştirilmelidir. Bunun için öğretmen adaylarının grup rehberliği, iletişim teknikleri, ruh sağlığı, bireyi tanıma teknikleri gibi alanları kapsayan bir rehberlik programına tabi tutulmaları, halen öğretmenlik ve rehber öğretmenlik yapmakta olanların da bu konularda sürekli hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri gereklidir. Rehberlik ve araştırma merkezleri öğretmenlere bu alanda sürekli eğitim verecek, onların ihtiyaçlarını karşılayacak ve sorularını yanıtlayacak birer eğitim birimi olarak örgütlenebilirler. Ayrıca bu merkezlerde psikometrist, eğitim teknologu, program geliştirme uzmanı gibi, eğitim biliminin çeşitli uzmanlık alanlarını temsil eden elemanların görevlendirilmeleri, öğretmenlerin hemen erişebilecekleri bilgi kaynaklarına sahip olmalarını sağlayacaktır. Bu da meslekte gelişmeyi güdüleyici bir etmen olabilir.

4. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde, ilkokul öğrencilerinin sorunları ile ilgilenenecek "Okul Psikologları"nın, ortaokul ve lise öğrencilerinin sorunları ile ilgile-

necek "Danışma Psikologları"nın istihdam edilmesi gereklidir. Bu elemanlar, en az yüksek lisans derecesine sahip kimseler olmalıdır.

5. Eğer şimdiki uygulamaya devam edilecekse, yani rehberlik ve psikolojik danışma alanında lisans diplomasına sahip elemanlar okullarda istihdam edilecekse, o zaman kendilerine öğrenci ile etkileşim imkanı sağlanmalı, örneğin programlarda zaman ayırarak (haftada 1-2 saat) sınıfta grup rehberliği tekniğini uygulamalarına olanak verecek düzenlemeler yapmalıdır. Ancak sınıf öğretmenleri akademik danışmanlık görevini sürdürmelidirler. Zaten ders geçme sistemi benimsenirse bu kaçınılmaz olacaktır.

6. Rehberlik ve psikolojik danışma alanında yetişmiş elemanların görev ünvanının "Rehber Öğretmen" olması kendiерinin, akademik rehberlikle görevli sınıf öğretmeni ile karıştırılmalarına yol açmaktadır. Bu elemanların görev ünvanı "Danışma Psikoloğu" ya da kısaca "Danışman" olmalı, çalışmaları da yine bu alanda eğitim görmüş müfettişler tarafından denetlenmelidir.

7. Danışma eğitiminde kaliteye önem verilmeli, kadrosu yetersiz olan üniversitelerin bu alanda eğitim yapmalarına son verilmeli, öğrenci kontenjanları ile istihdam olanakları arasında denge sağlanmalıdır.

8. Rehberlik araçlarının geliştirilmesine önem verilmelidir. Test ve envanterlerin geliştirilmesinde ÖSYM'nin, meslek kılavuzlarının hazırlanmasında Çalışma Bakanlığı'nın yardım ve desteği sağlanmalıdır. Halen ülkemizde üniversite eğitimi ile kazanılan meslekleri tanıtıcı kaynak kitap dışında, öğrencilere meslekler hakkında bilgi verecek yollar mevcut değildir. Oysa öğrencilerin önemli bir kısmı ilkokuldan ya da ortaokuldan sonra hayatı atılmaktadır. Bu öğrencilerin meslek seçme sorunlarına eğilmek, yetenek-

lerini ve meslekleri tanımları için programlar düzenlemek gereklidir. Son zamanlarda İş ve İşçi Bulma Kurumu elemanlarının okullara giderek öğrencilere iş ve meslekler hakkında bilgi verdikleri gözlenmektedir. Batıda yaygın olarak uygulanan bu yöntemin ülkemizde de geliştirilmesi yararlı olacaktır.

9. Öğrencilerin meslek seçimi sorunları meslek gelişimi çerçevesinde ele alınmalıdır. Bunun için öğrencilere çok küçük yaşılardan itibaren, çalışma hayatına ilişkin olumlu değerler kazandırma, onlarda kendini ve çevredeki imkanları sürekli olarak inceleme ve değerlendirmeye alışkanlığı geliştirmek amacıyla ile programlar hazırlanmalı ve bu programlar diğer öğretim programları ile kaynaştırılarak uygulanmalıdır. Her öğretmen öğrencisinin meslek gelişimine katkıda bulunma sorumluluğunu hissetmeli ve bunu öğretim faaliyetlerinin doğal bir parçası olarak yerine getirmeye çalışmalıdır.

Kuruluşundan bugüne kadar, rehberlik hizmetlerinde zaman zaman geri gidişler olmasına rağmen, az da olsa bir miktar gelişme olmuştur ve olmaktadır. Ancak yapılanlar özlenenlerin çok gerisindedir. Rehberlik hizmetlerinde gelişme eğitim sistemimizin gelişmesine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu da toplumun ekonomik ve sosyal bakımından gelişmesi ölçüünde gerçekleşebilecektir.

## KAYNAKLAR

Akkoyun, F. (1984). Rotter Cümle Tamamlama Testi Üniversite Formu El Kitabı, Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Epir, S.(1976). İlkokul Çocukları İçin AAMD Uyumsal Davranış Skalası El Kitabı. Ankara: M.E.B.Talim ve Terbiye Dairesi Yayınu.

