



**MAIN PROBLEMS OF TURKISH EDUCATION SYSTEM
AND CURRENT DISCUSSIONS ON EDUCATION**

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL SORUNLARI
ve EĞİTİMDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

2019

ISBN 978-605-64826-1-8



9 786056 482618



INTERNATIONAL SCIENCE ASSOCIATION

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Şuay Nilhan AÇIKALIN, Doç. Dr. Sait AKBAŞLI,
Mehmet Sabir ÇEVİK, Deniz GÖRGÜLÜ, Halime GÜNGÖR, Methi ÇELİK

MAIN PROBLEMS OF TURKISH EDUCATION SYSTEM AND CURRENT DISCUSSIONS ON EDUCATION

Ankara, 2019

PREFACE

Education is one of the topics with the widest range of impacts. Because of this feature, even the slightest problem on the education system has the potential to produce important results. Therefore, the phenomenon of education should be handled from a holistic perspective. In this way, all the components of the system will work in harmony and the problems that will arise can be solved before they grow bigger.

As the International Science Association, which has a duty to present solutions to the phenomenon and events in our country and in the world with a scientific point of view, we are very pleased to see you for the second time with *Main Problems of Turkish Education System and Current Discussions on Education Report*. I would like to thank the members of the International Science Association who contributed to the preparation process of this report, and I wish that the report will be a source for the solution of the current problems of the Turkish Education System.

Best Regards

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

President of International Science Association

TABLE OF CONTENTS

1. Introduction	1
2. Main Problems of Turkish Education System	2
2.1. Physical Capacity Problem.....	3
2.2. Problems Arising from Training Program	6
2.3. Financing Problems	8
2.4. Qualified Teacher Training Problems	11
2.5. Problems with Educational Managers	13
2.6. Problems Related to Equal Opportunity in Education.....	16
2.7. Problems Related to Transition between Levels.....	20
2.8. Problems Related to Supervision.....	23
2.9. Problems Related to Vocational and Technical Education	24
2.10. Schooling Problems.....	27
3. Current Issues in Education	29
3.1. Lifelong Learning.....	29
3.2. Mainstreaming / Integration through Education.....	32
3.3. Use of Technology in Education.....	34
3.4. Integration of Refugee Children in Education Systems.....	36
3.5. Teacher Competencies.....	40
4. Results and Suggestions	42
5. References	49

MAIN PROBLEMS OF TURKISH EDUCATION SYSTEM AND CURRENT DISCUSSIONS ON EDUCATION REPORT

1. Introduction

In the historical process, the Turkish education system in particular and the education systems of other countries in general have had different and varied problems. These problems may vary according to the development level of the countries, regional differences, governments' perspective on education, educational judgments of societies and the conditions of the day. It can be said that the Turkish education system with its unique structure has many problems that have become chronic and that need to be solved. The main problems of the Turkish education system can directly or indirectly affect all levels of education, education stakeholders and beneficiaries of education.

In the Turkish education system, the main problem areas such as “physical capacity problem, problems arising from training program, financing problems, qualified teacher training problems, problems with educational managers, problems related to equal opportunity in education, problems related to transition between levels, problems related to supervision, problems related to vocational and technical education, and schooling problems” can be mentioned. In addition, the problems rooted in the Turkish education system have brought current debates about education. Current topics in education include “lifelong learning, mainstreaming / integration through education, use of technology in education, integration of refugee children in education systems, and teacher competencies”. In this context, it is understood that current issues related to education emerged as a search for solutions to educational problems.

In our report, firstly, the main problems that are common in the Turkish education system and then the current issues related to education will be mentioned. In this context, the problems of the Turkish education system and the issues related to education will be presented with main line within holistic framework.

2. Main Problems of Turkish Education System

The increase in information and the rapid change in information technology necessitated the restructuring of social institutions. Naturally, educational institutions were among the most affected by this change process (Şişman, 2013) because a problem experienced at any stage of the education system can affect the previous and subsequent stages. For example, an inadequacy in preschool education may lead to different negative outcomes in primary school, high school or higher education (Türk Eğitim Derneği [TED], 2007). In this respect, it is possible for countries to reach pre-determined economic goals, to realize their growth, to ensure national unity and solidarity, and to educate individuals who can realize themselves by solving the problems in education (Saribaş & Babadağ, 2015). The problems and needs that have been persistent in the Turkish education system for a long time and that cannot be solved are increasingly diversified with the effect of globalization and are becoming more and more important issues (Gül, 2008). The main problems that are commonly seen in the Turkish education system are summarized in Figure 1.

