



# Eğitim Ortamlarında Öğrenme Süreçleri Ekseninde Yaşanan Sorunlar

**Halis Özdil**

MEB Eğitim Yöneticisi

ozdil88@gmail.com, ORCID:0009-0004-9918-6112

**Barış Fındık**

MEB Eğitim Yöneticisi

brsfndk\_gs@gmail.com, ORCID:0009-0009-6279-9608

## Özet

Ülkemizde eğitimle ilgili birçok sorun vardır. Bu sorunlar bireysel, toplumsal ve kurumsal bağlamda kendini oldukça ciddi ölçüde hissettirmektedir. Eğitimle ilgili yurt genelinde yaşanan en önemli sorunların başında belki de eğitimde fırsat eşitliği ve eğitime erişim sorunu gelmektedir. Son yıllardageliştirilen projelerle önceki yıllara kıyasla eğitime erişimde ve okullaşma oranlarında önemli ilerlemeler sağlanmasına rağmen belirli gruplardan çocukların, özellikle kız çocuklarının eğitime erişim sorunları devam etmektedir. Eğitimde eşitsizliği ele alırken, erişimin yanında başarıya da bakmak gereklidir. Genel olarak, yoksulluk ile eğitimde başarısızlık arasında yüksek ilişki, çeşitli akademik çalışmalarla da ortaya konulmuştur. En önemli eğitim sorunlarından biri de hiç kuşkusuz okulların performansı durumudur. Türk eğitim sisteminde okulların performansı ortaöğretim kurumlarına giriş ve yükseköğretime giriş sınavlarıyla ortaya konulmaktadır. Bu sınav sonuçlarına dayalı olarak aileler çocuklarının okul seçimini yaparken, okullara ilişkin görüş oluşturmaktadırlar. Okulların gerçek performanslarını ortaya koyan bir eğitim politikasının olmayışı ve eğitim sisteminin sınav odaklı bir sistem haline gelmesi okulların gerçek işlevlerinin göz ardı edilmesine neden olduğu ileri sürülebilir. Eğitim sisteminin yönetiminde okulun amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ortaya koyacak performans göstergelerinin tanımlanıp, her bir kademeye ilişkin etkin bir değerlendirme sisteminin oluşturulması ve bunun uluslararası paylaşımlara açık olacak bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Ortamları, Öğrenme Süreçleri, Eğitim Sorunları

## **Problems Experienced on the Axis of Learning Processes in Educational Environments**

### **Abstract**

There are many problems related to education in our country. These problems make themselves felt quite seriously in an individual, social and institutional context. Perhaps one of the most important problems experienced throughout the country related to education is the problem of equality of opportunity in education and access to education. Although significant progress has been made in access to education and schooling rates compared to previous years with the projects developed in recent years, problems of access to education for children from certain groups, especially girls, continue. When addressing inequality in education, it is necessary to look at achievement as well as access. In general, a high relationship between poverty and Deceptiveness in education has also been revealed by various academic studies. One of the most important educational problems is undoubtedly the performance of schools. The performance of schools in the Turkish education system is determined by entrance to secondary education institutions and entrance to higher education exams. Based on these exam results, when families make their children's school choices, they form opinions about schools. It can be argued that the lack of an education policy that reveals the real performance of schools and the fact that the education system has become an exam-oriented system has caused the Decontamination of the real functions of schools. In the management of the education system, performance indicators that will reveal whether the school has achieved its goals should be defined, an effective evaluation system should be established for each level and this should be structured in a way that will be open to international sharing.

**Key Words:** Educational Environments, Learning Processes, Educational Problems

### **Giriş**

Türkiye’de eğitimle ilgili birçok sorun vardır. Bu sorunlar bireysel, toplumsal ve kurumsal bağlamda kendini oldukça ciddi ölçüde hissettirmektedir. Eğitimle ilgili yurt genelinde yaşanan en önemli sorunların başında belki de eğitimde fırsat eşitliği ve eğitime erişim sorunu gelmektedir.