Glanz (1961). Emerging Concepts and Patterns of Guidance in American Education. Personnel and Guidance Journal, No. Pp: 259-265.

Görkem, N.(1985). Öğrencilerin Rehberlik Uzmanlarından Görüşleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Fark. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Gültekin, İ.(1984). Orta Dereceli Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Görev Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Kepçeoğlu, M. (1978). Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Uzmanlarının Görevleri: Algılar ve Beklentiler. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü.

Kılıççı, Y. (1988). Kendini-Kabul Envanteri Genç Yetişkin (Ü) ve Ergen (L) Formları Uygulama Kılavuzu. Ankara: Teksir.

Kuzgun, Y.(1980). Üniversite Adaylarına Meslekleri Tanıtma Rehberi. Ankara: Üner Yayınları.

Kuzgun, Y.(1988). Kendini Değerlendirme Envanteri. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Y.(1989). Öğrencilerin Akademik Danışmanlardan Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları. Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma

## ÖĞRENCİ NE DÜŞÜNÜYOR ?

Tarih öğrencilerinden tarih öğretimine eleştiri

Salih Özbaran

Kendilerini ya azarladığımız ya da - TBMM veya YÖK şefaatıyla affettigimiz, amma "sorun" çıkarabilecegi, "köstek" olabilecegi kuskuyla gözetim ve denetime muhtaç saydigmiz; olgun, öneri getiren, kavgasız tartışabilen, okumayı araştırmayı seven türden nitelikleri pek yakıştıramadığımız öğrenciler, kimi zaman çok işe yarıyorlar, yöneticileri şaşırtırcasına gözlemlerde bulunabiliyorlar!!

Bu yazimda ne Fernand Braudel'in tarih ustalığı ve Ömer Lütfi Barkan'ın demografik çalışmaları, ne Fuad Köprülü'nün öncü rolü, Halil İnalçık'ın becerileri, ne de Eric Hobsbawm'ın uyarıları, Emmanuel Le Roy Ladurie'nin bölgesel tarih çalışmaları gündeme gelecek; ne Osmanlı arşivinden belge verilecek, arkeolojik buluntulardan söz edilecek, ne de Cumhuriyet tarihinin kaynaklarından, folklorik keşiflerden iktibas edilecek. Bütün bunların yerine, dört yıllık tarih öğretimleri sonucu, gerek fakültelerinde gerekse uygulama için gitmekleri orta öğretim okullarında tarih öğretimine yönelik gözlem yapan - mezun olmak üzere ya da taze mezun - öğrencilerimizin safça, dürüstçe yansittıkları düşünceleri dile getirilecek.

İlk yıllarda soru sormaktan korkan, zamanla sormak istediği sorunun, getirmek istediği yorumun kendileri aleyhine kullanılabileceği korkusunu yenip soru sormaya, yorum getirmeye çalışan, kişiliklerini bulunca da cevher gibi ortaya çıkan, nükteyi sevmeye başlayan öğrencilerimizin - ortaöğretim kurumlarından şartlanmış olarak gelip

zamanla aklın onderliğinde mantıklı davranışmaya başlayanların - son dört yıl içinde saptadığım ve tarih öğretimiyle ilgili bizlere nasıl yardımcı olabileceklerini gösteren belgeler verecek bu yazida; kendi sesleri duyurulacak. Tarih, belki, kendisi gibi yaşlıları sever; kimi tarihçiler bu dalın olgun insanların işi olduğunu savunurlar. Ama unutmayalım, olgun insanlar, yaşlı tarihçiler bile bu karmaşık bilgi dalını tek başlarına kurtaramadıları: doğası gereği kurtaramayacaklar da. Gençlerin, öğrencilerin söylediğleri, söyleyecekleri bizlere, her zaman ipuçları verebilir.

Dördüncü(son) yıllarda orta öğretim kurumlarında "uygulama" adı altında gözlem yapan öğrencilerime bu kurumlardaki öğretim yöntemleri ile ilgili olarak çeşitli sorular sordum. 1989 haziranında da, ~~kurumlardaki~~ "tarih öğretmenliği anabilim dalı"ndaki öğretim yöntemleri ve içeren konulara ilişkin düşüncelerini yansitmalarını istedim. Asağı yukarı 150 öğrencinin fikirlerini aldım, 1987-90 yıllarında. Aldığım cevaplar - her türlü ürküntü ve kaygıdan uzak - dört yıllık eğitim/öğretim sonucu oluşan birikimlerinin katkısıyla cesurca yapılmış eleştirilerle dolu olarak karmaşıma çıktı. Tarih ve Toplum aracılığıyla duyurmayı uygun gördüm.

\* \* \*

Uygulama yaptığınız ortaöğretim okullarında dersler nasıl işleniyordu ?