Figure 1. Main Problems of Turkish Education System



2.1. Physical Capacity Problem

The absence of any deficiencies in terms of physical equipment such as classrooms, laboratories, reading rooms, fields for sports and school gardens is an element that increases the effectiveness of educational services provided (Alicigüzel, 1979). In the literature, the research made on schools in Turkey, unroll the physical capacity problem. In these pieces of research, it was found that the number of students in the classrooms is much higher than the number of students should be (Gürol and Gök, 2002), most of the schools are stuck between the big buildings and there are not enough playgrounds, the school additional buildings are not in the appropriate places and the green spaces are not sufficient (Cilve, 2006)), there are no multi-purpose halls and facilities in the schools (Işıkoğlu, 2007), there are no physical arrangements to enable students with disabilities to reach the school easily (Ulusoy, 2006), and the physical characteristics of primary schools are not sufficient (Yılmaz, 2012). In addition, according to the report published by TED in 2007, the number of students per classroom is 35, and the number of students per teacher is 27. It was also pointed out in the report that there are regional differences in the number of classrooms and teachers.

Ministry of National Education (MEB) 2017-2018 statistical data show the development in terms of physical capacity. According to the data, the number of students per classroom in preschool is approximately 34, the number of students per classroom in primary school is 20, the number of students per classroom in secondary school is 30, the number of students per classroom in high school is 27, and the overall number of students per classroom in Turkey seems to be 26.

Table 1. Number of Schools, Students, Teachers and Classrooms of Educational Institutions (2017-2018)

Education Level	Number of School	Number of Students	Number of Teachers	Number of Classrooms
Preschool	10 073	1 501 088	45 135	44 587
Primary School	24 967	5 104 599	297 176	252 273
Secondary School	18 745	5 590 134	339 850	185 672
High School	11 783	5 689 427	347 969	204 268
Total	65 568	17 885 248	1 030 130	686 800

Source: MEB (2018a). *Ministry of National Education Statistics 2017/2018.*

When the results of Table 1 are compared with the results of the previous research, it is observed that there has been an improvement in physical capacity. Situation arising as a result of this improvement can be perceived as ideal. However, in assessing the current situation in Turkey, as well as different factors such as interregional differences and level of development need to be taken into consideration.

Table 2. Number of Students per School, Teacher and Classroom according to Classification of Statistical Region Units Level 1 and Primary / Secondary School Type (2017-2018)

Region	Primary + Secondary		Primary + Secondary		Primary + Secondary	
	School		Teacher			Classroom
	Primary	Secondary	Primary	Secondary		
TR 1 İstanbul	574	552	21	20	30	
TR 2 West Marmara	196	253	15	14	20	
TR 3 Aegean	180	253	14	13	20	
TR 4 East Marmara	292	301	17	16	23	
TR 5 West Anatolia	279	336	16	15	24	
TR 6 Mediterranean	236	296	17	15	25	
TR 7 Middle Anatolia	156	206	15	14	19	
TR 8 West Blacksea	136	204	14	13	18	
TR 9 East Blacksea	169	173	14	12	18	
TR A Northeast Anatolia	81	170	17	15	19	
TR B Middle East Anatolia	112	235	17	16	23	
TR C Southeastern Anatolia	178	309	22	20	30	

Source: MEB (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

When Table 2 is examined, it is seen that the number of students per school, teacher and classroom per primary school / secondary school varies according to the Statistical Region Units Level 1 Classification. In primary and secondary schools, the maximum number of students per school is the most in TR 1 İstanbul, the least in TR A Northeastern Anatolia; the number of students

per teacher in primary schools is the most in TR C Southeastern Anatolia but the least in TR 3 Aegean, TR 8 Western Black Sea and TR 9 Eastern Black Sea. The number of students per teacher in secondary schools is the most in TR 1 İstanbul and TR C in Southeastern Anatolia but the least in TR 9 Eastern Black Sea. The number of students per classroom is the most in TR 1 İstanbul and in TR C Southeastern Anatolia but the least in TR 8 the Western Black Sea.