Son yıllardageliştirilen projelerle önceki yıllara kıyasla eğitime erişimde ve okullaşma oranlarında önemli ilerlemeler sağlanmasına rağmen belirli gruplardan çocukların, özellikle kız çocuklarının eğitime erişim sorunları devam etmektedir (ERG, 2015, s. 11).

Eğitimde eşitsizliği ele alırken, erişimin yanında başarıya da bakmak gereklidir. Genel olarak, yoksulluk ile eğitimde başarısızlık arasında yüksek ilişki, çeşitli akademik çalışmalarla da ortaya konulmuştur (UNICEF, 2022).

Ailelerin sosyo-ekonomik seviyeleri ile başarı arasında bir ilişkinin olduğu Şemin (1975)’in,

zihnen yetenekli olduğu halde okulda başarısız olan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada ortaya konulmuştur (UNICEF, 2022).

Bu araştırmaya göre, başarısızlığın en yüksek seviyesine (%73) ulaştığı aileler hali vakti iyi olmayan ailelerdir ki bu aileler işçive küçük esnaf aileleridir. Sosyoekonomik seviye yükseldikçe, başarısızlık oranı düşmektedir: Orta halli ailelerin çocuklarında başarısızlık % 24, hali vakti iyi ailelerde ise % 3'tür (Tunç, 2009).

Gelir düşüklüğü ve diğer özelliklerin yanı sıra geleneksel aile değerlerinin ve toplumsal ilişkilerin halen varlığını koruması da kızların eğitime katılımı konusunda önemli bir engel teşkil etmektedir (Tunç, 2009).

Yapılan bir araştırmaya göre veliler eğitim konusunda olumsuz düşünceye sahip olmamakla beraber kızların ahlak eğitimini daha fazla önemseyen fakat erkekleri daha önemli-değerli kabul eden, dinî ve din dışı unsurların iç içe geçtiği geleneksel anlayış yüzünden kız çocuklarının eğitim hakkına engel olmaktadır (Tunç, 2009).

### **Eğitim Ortamlarında Öğrenme Süreçleri**

Küçük sınıflar öğretmenlerin öğrencilere ve onların ihtiyaçlarına daha fazla zaman ayırmalarını ve çaba göstermelerini sağlamaktadır. 2015 yılında özel kurumlarda bir sınıfta ortalama öğrenci mevcudu OECD ortalamasının altındayken, kamu kurumlarında bu oran OECD ülkeleri arasında en yüksek olanlar arasındadır (OECD, 2022).

Türkiye OECD ülkeleri arasında kamu ve özel kurumlardaki sınıf mevcudu konusunda en büyük farklılığa sahip olan ülkedir. Ortaokulda, OECD ortalaması devlet okulları 23 ve özel okullar 22 olmak üzere Türkiye'de devlet okulları ortalama sınıf mevcudu 35 ve özel kurumlarda 20'dir (OECD, 2022).

Devlet okulları, Türkiye de dâhil, çoğu ülkedeki eğitim kurumlarının çoğunluğunu oluşturmaktadır. Ortalama 35 öğrenci, 23 kişilik OECD ortalamasının çok fazla üstündedir ve OECD ülkeleri arasında en büyük orana sahiptir. Aynı durum ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinden sınıf mevcutları için de geçerlidir. Ortalama sınıf mevcuduyla birlikte, öğrenci-öğretmen oranları da eğitim ortamının özelliklerini yansıtır (OECD, 2022).

## *Eğitim Ortamlarında Öğrenme Süreçleri Ekseninde Yaşanan Sorunlar*

Türkiye öğrenci sayısı ile oranlandığında daha az öğretmene sahiptir: 2015'te, ilköğretimde bir öğretmene 18 öğrenci, ortaokulda 17 öğrenci, lisede 14 öğrenci ve yükseköğretimde 22 öğrenci düşmekteydi. Bu oranlar 15 (ilköğretim,) 13 (ortaokul), 14 (lise) ve 16 (yükseköğretim) olmak üzere OECD ortalaması ile aynı veya daha yüksektir (OECD, 2022).