1990 haziranında Buca Eğitim Fakültesi "Tarih öğretmenliği anabilim dalı"ndan mezun olan Bayram Eyüp Ertürk "bizim uygulama yaptığımız [İzmir] Atatürk Lisesi 2.sınıf tarih ve inkılap tarihi derslerinde işleyiş yöntemi konferansıye yöntemi ve öğrenciyi ara sıra aktif kılma, konuları önceden haber verip dersi onlara anlattırma metodu kullanılıyordu" diyor ve öğrencinin "zaman zaman aktif kılınarak derse ilgisi"nin çoğaltılması yoluna gidildiğini bildiriyor. Aynı dönem ve lisede uygulamada bulunan Muazzez Gazez "Öğrencilere bir ders öncesi ertesi ders işlenecek konular söyleniyor ve çalışarak gelmeleri isteniyordu. Birkaç öğrenci hazırladıklarını anlatıyordu. Öğretmen de soru-cevap yoluna gidiyordu...Konuların tarihi ne kadar eskiye gidiyorsa öğrencilerin aktarması ve öğretmenin konu hakkında bilgi vermesi o kadar zorlasıyordu" şeklinde yorumluyor. Hakkı Uyar uygulamanın başka bir yanına dokunuyor, özel dershaneleri dile getiriyor: "İşledigimiz konuları(lise II) dershanelerde de görmüs olduklarından daha fazla bilgiliydiler(öğrencilerin hemen hepsi dershaneeye gitdiyor)". Atatürk Lisesi'nde ve ortaokul kısmında uygulama yapan öğrencilerin derslerin işleniş biçimlerine ilişkin gözlemleri aynı noktalarda birleşiyor. Başka lise ve ortaokullarda gözlem yapanlar da genellikle aynı şeyleri söylüyorlar. Gülsah Barış "çoğunlukla öğrencilere kitaptan konular veriliip anlattırılıyor, çok az soru-cevap uygulanıyor" şeklindeki eleştirisiyle yöntemi eksik buluyor. Gülnaz Koyuncu da genellikle sınıfın "dinleyici" rolünde bulunduğu ve kitaptaki bilgilerle yetinildiği wi belirtiyor.

1987 yılında dördüncü yıl öğrencilerinin eleştirilerinde Gürcan Bozkurt "Girdiğimiz sınıfta öğretmen pasif öğrenci aktifti... Konular daha önceden sınıf listesine göre dağıtılmıştı". Ders anında bu ög-

renciler sınıfı anlatıyordu" diyor, ancak sınıfın tarih dersi içine nüfuz edemediğini gözlüyor: "Cocuklar dersle değil başka seylerle ilgileniyorlardı; meselâ bazıları başka bir derse çalışıyordu". Bozkurt'un bu gözlemi öğrencilerin tarih dersine ilgisizliklerini göstermesi bakımından önemli sayılmalıdır. Arife Demirel de "gittiğim lisede tarih öğretmeninin ders isleyisi çok pasifti. Önce konu öğrencilerden bir tanesine okutuluyor, sonra da bir öğrenci konuyu anlatıyordu" diyerek derslikte kitaptan okutulmuş olmasını eleştiriyor.

1989 yılında uygulamada bulunan öğrencilerimizden Erdal Aslan, İzmir Namık Kemal Lisesi'ndeki uygulamayı yansıtıyor: "Öğretmen dersi onlara anlattırıyor; bazen dersin konusu dahi anlatılmadan, öğrenci yeterince aydınlatılmadan kitaptan konu ile ilgili sorular soruluyor; tabii ki öğrenciye hiç bir şey verilmediği için de derse hazırlıklı gelen öğrencilerin dışında cevap veren pek olmuyor". Aslan, kimi öğrencilerin başarılı olmasını, "derslerin verilmesinde izlenen yöntem ya da müfredattan çok öğrencinin kendi azmine ve ilgisine" bağlıyor. Aynı dönemde Gazi Lisesi'nde uygulamaya giden Meryem Işık, soru-cevap sistemiyle ve öğretmenin eksiklikleri tamamlamasıyla sürdürulen tarih öğretiminin bu haliyle olumlu katkılarını belirtiyor, ama "benim dikkat ettiğim kadariyla, dersi öğretmen verdiği zaman öğrenci dersi diller gibi görünyordu, ama birçoğu uyumluyor veya başka seyle ilgileniyordu" gözlemiyle öğretimi can damarından vuruyor. Yunus Demirörs, çok önemli bir noktayı yakalıyor, Lise üçüncü sınıfta "inkılâp tarihi" dersleri için hazırlanan öğrencilerin yaptıklarını yetersiz buluyor: "Öğrencilerin çoğu konularını ansiklopedilerden topluyorlar. Bu tutum ise kısır döngüyü başlatıyor. Akademik yaynlardan faydalanilmıyor".

### Belirlenmiş ders kitabı dışına çıkmıyor muyu? ?

İlk soruma aldığım yanıtında bu konuda ipuçları veriliyor; ancak biraz daha açıklayarak getirmekte, konuya doğrudan değineń kimi öğrencilerimden satırlar aktarmakta yarar görüyorum.

1990 haziranında mezun olan Nermin Ulutaş "benim dersine girdiğim öğretmen kitapta eksiklikler bulunduğu ve pek çok şeyi dışarıdan vermek zorunda kaldığını bildiriyor" diyor, ama bunun da "birkaç cümlenin dışında birsey olmadığını" belirtiyor. Nazike Pehlivân "belirlenmiş ders kitabı dışına genelde çıkmıyor" diyor ve ekliyor: "bunun nedenini rehber öğretmenime sorduğumda bana çocukların seviyesinin buna mümkün olmadığını söyledi ve karsımdaki öğrencilerin ortaokul I, II. sınıf olduğunu ve kitabın zaten gerektiği kadar ağır olduğunu söyledi". Halil

Köken ise soruya tek kelime ile cevap veriyor: "hayır".