Table 3. Number of Students per School, Teacher and Classroom by Classification of Statistical Region Units 1st Level and High School Type (2017-2018)

Region	High School		
	School	Teacher	Classroom
TR 1 İstanbul	444	13	23
TR 2 West Marmara	294	11	19
TR 3 Aegean	329	11	20
TR 4 East Marmara	379	12	22
TR 5 West Anatolia	351	11	20
TR 6 Mediterranean	386	13	22
TR 7 Middle Anatolia	302	12	19
TR 8 West Blacksea	298	11	20
TR 9 East Blacksea	268	11	18
TR A Northeast Anatolia	318	13	20
TR B Middle East Anatolia	372	13	22
TR C Southeastern Anatolia	441	16	22

Source: MEB (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

In Table 3, it is noteworthy that the number of students per school, teacher and classrooms in high school differs according to the Classification of Statistical Region Units Level 1. The maximum number of students per school is the most in TR 1 İstanbul and the least in TR 9 Eastern Black Sea;

the maximum number of students per teacher is the most in TR C Southeastern Anatolia, the least TR 2 West Marmara, TR 3 Aegean, TR 5 Western Anatolia, TR 8 Western Black Sea and TR 9 Eastern Black Sea. The maximum number of students per classroom is the most in TR 1 İstanbul and the least in TR 9 Eastern Black Sea.

2.2. Problems Arising from Training Program

The main purpose of the training programs is to establish a qualified education system, to support the development of countries, to train qualified manpower and to transfer socio-cultural values to future generations. Educational programs are also used as a tool for social, political and economic functions because in the educational programs it is possible to transfer the learning experiences to the individuals according to the changes (Marsh and Willis, 2007; Özdemir, 2009).

In the Turkish education system, the education programs included a rote approach that directly conveyed the learning-teaching process to the students and an understanding that was disconnected from the realities of the modern world. The content and characteristics of Turkish education programs did not contribute to the human equipment of the 21st century. In the educational programs, in the learning-teaching process, what kind of habits and abilities the students gained and their level of socialization did not matter (Özyılmaz, 2013).

Changes and developments around the world have brought new approaches and orientations in the field of education. As a result of this change and development, a holistic perspective regeneration of the training program requirements has emerged in Turkey (Karacaoğlu, 2006). In the primary school curriculum "constructivist" approach has been implemented in Turkey since 2005. This program aims to provide students with the skills of questioning, problem solving and decision making based on activity, multiple intelligence theory and a student centered approach. Teachers were seen as key people in the implementation of this program because the success of any program depends on the teachers' adoption and implementation of the program (Eğitim Reform Girişimi [ERG], 2005; Gömleksiz, 2007).

In Turkey, it is noted that there are some problems related to the functioning of the program that has been implemented since 2005. Karacaoğlu and Acar (2010) listed these problems in their research on "Problems faced by teachers in the implementation of renewed programs" as follows:

- According to the new program, it was revealed that there was not enough time in the planning and implementation of the activities.

- It was understood that the teachers were inadequate in terms of preparing activities for the new program and evaluating performance.

- In-service training activities for transferring the new program to teachers were found to be insufficient and inadequate.

- It has been determined that there are deficiencies in the tools and environment that should be implemented throughout the country.

It is also stated in the TED (2007) report that teachers face different problems in practice in terms of adaptation to the new education program. Teachers found themselves inadequate especially in the areas of measurement, assessment and material development required by the new training program. In-service training activities carried out by MoNE to facilitate the implementation of the new program were also insufficient.

The education program which was based on constructivist approach has been replaced by the program implemented in the 1st, 5th and 9th grade classrooms in 2017-2018 academic year. Hundreds of thousands of teachers were consulted during the preparation of the program (ERG, 2017a). With this program, the concept of the curriculum has begun to be used again. The changes in the teaching-learning process and the needs of the individuals have been cited as the reason for the program change. The difference of this curriculum from others is that it places the issue of value education in the center of the program. The program aims to transfer values such as charity, justice, patriotism, friendship, responsibility, honesty, respect and love. In addition, this program “21st Century Skills” aims to provide students with the following competencies and skills: Cultural awareness and expression, communication in mother tongue, social and public competences, communication in foreign languages, taking initiative and entrepreneurship perception, mathematics competence, learning to learn, science and technology competence, digital competence. The most important changes in the revised curricula are listed as follows (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017):

- Efforts were made to make the curricula simple and understandable.
- The skills and competencies to be gained by the students were determined according to the specific characteristics of the courses.

- The basic skills and competencies aimed at gaining students are determined as common for all courses.
- Values' education has been added to the curricula.
- Achievements are included for students' multidimensional development.
- Care was taken to ensure that the subjects included in the curricula are related to daily life.