### **Teknik ve Mesleki Eğitimin Geleceği**

Türkiye'de eğitim sorunlarından biri de mesleki eğitimin istenen kalitede ve seviyede olmayışıdır. Bu bağlamda teknik ve mesleki eğitimin kalitesinin artırılmasına ve gelecekte bu eğitim anlayışının çok daha ileri seviyelere taşınmasına yönelik çok önemli adımlar atılmıştır (OECD, 2022).

OECD raporuna göre Türkiye'de mesleki lise ile genel lise programlarından mezun olma oranı 2021 – 2022 eğitim döneminde artmıştır. Bu artış 2022 (%17) ve 2015 (%22) verilerine göre yüksektir. Ancak mesleki lise artışı, imam hatiplerin meslek lisesi kategorisinde kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır(OECD, 2022).

Türkiye'de imam hatip liselerinin de etkisiyle her üç gençten biri (%34) meslek lisesi mezunudur. Mesleki lise programları arasında mühendislik, imalat ve inşaat sektörlerine yönelik programlardan mezun olanların oranı %37 ile en yüksek payı kapsamaktadır. Bu oran OECD ülkelerindeki ortalama paydan (%33) daha çoktur (OECD, 2022).

Türkiye'de meslek liselerinden mezuniyet yaşı ortalaması 18 iken, OECD ülkeleri ortalaması 23'tür. Mesleki eğitimin istihdam piyasasındaki başarı için çok önemli olduğu belirtilen Rapor'da, OECD ülkeleri arasında 25-64 yaş grubu arasında mesleki eğitim almış olanların işsizliği en düşük seviyededir (OECD, 2022).

İlk ve ortaöğretimde mesleki yönlendirme konusundaki eksiklikler ve mesleki ve teknik eğitime yeteri kadar önem verilmemesi başlı başına önemli bir problemdir. Ayrıca bu problem diğer birçok problemin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır (OECD, 2022).

Ortaöğretim genellikle yükseköğrenime hazırlığa ve üniversite giriş sınavına odaklıdır. Bu yüzden ortaöğretim, meslek edindirme işlevini gerçekleştirmedi ve dolayısıyla piyasaların ihtiyaç duyduğu ara elemanların yetiştirilmesi konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle mesleki

okullardan mezun olan gençler yeterli mesleki eğitimi almadıklarından iş bulamama sorunuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Gençler arasında işsizliğin bu kadar yüksek olmasının temel nedeni de budur (Gül, 2008).

OECD raporunda mesleki eğitimin başarısızlığının nedenleri olarak aşağıdakiler gösterilmektedir (OECD, 2022):

- 1.Uzun vadeli politika ve stratejilerin uygulanmasındaki yetersizlikler,
- 2.Mesleki ve teknik öğretimin önemi konusundaki farkındalık düzeyinin düşüklüğü,
- 3.Mesleki ve teknik öğretime yeterli kamu kaynağının aktarılmaması,
- 4.Mesleki rehberlik ve yönlendirmenin yetersiz olması,
- 5.Okullardaki teknik donanımların çağın gereksinimlerine uymaması

Diğer taraftan meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün sağlanamaması ve bu kurumlarda uygulanan programların değişen şartlara ve ihtiyaçlara göre güncellenmemesi ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum mesleki okul mezunlarının işsiz kalmasına yol açmakta ve mesleki eğitime olan talebi de olumsuz olarak etkilemektedir (Uçar ve Özerbaş, 2022).

Bu problemlerin çözüme kavuşturulması için mesleki eğitim veren kurumların ve okulların kalitesinin iyileştirilmesi, meslek okulları ile bu okul mezunları istihdam edecek işverenler arasında işbirliğinin sağlanması ve mesleki eğitim alan gençlerin işe alımlarının desteklenmesi gerekmektedir (Gül, 2008).

### **Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Eğitime Erişim Sorunu**

Son yıllarda MEB'in çeşitli STK'larla ortaklaşa yürüttüğü "Haydi Kızlar Okula", "Baba Beni Okula Gönder" vb. projelerle okula devam etmeyen öğrenci sayılarında belirli oranlarda düşüş sağlansa da özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranlarının istenen

## *Eğitim Ortamlarında Öğrenme Süreçleri Ekseninde Yaşanan Sorunlar*

seviyede olmadığı görölmektedir. Özellikle kız öğrencilerde bu oranlar daha da düşüktür (Tunç, 2009).