1989 paziranında fakülteyi bitiren Selma Öztürk, uygulama yaptığı lisede "ders kitabı dışına hiç çıkmamıştı, tamamıyla izlenen kitap takip ediliyordu" diyor ve fazla bilginin öğrenciler tarafından yadırgandığını belirtiyor: "Hattâ konu anlattığım zaman çocuklar, konuyu çeşitli kitaplardan hazırladığım için yadırgamışlardı. Birçoğu da kendi kitapları dışında anlattığım birçok şeyi notalma veya öğrenme gereği duymadılar. Onlara göre kitaplarında yer alanlar yeterli, hatta çoğu da gereksizdi". Meryem Işık da aynı gözlemde bulunuyor: "Ders kitabı dışına çıkmamıştı. Hele öğrenciler, kitaptaki satırların dışına çıkmıyorlar, aynen kitaptaki şekliyle, kelimesi kelimesine, satırı satırına anlatıyordu". Yunus Demirörs "Kitap dışına çıkmamıyor elbette. Kitap dışına çıkmak demek müfredat dışında ya da kulvar dışında kalmak Yani program esnek değil" yorumuyla tarih öğretiminin temeli sayılması gereken görüş çeşitliliğinin getirilen kısıtlamayı dile getiriyor.

1987 yılında da durum farksızdı, öğrencilere göre. "Ders kitabı dışına çıkmamıştı" diyor Filiz Çevik, Arife Demirel, Gürcan Bozkurt ve diğerleri. Adnan Özgüler "özellikle devrim tarihi dersinde kitap dışına çıkmıyordu. Bunu öğrenciler istemekteydi. Öğretmen zorunlu olarak bu konulara eğilme zorunluluğunu hissediyordu" ifâdesiyle, sanırım devrim tarihinin güncelliliğinin zorlamasıyla ve öğrencilerin yaşadıkları çağın bilincinde olmalarıyla dersin genişleme olanağını bulduğunu bildirmek istiyor.

1988 yılı uygulamalarından aldığım sonuçlar da dikkate değer. Canan Özcan "ders kitabı dışına çıktıığı söylenenemez" diyor ve öğretmeni "kendi bilgilerine dayanarak bazı şeyler" eklediğini, eklemelerin kaynaklarını "öğrenci dinliyor ama göremiyor" şeklinde yöntem eksikliği keşfetdiyor. Hilal Çetin, öğrencinin gerektiğinde derse ilgi duyabildiğini şöyle dile getiriyor: "Ders kitabı dışına pek çıkmamıştı. Gerekçe olarak da 'sınavı nasıl olsa(eldeki) bu kitaptan yapmak zorundayız' deniyordu. Sunu da belirteyim: kitap dışına çıktıığında öğrencide derse karşı ilgi artıyor, hatta bazıları sınavda sorulmayacağını bile bile not alıyorlardı". "Hayır" diyor Yücel Kabapınar, "kitap gerek hoca gerekse öğrenci tarafından ezberlenmektedir. Bir öğretmenler zümre toplantısına katılmıştık. Öğretmenlerden biri kitapların sık sık değişmesinden yakınıyordu. Yakınma nedeni de yeni çıkan kitabı ezberleme zorunluluğunun ortaya çıkmasıydı". Kabapınar'ın vurgulamak istediği çok önemli, şüphesiz: "Birseyi daha vurgulamak isterim. Bunu yaratın öğretim sistemidir. Konustuğumuz hocaların çoğu kitabı dışına çıkamadıklarını belirtiyorlardı". Öğretim sisteminin öğretmeni nasıl bağladığının açık ifadesi bu.

Öğrenciye fikri, yorumu soruluyor muydu ?

Bu sorudan amac, tabii ki, öğrencinin bir soru karşısında kitapta yazılınları aynen aktarıp aktarmadığını ortaya çıkarmak değildir; Kendi düşüncesi, tepkisi, yorumunun sorulup sorulmadığı, bunlar için akademik ortamınaratılıp yaratılmadığını öğrenmektir. Genelde, öğretmenler öğrencilere anlayamadıkları bir noktanın anlaşılması için soru sorma hakkı tanırlar. Anlaşılmayan noxtalar, konular yeniden anlatılır; görev yerine getirilmiş görünür. Bütün bunlar öğrencileri ezbercilikten kurtarır mı ?

Gülnaz Koyuncu, "ezberlemeye ve elindekilerle yetinmeye alıştırılmış, araştırma, inceleme ve karşılaşmaya yönlendirilmemiş bir öğrenci kitlesi"nin sorunlarını sergilemeyi amaçlıyor. "Burada kendi lise öğrencilik yıllarımı da daha gerçekçi yorumlama şansını buldum" diyor ve açıklıyor: "Öğrenciye soru sormak sanki onlara işkence etmemiş gibi bir izlenim uyandırıyordu. Kaç yılında, nerede, kimler kiminle gibi klasik soruların dışında sorulan sorulara ise çok yabancıydılar. Yani yanıtı kitaptan aynı şekilde alınacak sorulara alıştırılmışlardı. Yorum yapmak, bağlantı kurmak alısimisin dışındaydı". Nermi Aktas, öğrencinin fikri, yorumu için "ben böyle birseye pek tanık olmadım. Genelde bilgi verilmeye çalışılıyorum, fakat bunun bir yorumu yapılmıştı" diyor. Filiz Çevik karşılaşlığı daha keskin tavrı dile getiriyor: "Fikri, yorumu sorulmuyordu. Ben çoğu kez, öğretmen hanımın bu konuda öğrenci arkadaşlara ikazına şahit oldum".

1989 yılında Erdal Aslan, Selma Öztürk, Adnan Erentürk, Müge Karabeyoğlu gibi, İzmir'in ünlü liselerinden birinde uygulama yapma fırsatı bulan kimi öğrencilerim, zaman zaman öğrencilerin görüşlerinin sorulduğunu, özellikle devrim tarihi konularında tartışmalı bir ortamın yaratıldığını ileri sürüyorlar. Yakaladıkları ve kendilerine göre iyi sayılabilecek yöntemleri dile getirerek tamamen olumsuz tavır içinde olmadıklarını gösteriyorlar.

Üzerinde durulması gereken önemli bir husus da, öğrencilerin düşünce ve yorumlarını sergileme girişimleri karşısında öğretmenlerin "çekingenlikleri"dir. "Öğretmenlerin genelde çekindiklerinden kitap dışına çıkmıyorlar ve tartışmaya pek izin vermiyorlar" diyor Şenol Yiğit. 1988 yılındaki uygulama sonucunda. Yücel Kabapınar yine Türk eğitim sisteminden dem vuruyor. "Kitap tek doğrudur. Öğrenci konuşmaktan utanır çekinir... Mahcup ortaokul öğrencisi değil düşüncesini açıklamak, çalıştığı halde dersi anlamamıştır... Öğretmenlerin de öğrenciyi konusturmak için çok büyük çaba harcadıkları söylenenemez". Derginin satırlarını fazla işgal etmemek için, bu tür uyarıcı örnekleri çoğaltmıyorum.

Belge ya da ilkelden kaynaktan yararlanılıyor muydu ?

Sadece belirli el kitabına, kimi zaman da ansiklopedik bilgiye dayanılarak sürdürülen bir eğitim sisteminde böyle bir soru gereksiz, bundan da öte "abes" gelebilir. Yanıtların "hayır" olacağı belli. Nitekim bütün öğrenciler "hayır" diye seslendiler. Onlardan ayrı ayrı alıntı yapmak da "abes". Sadece, aralarına girip, şunu eklemek istiyorum: Bir öğrenci için kaynak dilini okuyup anlamak çok zor bir iş, yakın dönemlerle ilgili olsa bile. Ancak sadeleştirilmiş, tercüme edilmiş, sözlük yardımıyla okunabilecek duruma getirilmiş kaynak metinlerden yararlandırmak hiç de zor değil. Öğretmenin yardımıyla, ilkelden bir kaynağın, belgenin, anlaşılmasındaki yöntemleri ortaya koymak, bilginin kökenine ulaşma yollarını araştırma yeteneği kazandırmak tarih öğretiminin çok önemli bir yanısı olduğunu sanıyorum.

\* \* \*

### BİR ÖZELİĞİM

1989 haziran döneminde "tarih öğretmenliği anabilim dalı"ni bitirmiş öğrencilerimizden - alışılmışın dışında - birsey istedim: Dört yıl basbaşa kaldıkları öğretim elemanlarının ve uygulanan yöntemlerin eleştirisini. "Hocalar"ı ve onların yöntemlerini eleştirmek, izlenimlerini nesnel olarak yansıtmak, böylece tarih öğretiminin geliştirilmesine katkıda bulunmak, besbelli ki, kolay bir iş değildi onlar için. 1980'li yılların öğrencilüzerine getirdiği "sınırlamalarla güncel konularını eleştirmekten korkan, başka bir deyişle, yaşadığı dönemin bilincine erişme yolları tıkanan bir öğrencinin geçmiş yorumlayan bir bilgi dalının öğretim yöntemlerini eleştirmesi ve bunu rahatlıkla yapabilmesi belki beklenemezdi. Ancak onların da sorumlulukları vardı, hakları vardı dünya ölçüsünde düşünüldüğünde yetkileri vardı. Bir öğretim elemanını en iyi, en yakından onlar tanıabilirdi. Derste neler anlattığını, nasıl bir yöntem tutturduğunu en mükemmel şekilde onlar bilebilirdi (Üniversite etkinliklerinde öğrencinin rolü bu yazının konusu olmadığı için daha ileri gitmiyorum).

Fakültelerini bitirmiş olmanın rahatlığı içinde ve kendileriyle kurmaya çalıştığım diyaloğun bir parça etkisiyle, "oybirliğiyle" söyleceğim bir benzerlikle, bana, çok uyarıcı oldu bu sınıfım. Sorularından iki tanesi ve görüşlerinin ortak noktalarını yansitan sevaplardan bazlarını söyle sıralayabilirim.

Dört yıllık eğitim-öğretim döneminde ders anlatım yöntemle..  
rinden memnun kaldınız mı ? Kalmadıysanız nasıl olmasını isterdiniz ?