Türkiye’de kız çocukları eğitiminin önündeki engeller şunlardır (UNICEF, 2022):

- 1.Okul ve derslik sayısının yeterli olmaması
- 2.Okulların yerleşim yerlerine uzak mesafede bulunması dolayısıyla ailelerin özellikle kız çocuklarının uzak okullara göndermede isteksiz olması
- 3.Ailelerin, çocuklarını, fiziksel ve sosyo-ekonomik koşulları elverişsiz okullara göndermek istememeleri
- 4.Ailelerin ekonomik açıdan zor durumda olmaları bu nedenle çocukları çalıştırarak aile bütçesine katkı sağlamak istemeleri
- 5.Ailelerin geleneksel ön yargılara sahip olmaları
- 6.Birçok ailenin kızlarının bir an önce evlenmesini eğitimden daha önemlisayması
- 7.Kırsal bölgelerde kadın rol modellerinin nadiren görülmesi ya da hiç olmaması
- 8.Orta öğrenim imkânlarının sınırlı olmasının ilköğretime yönelik ilgiyi azaltması.

## **Eğitimde Nüfus Değişimi Sorunu**

Son yıllarda Türkiye’ye yapılan göçler ve özellikle Suriye’den Türkiye’ye yapılan göçler, eğitim sistemini etkilemektedir. Türkiye’de göçmen nüfusun sayısı kesin olarak bilinmemesine karşın, yasal izinle yaşamakta olan göçmen sayısı milyonlarla ifade edilmektedir. Bununla birlikte iç savaş nedeniyle Suriyeliler 2011 yılından itibaren mülteci olarak gelmeye başlamışlardır ve halen bu süreç devam etmektedir. Kesin olmamakla birlikte Türkiye’deki Suriyeli mülteci sayısının yaklaşık beş milyon olduğu tahmin edilmektedir (Keskinılıç, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre ilk ve orta öğretimdeki yabancı çocukların çoğunluğunu Afganistan, Irak, Özbekistan, Azerbaycan, İran ve Bulgaristanlı çocuklar oluşturmaktadır (Ereş, 2015).

Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve lisede okuyan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ise yüz binin üzerindedir. Okula kayıtlı yabancı uyruklu erkek çocukların sayısı kız çocuklara göre oldukça fazladır. Burada belirtmek gerekir ki söz konusu bakanlık verileri düzenli ve düzensiz göçmenleri, Türkiye’de ikamet eden diplomat ailelerin çocuklarını yani tüm yabancı uyruklu çocukları göstermektedir. Bununla birlikte Türkiye genelinde okul çağındaki göçmen çocuk sayısına dair bir istatistik elde edilemediği için, eğitime katılımı gösteren bir resmi rakam bulunmamaktadır (Ereş, 2015).

Avrupa Birliği Göçmen Entegrasyon Politikaları Merkezi raporuna göre Türkiye göç alan bir ülke olmasına rağmen, göçmenlerin eğitime yönelik politikaların üretilmesinde diğer ülkelere göre yetersiz kalmıştır (Zail, 2018).

Göçmenlerin eğitime yönelik yasal metinlerin olmasına karşın, göçmen, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitime erişimi ile ilgili koşulları elverişsizdir. Bununla birlikte ülke çapında göçmenlere verilecek eğitimle ilgili hiçbir yönlendirme veya koşul içerikli bir yönerge de bulunmamaktadır (Zail, 2018).

Okullar göçmen eğitimi için hazırlanmamış ve öğretmenlere göçmen çocuklara verecekleri eğitimde; kültürlerarası eğitime yönelik vatandaşlık, insan hakları, göçmenlere karşı ayrımcılık vb. konularda hiçbir rehberlik de yapılmamıştır (Zail, 2018).