Once, konuya etrafı bakan Erdal Aslan'ın düşüncelerine açı-  
lalım: "Dört yıllık eğitim-öğretim döneminde ders anlatım yöntemlerind  
den memnun kaldığımı söylemeye istedim, ama ne yazık ki bu zevkten  
mahrum bırakıldık... Bence büyük olasılıkla bu uygulanan sistemin  
sonucudur. Bugün bu sadece biz tarih öğrencilerinin değil, hemen hemen  
belli başlı birkaç yerlesik kadro ve yapıya kavusmuş Üniversite...  
dışında hemen hemen bütün öğrencilerin karşı karşıya oldukları bir  
durum. Her nasilsa Üniversiteye kapağı atmış, yeterli bilgi ve aka-  
demik yöntemlerden nasibini almamış bazı kimselerin hoca olarak  
atanmalarının bir sonucudur. Söyle ki biz tarih öğrencilerinin bizzat  
yazacağı acı gerçek bu konuda sanırım durumu yeterince aydınlatır. Ben  
bu bölümü seçenken ilk sıralarda yer vermediğim gibi başlarken de  
çok istekli değildim. Ancak tarihi severdim; sosyal, ekonomik ve siya-  
sal olaylara karşı olan ilgimin ve lise hocamın(tesvik demeyeyim) üze-  
rimde uyandırdığı etkilerle seçtim... Belki de isteksizliğimin nedeni  
ülke koşulları ya da diğer çevreden bir takım faktörlerdi diye düşünü-  
yorum.

Süphesiz izlenen ders verme yöntemlerinin çok büyük payı vardı.  
Hocalar yanlış ve yetersiz bilgilerle karsımıza geliyorlardı. Öyle ki  
belki de kendisi de bunun farkında olduğu için hayat hikâyesini ve yaşa-  
dığı olayları anlatarak espiriler yaparak vakit doldurma yoluna gidi-  
yordu. Beni oldukça üzен, bunca kaynak kitap varken yazdırma yoluna  
gidilmesidir. Bende derslerde geçirdiğim vaktin bir kayıp olduğu iz-  
lenimini bile uyandırdı.

Diğer bir eksiklik de hocaların ezbere dayalı sorular sormaları  
ve bizim de sınıf geçebilmek için buna zorunlu olmamız yüzünden nere-  
deyse düşünmeyi dahi unutacak bir hale gelmemize yol açıcı bir yöntem  
izlenmesidir".

Erdal Aslan abartıyor muydu ? Hayır. Şu anda şüksek lisans öğrencisi olan bu tarihçi adayı, eleştirilerinde tek kalmış değil.

Türkân Başyigit şu düşünceleriyle katılıyor eleştiriye: "Bazı  
dersler dikte şeklinde verildi. Biz de bu yazdırılanlara çalışarak  
kaynağa yönelmeden ezbercık olarak sınavlara girdik. Yazdırıldığı için  
fazla konu işlenmedi. Bazı derslerde de hocaların bazları konferans  
şeklinde isledi. Öğrenciler, özellikle ilk iki sene, derste hep dinle-  
yıcı durumundaydı. Oysa öğrencilere konu verilmesi ve konuların sınıfta  
anlatılması öğrenciyi derste daha ilgili yapıyor... Öğretim görevlileri  
de öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmıyor"

Efrayim Tosun, uygulanan yöntemden "bazi dersler haric memnun kalmadığımı belirtmek isterim" diyor. "Çünkü dersi veren hocamız bu konuda yetersizdi. Hatta diyebilirim ki bu konuda fazla bilgisi de yoktu. Seminer çalışmalarının ne demek olduğunu yanı yararını üçüncü ve dördüncü sınıfta anladım... Ders hakkında bir sorumuz olduğunda ise çekinmediğimi sormaya". Selma Öztürk de şunları dile getiriyor: "Dört yıllık eğitim süresi içinde ders anlatım yöntemlerini bazı istisnalar dışında beğenmedim diyebilirim. Şöyle ki, çoğu derste hoca tarafından sürekli not tutturulması öğrencilere pek birsey kazandırmıyor. Özellikle bu ilk yıllarda çok yaptırılıyor". Hatice Sürmen'in pedagojik değerlendirmesi ayrıca dikkate değer görünüyor: "Bazi derslerimizden memnun kalmakla birlikte özellikle bir ders hocamız konusunda yetersiz kaldığı zaman herhangi birsey öğrenmek için çaba sarfetmedik. Ders hocamızın konuya sadece kendisi hakim kalıp farklı görüşleri kabul etmemesi gibi bir havaya girmesi, özellikle sınıfı geçme endisesi yüzünden bizleri sus-kunlastırdı". Türk Dili, yabancı dil gibi derslerin göstermelik yöntemlerine de değinen Sürmen "ders hocamızın konusuna hakim olup konuları sınıfta tartısır havada islediği zaman çok seyler öğrendiğimizi sanıyorum. Böyle derslere karşı ilgili olmakla kalmadık, bu konularda çok kitap okuma çabası içine de girdik. Ders hocamızın derse olan ilgisi ~~nixx~~ ve bilgisi bizi yönlendirdi. Özellikle seminer çalışmalarının faydalı olduğuna inanıyorum. Arastırmayı öğrettiği gibi kaynaklara inmeyi sağlıyor. Her arkadaş başka bir konuyu arastırdığından çok kitap tanımayı da bize sağladı".

Ders isleniş biçimimle ilgili yorumlar, değerlendirmeler, eleştiriler bitmek bilmiyor. Her bir öğrencimin görüşünü yansıtmak isterdim. Yine de ortak noktaları, hepsinin birleştiği saptamaları aktardığımı sanıyorum.

Programlarda yer alan konular yeterli miydi ? Değilse ne tür konu/ders başlıklarını isterdiniz ?

1989 haziran mezunlarımızdan Naci Akkurt, "tarih öğretmenliği anabilim dalı" programında yer alan konuları dengesiz buluyor: "İlk iki yıl biz sosyo-ekonomik tarihten haberdar bile değildik. Geç de olsa bu konuya değinilmesi bizim için çok yararlı oldu. Örneğin bizim birinci sınıfta gördüğümüz İslam tarihi, Selçuklu tarihi, Anadolu Selçukluları tarihi ve Osmanlı tarihi derslerinde sadece siyasi olaylar işlendi!" Akkurt'un söylediği konu başlıklarının, "giriş" niteliğindeki derslerin siyasi-askeri olay ağırlıklı ~~xixx~~ olarak verildiğini saptaması, isabetli bir gözlemdir. Tarih öğretiminde, özellikle ilk yıllarda sunulan

ve derinlik belirleyici olması umulan genel konuların mahiyetinin anlaşılmamış bulunduğu yansıtıyor. Akkurt, çağdaş konuları işleyen tarih öğretiminin de hatırlatırken ayrı bir yaraya parmak basıyor: "Eskiçağ, ortaçağ, yeniçağ öğretildiği halde ikinci dünya savaşı hakkında hiç bir bilgi verilmemi. Bana göre günümüzde işlenen konular arasında kopukluk vardır. Bu giderilmeliidir. Çünkü yüzyılımızda dünyanın durumu değişmektedir. Bundan bizim de haberdar olmamız gereklidir".

Türkân Başyigit'in değerlendirmesi söyle: "İslâm tarihi, Selçuklu tarihi gibi derslerde daha çok siyasi tarih işlendi. Bu çoğu ders için de geçerlidir. Dersler sultanların seferlerini anlatığı için pek kalıcı olmadı". Yukarıda da dephinildiği gibi üzere bir Selçuklu ya da Osmanlı tarihinin giriş mahiyetindeki öğretimine násilsa siyasi/askerî tarihin macera edebiyatına sokulan biçiminin egemen olması, genel tarihin böyle bir niteliğe bürünmesi Başyigit'in gözlemlerinde bir kez daha ortaya çıkıyor. Aynı öğrencimiz, 20.yüzyıl konularının Türkiye Cumhuriyeti tarihi sınırlarının dışına taşırilması, böylece dünya tarihinin yakalanması gereği üzerinde de duruyor. Murat Aykök de aynı noktaları dile getiriyor. Türk tarihinin sadece siyasi olaylar içinde gömülü kalmasından yakınıyor: "Türk kültürü ve medeniyetini konu yapan bir dersin tarihini öğreten bir bölümün müfredatı içinde bulunması bizleri son sınıfta islediğimiz sosyo-ekonomik tarihi haric tutarsak sadece siyasal tarih içine gömülmekten kurtaracaktır!"

Gerek bu soruya cevaplamaya çalışanların gerekse verilen derslerin içeriklerini irdeleyen bir soruma yanıt arayanların dilekleri aşağı yukarı aynı noktalarda birleşiyor. "Siyasi" denilen tarih ağırlığından ötürü sizlananlar ve olguların günümüzle bağlantısını kuracak çağdaş tarih yoksunluğu.

Bu arada öğrencilerin ciddî olarak üzerinde durdukları başka bir konu daha var: tarih kaynaklarının, belgelerin okunması için gerekli filolojik bilgilerin sistemli olarak verilmediği ve bu konuda uzman olmayan öğretim elemanlarının yetersiz kalması. Tarihte kaynağı inebilme ve olayların peşine takılırken özellikle birinci elden/çağdaş/muasır kaynaklardan yararlanma yöntemlerinin çok önemli bir yer tutması gereği tarihçi adaylarında dile getiriliyor, Osmanlıca derslerinin çekici ve yararlı dersler olmaktan ziyade çekilmez ve gereksiz dersler durumuna getirildiğinden şikayet ediyorlar. Aynı eksiklikleri sergileyen öğrencilerin yorumlarını ayrı ayrı vermeyi gereksiz buluyorum.

\* \* \*

İşte böyle tarih öğrencisinin gözünde tarih öğretimi; eleştirmeleri, bekłentileri. Bana göre yerinde bir uyarı, hatta gecikmiş bir uyarı. Müverrihîn'e ve muallimîn'e ve dahi erbâb-ı himmat'e arzolunur.

### III. METİNDE GEÇEN KAYNAKLAR LİSTESİ

1. ADAMS, D. (1989)  
"Education" in UNDP Educationad Training in the 1990's Developing Countries' Need and Strategies.  
New York: UN Publications: 15-34.
2. AKARSU, F. ve M. AKSU (1985)  
"Anadolu Liselerinde Mevcut Durum".  
Eğitim ve Bilim, Eylül 1985 (10): 12-25.
3. AKARSU, F. (1990)  
"Eğitim Araştırmaları 1960-1988:  
Nicoliksel Bir Analiz". Eğitim ve Bilim  
özel sayı, Nisan 1990: 3-17.
4. ANABRİTANNICA (1990)  
Ana Yıllık
5. ARISTOTELES (Phenix, Ph. H. 1962)  
Politics. VIII. 2.
6. BAYKAL, A. (1986)  
"Education in the Information Environment."  
DECO Seminar on Information Technology and Economic Development: the Role of Government, Private Sector and the Professional Community.  
İstanbul. 3-5 Nov. 1986.
7. BULUT, S. (1988)  
"Matematiksel Kavramların Gelişimi."  
Eğitim ve Bilim (68): 14-22.