Türkiye’deki göçmen çocukların eğitiminde, eğitim sisteminin girdilerinin ve eğitim sürecinin sorunlu olduğu anlaşılmaktadır. Göçmen öğrencilerin Türkçe bilmemesi, okul başarılarına olumsuz yansımaktadır (Zail, 2018).

Okul başarısızlığı dışında, göçmen öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimi, dil sorunu nedeniyle engellenmektedir. Öğretmenlerin önemli ölçüde yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin Türkçe bilgisi ve diploma denkliği ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimidir. Öğretmenlerin yaşadığı bir başka sorun, öğrenci uyumudur. Öğretmenler göçmen öğrencilerin uyumu ile yerli öğrencilerin uyum sorununu ayrı ayrı dile getirmektedirler (Ereş, 2022b).

Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarına bakıldığında anayasa, eğitimle ilgili yasa, kanun hükmünde kararname, uluslararası antlaşmalar, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelgeler ile birlikte kalkınma planları, milli eğitim şuraları, hükümet programları, Avrupa Birliğine uyum programlarını eğitim politikalarımızı belirlediği anlaşılmaktadır (Zail, 2018).

## *Eğitim Ortamlarında Öğrenme Süreçleri Ekseninde Yaşanan Sorunlar*

Türk eğitim sistemindeki uygulamalar geçmişten bugüne kadar incelendiğinde, va rolan sorunların temelinde eğitim politikalarının niteliğine yönelik bir takım sorunların olduğu söylenebilir (Zail, 2018).

### **Eğitim Sınıflandırması**

AB eğitim politikaları genel olarak belirli bir eğitim sınıflandırması çerçevesinde eğitim kademesine yönelik olarak oluşturulmamakla birlikte, politika belgelerinde eğitim kademelerine yönelik atıflar yer almaktadır. Temel olarak tüm eğitim kademelerinden beklenen Avrupa Boyutunun geliştirilmesidir (Zail, 2018).

Avrupa Boyutunun geliştirilmesinde okulların görevleri, öğrencilerin motivasyonunu sağlama, çok dilli nitelik kazandırma, Avrupa'daki insanlar arasında duygusal bağlılık oluşturma ve kültürler arası paylaşım olanağı sağlama, Avrupa farklılıklarını öğrencilere öğretme olarak sıralanmaktadır (Biermann, 2003, ss.1112).

Türkiye'de benimsenen eğitim politikalarında, AB'de okullardan beklenen bu görevlerin önemli bir kısmının yer almadığı söylenebilir. Türk Eğitim Sistemi'nde AB'nin tarihi, coğrafi, kültürel ve politik farklılıklarının tanıtılmasına ilişkin somut adımlar atılmadığı görülmektedir (Zail, 2018).

1960'lı yıllardan beri süren AB'ye üye olma hedefine karşın, nasıl yapı içerisinde yer alınacağına ilişkin Türkiye'de yaşayan insanların yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir (Canbolat, 2002, s.287).

Ekonomik sıkıntıların yaşandığı Türkiye'de AB'ye daha çok ekonomik bir yapı olarak bakılmış, sosyal yapısı hem medya hem de eğitim kurumları tarafından ihmal edilmiştir. AB özellikle 1980'li yıllardan sonra Avrupa Boyutu kavramı ile ekonomik bütünleşmeden sosyal bütünleşmeye yönelmiştir (Zail, 2018).

AB üyeliği, Avrupa ile Türkiye arasında duygusal bağlar kurulmasını gerektirmesine karşın, yeni ilköğretim programlarında ve diğer eğitim kademelerinde buna yönelik bir uygulamaya rastlanılmamıştır (Zail, 2018).



## **Eğitimde Ortak Kimliğin Geliştirilmesi**

AB’de okullardan beklenen bir başka görev ise Avrupa vatandaşları olarak ortak bir kimliğin geliştirilmesidir. Bu doğrultuda Avrupa’da yaşayan insanların birbirlerine ve toplumlara karşı olumlu tutumlar kazandırılması hedeflenmektedir (Tunç, 2009).