8. COOMBS, P.H. (1985)  
World Crisis in Education.  
New York: Oxford University Press.
9. DIE (1975, 1980, 1985)  
Genel Nüfus Sayımları.  
Ankara.
10. DPT (1989 a)  
V. Plan Nüfus Tahminleri Revizyon Çalışması ve  
VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Nüfus Tahminleri.  
Ankara.
11. DPT (1989 b)  
VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Tahminleri.  
Ankara
12. DPT (1990)  
VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler.  
Ankara: Başbakanlık Basımevi.
13. FREIRE, P. (1985)  
The Politics of Education,  
Culture, Power and Liberation  
USA: MacMillan Publishers (td.)
14. GÜVENÇ, Bozkurt (1984)  
İnsan ve Kültür  
İstanbul: Remzi.
15. HEYNEMAN, S.P. (1976)  
"Influence on Academic Achievement:  
A Comparison of Results from Ugandan and  
Industrial Societies." Sociology of Education  
(49): 200-211.

16. ILLICH, I. (1971)  
Deschooling Society.  
New York: Harper and Row.
17. İSTANBUL TİCARET ODASI (1990)  
Türkiye'nin Eğitim Politikası.  
İstanbul: ITO Yayın No: 1990-5.
18. KAYA, Yahya Kemal (1974, 1977, 1981, 1984)  
İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika/  
Eğitim/Kalkınma. Ankara.
19. KAYA, Yahya Kemal (1979, 1984, 1986, 1990)  
Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki  
Uygulama. Ankara.
20. KAYA, Yahya Kemal (1989)  
İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış:  
Eğitimde Model Arayışı.  
Ankara: Bilim Yayınevi.
21. KÖSE, R. (1989)  
"Prediction of Educational Performance of Turkish  
High School Seniors from Selected Variables."  
Unpublished Ph. D. Dissertation Submitted to  
METU Institute of Social Sciences.
22. MEB (1989)  
Milli Eğitim Bakanı Avni Akyon'un  
TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması.  
Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi.

23. MEB (1990 a)  
Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi Ankara.
24. MEB (1990 b)  
Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitim. Ankara.
25. MEB  
Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri  
1987-1988. Ankara.
26. MEB  
Milli Eğitim İstatistikleri,  
1988-1989. Ankara.
27. MEB - APK (1990)  
Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler. Ankara.
28. MEGSB (1987)  
Milli Eğitim Gençlik ve Spor  
İstatistikleri: 1986-1987. Ankara.
29. MIHÇIOĞLU, C. (1989)  
Eğitimde Yörelerarası Dengesizliğin Neresindeyiz?  
Ankara: ÖSYM Araştırma-Geliştirme Birimi.
30. Milli Eğitim Temel Kanunu (1983)  
Ankara: Çıraklık ve Yaygın Eğitim  
Genel Müdürlüğü. Mesleki ve Teknik  
Açık-Öğretim Okulu Matbaası...
31. OECD (1990)  
Milli Eğitim Politikaları  
İncelemesi Türkiye Raporu.  
Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

32. OKÇABOL, R.  
"1980'li Yıllarda Eğitim"  
Çoğaltma Ders Notu.
33. ÖSYM (1987)  
1986-1987 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara.
34. ÖZGÜVEN, I.E. (1974)  
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
35. PHENIX, Ph. H. 1962  
Philosophies of Education.  
New York: John Wiley and Sons.
36. The Genstitution of the Republic of Turkey (1982)  
Ankara: Prime Ministry Directorate  
General of Press and Information.
37. TÜSİAD (1987)  
Sosyolojik ve Demografik Yapı.  
İstanbul.
38. UNDP (1989)  
Education and Training in the 1990's.  
Developing Countries' Needs and Strategies.  
New York: UN Publications.
39. UNDP (1990)  
Human Development Report.  
New York: Oxford University Press.

40. UNESCO (1987)  
Statistical Yearbook: 1987.  
Paris.
41. UNESCO (1990)  
International Yearbook of Education.  
Vol. XLI-1989.  
Lausanne: Press Centrales.
42. ÜSYM (1978)  
1979 Üniversitelerarası Seçme Sınavına Katılan  
Adayların Sosyal, Ekonomik ve Eğitimsel Nitelikleri  
Üzerine Bir İnceleme. Ankara.  
ÜSYM Yayınları.
43. WHITEHEAD, A. (1954)  
Aims of Education. London
44. WILSON (1975)  
Social Change.
45. YONTAR, A. (1989)  
"The Effect of Grade and Logical Reasoning  
Ability on Conceptualizations Related to  
Selected Science Concepts of Fifth, Eighth and  
Eleventh Grade Students." Unpublished Ph.D.  
Dissertation Submitted to METU Institute of  
Social Sciences.