Türkiye eğitim politikalarının temelini oluşturan Milli Eğitim Temel Kanunu’nun Türk Milli Eğitiminin genel amacında tanımlanan vatandaş nitelikleri daha çok ulusal kültüre ilişkin unsurlar taşımaktadır (Resmi Gazete, 24.06.1973).

Buna karşın AB’de vurgulanan Avrupa vatandaşlığının gerekleri, AB’nin tarihsel gelişimi, AB’nin işlevleri ve AB’ye üye ülkelerin bilgisi olarak sıralanmaktadır (Martin and Jover, 2002, s.71).

Tarihsel süreç doğrultusunda Türk eğitim sisteminde yukarıda sıralanan gerekleri yerine getirmeleri için eğitimin ilgili kademelerinde gerekli değişimler yapılması gerektiği söylenebilir (Tunç, 2009).

AB’de tüm eğitim kademelerinde kadınerkek eşitliğinin sağlanmasına dönük çalışmalar yürütülmektedir. Kadınerkek eşitliğine ilişkin 1985’te Konsey İlke Kararı’nda eğitim sürecinde yer alan kişilerin bu konuda farkındalığını yükseltme, eşit iş fırsatları yaratma, karma eğitimi destekleme ve ders kitaplarındaki erkek egemen unsurları kaldırma yönünde amaçlar benimsenmiştir (IbanezMartin and Jover, 2002, s.101103).

Türkiye’de kadınerkek eşitliği sorunu eğitim alanında da kendini göstermektedir. Her yıl binlerce okul çağında yer alan kız çocuk okula gönderilmemekte veya eğitim sürecinden geri çekilmektedir (Tunç, 2009).

Türkiye eğitim politikalarında kız öğrencilerin eğitimlerinin sürdürmesine dönük kararlar yer almakta ve bu kararlar doğrultusunda “Haydi Kızlar Okula” gibi kampanyalar sürdürülmektedir (MEB, 2015).

Ancak sorun yalnızca kız öğrencilerin eğitim sürecine katılması sorunu değildir. Kadın erkek eşitliği toplumsal çözüm uygulamaları gerektiren bir sorun olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını artırmadan, kız ve erkek öğrencilere eşit iş fırsatlarına yönelik eğitimler sunma, ders kitaplarının kadınerkek eşitliğini destekleyecek yapıda geliştirilmesine kadar yapılması gereken çalışmaların olduğu söylenebilir (MEB, 2015).

## **Okul Performanslarının Değerlendirilmesi**

AB’de eğitimin kalitesinin artırılmasında okul performanslarının değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Genel olarak AB’de okulların performans değerlendirmesi, eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını ortaya koymak ve sistemin yöneticilerine, müdürlere, öğretmenlere ve halka tanılayıcı ve biçimlendirici bilgi sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Zail, 2018).

Avrupa’nın birçok ülkesinde değerlendirme farklı biçimlerde ve farklı amaçlara yönelik olarak yapılmaktadır. Örneğin İngiltere’de amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek ve aileyi bilgilendirme ve öğrencilerin okul seçimi yapmaları için anahtar aşamalarda (7, 9, 12, 14, 16 ve 18) yapılan sınavlar bulunmaktadır (Zail, 2018).

Fransa’da ise testler yıllık olarak amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için uygulanır ve sınav sonuçları, okulların kendi performanslarını başkaları ile karşılaştırarak kendilerini geliştirmeleri için yayınlanır (COM, 2000, ss.3739).

Türk eğitim sisteminde okulların performansı ortaöğretim kurumlarına giriş ve yükseköğretime giriş sınavlarıyla ortaya konulmaktadır. Bu sınav sonuçlarına dayalı olarak aileler çocuklarının okul seçimini yaparken, okullara ilişkin görüş oluşturmaktadırlar (Zail, 2018).

Okulların gerçek performanslarını ortaya koyan bir eğitim politikasının olmayışı ve eğitim sisteminin sınav odaklı bir sistem haline gelmesi okulların gerçek işlevlerinin gözardı edilmesine neden olduğu ileri sürülebilir (Zail, 2018).

Eğitim sisteminin yönetiminde okulun amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını ortaya koyacak performans göstergelerinin tanımlanıp, her bir kademeye ilişkin etkin bir değerlendirme sisteminin oluşturulması ve bunun uluslar arası paylaşımlara açık olacak bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Zail, 2018).

## **PISA Programı ve Eğitimin Niteliğinin Ölçümü**

MEB son yıllarda çeşitli uluslararası değerlendirme projelerine katılmaktadır. Bunlardan biri de

PISA Programıdır. OECD ülkelerine yönelik olarak, 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, katılacakları günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilen PISA Programı (Program for International Student Assessment Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı)'na, Türkiye 2003 yılında katılmıştır (Zail, 2018).

PISA projesinin 19972000 yıllarını kapsayan I. döneminde matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarını içeren testler uygulanmış, ancak ağırlıklı alan okuma becerileri olmuştur (MEB, 2015).

Türkiye aynı tarihlerde, üyesi bulunduğu Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu IEA'nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement ) TIMSS R ve PIRLS projelerini uygulamakta olduğundan PISA projesinin I. dönemine katılamamıştır (MEB, 2015).

Türkiye'nin de katıldığı PISA II. Dönem projesi 20002003 yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde ağırlıklı alan matematik olmak üzere fen bilimleri, okuma ve problem çözme alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerileri ölçülmüştür. Bu projeye Türkiye dahil 41 ülke katılmıştır (MEB, 2015).

PISA Programı kapsamında öğrencilerin, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarına ilişkin nitelikleri ölçülmeye çalışılmaktadır (MEB, 2015).

PISA 2003 Projesi'nde, matematik, okuma ve fen bilimleri alanlarında sırasıyla elde edilen en yüksek 550, 543 ve 548 puanlara karşın Türkiye 423, 441 ve 434 puanlarla ortalamasının oldukça altında, son sıralara yakın puanlar elde etmiştir (MEB, 2015).

PISA projelerinde ilerleyen süreçte eğitimde yapılan reform hareketleri sonucunda bir nebze de olsa başarı sağlanmış ve geçmişteki aynı yarışma sonuçlarında elde edilen verilerden daha yüksek skorlara ulaşılmıştır (Zail, 2018)

## **Okul Aile Birlikleri ve Ailelerin Eğitime Katılımı**

Eğitim kademeleri açısından ortak olan bir diğer önemli konu ailelerin eğitime katılımıdır. AB’de çocukların eğitimine ailelerin katılımı yükselen bir politika olarak görölmektedir. Aileler okullara ilişkin taleplerini artırarak, okulların kritik müşterileri haline gelmektedirler. AB’de ailelerin okul yönetimini ve öğretmenleri destekleyerek okul gelişimine katkı sağlamaları hedeflenmektedir (COM, 2000, ss.4041).

Türkiye eğitim politikalarında doğrudan aile katılımının artırılmasına yönelik düzenlemeler görölmemekle birlikte, okulaile birlikleri, sınıf annesi, ailelerin çeşitli projeler kapsamında çocukların eğitiminin desteklenmesi için eğitimi gibi uygulamalar söz konusudur. Ancak bu tür uygulamaların okulun gelişimi açısından çok fazla değer taşımadığı söylenebilir (UNICEF, 2022).

AB’de oysa ailenin eğitime katılımından beklenen en önemli yarar, okul geliştirme boyutunda yer almaktadır. Dolayısıyla Türkiye eğitim sisteminin yönetiminde, okulların geliştirilmesinde ailenin sürece etkin katılımını sağlayacak politikaların oluşturulmasına gereksinim bulunduğu ileri sürülebilir (UNICEF, 2022).

## **Sonuç**

Türk eğitim sisteminde okulların performansı ortaöğretim kurumlarına giriş ve yükseköğretime giriş sınavlarıyla ortaya konulmaktadır. Bu sınav sonuçlarına dayalı olarak aileler çocuklarının okul seçimini yaparken, okullara ilişkin görüş oluşturmaktadırlar.

Okulların gerçek performanslarını ortaya koyan bir eğitim politikasının olmayışı ve eğitim sisteminin sınav odaklı bir sistem haline gelmesi okulların gerçek işlevlerinin gözardı edilmesine neden olduğu ileri sürülebilir.

Eğitim sisteminin yönetiminde okulun amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ortaya koyacak performans göstergelerinin tanımlanıp, her bir kademeye ilişkin etkin bir değerlendirme sisteminin oluşturulması ve bunun uluslar arası paylaşımlara açık olacak bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Eğitim açısından günümüzde en çok gereksinim duyulan konulardan biri, kararlı bir eğitim politikasıdır. Ülkemizde belirlenen eğitim politikalarının sonuçları beklenmeden sıklıkla değiştirilmesi eğitim sistemimizin en büyük handikaplarından biridir.

Eğitim politikalarının belirlenmesinde siyasi kaygılardan uzak durulmalıdır. Bu konuda temel lt ise bilimsellik olmalıdır.

Eğitim politikalarının oluşturulması konusunda tanımlanan sorunu iki açıdan ele almak ve üzüm getirmek faydalı olacaktır. Bunlardan birincisi, eğitim politikalarının oluşturulmasında etkili olan organların değerlendirilmesi, ikincisi ise bu organların uygulanabilir eğitim politikalarını saptayabilme koşullarının belirlenmesidir.

Eğitim politikaları belirlenirken hedef kitlenin insan olduğu daime göz önünde tutulmalıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin birey boyutu kurumsal boyuttan önce gelmekte, informal yanı formel yanından daha ağır basmaktadır.

Eğitim, çok yönlüdür ve eğitim örgütleri de çok boyutludur. Eğitimin bu özelliği, değerlik hatta çelişik grupların ihtiyaçlarını doyurucu politikaların konulması ve uygulanmasını gerektirmektedir.

## **Kaynakça**

Arıkan, M. (2019). Nitelikli İnsan. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Akyüz, Y. (2012). Türk eğitim tarihi, M.Ö. 1000-M.S. 2012 (23. Baskı). Ankara Pegem A.

Ball, S. J. (1994). Education reform: A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University.

Barry, E., Robb S. ve Graham B. (2022). Communication Skills Training And Patient's Satisfaction, Health Communication, 4(2), 155- 170.

Ceyhan, Y. & ağlayan, M. U. (1997). Bilgi teknolojileri Türkiye için nasıl bir gelecek hazırlamakta? Ankara: Türkiye İş Bankası.

Dye, T. R. (2002). Understanding public policy (Tenth edition). New Jersey:Upper Sadle River,

Prentice-Hall.

Düvenci, A. (2012). Avrupa ağ neslinin internet kullanımı üzerindeki sosyal medya etkisinin sosyal sapma yaklaşımı ile incelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Easton, D. (1953) The political system. An inquiry into the state of political science, New York: Alfred A. Knopf.

Gökçe, B.,1990. Türkiye koşullarında yeni bir üniversite nasıl kurulmalı? Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği, Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler içinde (s. 91-108). İstanbul: Cem.

Hansen, W. (2008). 80. Yıl Uluslararası eğitim formu: Eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri. G. Özdemir (Ed.). TED, Ankara.

Harman, G. (1984) Conceptual and theoretical issues. in J.R. Hough (ed.) Educational Policy: An International Survey, London: Croom Helm.

Kuş, E. (2003). Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi? Ankara: Anı.

Laswell, H.D. (1958). Politics: Who gets what, when, how? New York: Meridian Books.

OECD Türkiye Gelişim Dosyası (2020), OECD Yayınları.

Önür, H. (2022). Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Sunar, S. (2018). Kalite arttırmaya yönelik politikalar. Eğitim Değerlendirme Raporu 2022. Ankara: TEDMEM.

Sonyel, L. (2022). Eğitim yönetiminin düşünce hayatı. Ankara: Akçağ.

Werner, J. & Wegrich, K. (2007), Theories of the policy cycle, In Frank Fisher, Gerald J. Miller & Mara S. Sidney (Eds.). Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods, (pp. 43-62).

UNICEF Eğitim İlerleme Raporu (2022).