2.3. Financing Problems

In order for schools to achieve their goals, the needs of students, staff and physical conditions must be met while continuing their activities. School managers have a great responsibility in meeting the needs of the school. However, in schools without any budget, meeting the needs is an important problem (Özer, Demirtaş and Ateş, 2015; Şimşek, 2002).

In the Turkish education system, the state finances the financial resources of the schools. Each year, the ministry allocates a share of the central budget to finance the financial resources of the schools. The budget transferred to education in Turkey in recent years has increased the share in an orderly manner. This is also seen in Table 4.

Table 4. MoNE budget allowance between the years of 2010-2018

Years	MoNE Budget Allowance (TL)
2010	28 237 412 000
2011	34 112 163 000
2012	39 169 379 190
2013	47 496 378 650
2014	55 704 817 610
2015	62 000 248 000
2016	76 354 306 000
2017	85 048 584 000
2018	92 528 652 000

Source: MEB (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

In table 4, although the Ministry of Education budget allocations showed a significant amount of increase compared to the previous year every year between the years 2010 and 2018, public resources in countries like Turkey, where the young population is intense, are not sufficient to

finance education, and available resources also cannot be used effectively. Therefore, despite the increase in the budget allocated to education, it can be said that the share of education from the gross domestic product is very low and the share is well below OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) countries (Özer et al, 2015). In this context, Table 5 shows the numerical data on the ratio of Gross Domestic Product and Central Government Budget to MoNE Budget for 2010-2018.

Table 5. Ratio of Gross Domestic Product and Central Government Budget to MoNE Budget
Between the years of 2010-2018

Years	Budget of MoNE;	
	GDP (Gross Domestic Product) Rate	Ratio to Central Government Budget
2010	2.57	9.84
2011	2.63	10.91
2012	2.76	11.16
2013	3.03	11.76
2014	3.19	12.81
2015	2.65	13.11
2016	2.93	13.38
2017	2.80	13.18
2018	2.69	12.13

Source: MEB (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

When Table 5 is evaluated as a whole, it is understood that GDP and Central Government Budget ratio of the budget of the Ministry of Education in Turkey did not show a steady increase. The ratio of GDP is between 2.57-3.19; Central Government Budget ratios vary between 9.84-13.38. It can be said that these rates are far behind the developed countries.

When the financial situation of the schools is examined, it is seen that no direct appropriation is allocated and only the expenses of fuel, water, electricity and personnel are covered. Apart from these, schools are left to their own destiny on many expenses such as paints, whitewash, purchase of cleaning materials, maintenance and repair of computers and photocopiers (Borazan, 2010). In the face of insufficiency of the state budget, schools try to create resources by applying different

ways (Özmen and Yalçın, 2011). This situation can be seen more clearly especially when considering the income sources of primary schools because in primary schools, a separate allowance is not allocated to school principals. In addition, in primary schools, school principals do not have the authority to spend. School principals are authorized only as realization officers. This may cause a slowdown in the process of resource utilization.

Another one of the financial problems of the schools is that the income items are quite low compared to the expenditure items and that the expenditure items show more diversity than the income items. This is clearly seen in Table 6.

Table 6. Classification of Income and Expenditures of Primary Education

Income	Expenditures
Income Sources of Primary Education	Classification of Primary Education Expenses
Public Resources	Personnel Expenditures
Central Management Resources	Teachers
Local Government Resources	Officers / Servants
Special Resources	Current Expenditures: Education and Training
Private Institutions	Professional Development of Staff
Households (Families)	Course Tools
International Resources	Extracurricular Activities
Distribution of Primary Education Income	Current Expenditures: Operational
Central Government Organizations	Small Maintenance and Repair
Local Government Organizations	Cleaning
Expenditure of Primary Education Revenues	Fuel / Water / Electricity
Central Government Organizations	Contact
Local Government Organizations	Transport
Schools and School-Parent Associations	Eating
Parents	Shelter
	Current Transfers
	Aid / Scholarships
	Capital Expenditures
	Major Repairs
	Production

Source: ERG (2014) Financial management of primary education institutions (research report).

Although Table 6 presents income and expenditure sources for primary education institutions, it can be said that other schools have similar income and expenditure sources. In almost all types of schools, the contributions transferred from the central government resources and the

donations collected from parents constitute a significant portion of the income; maintenance-repair, stationery, cleaning, fuel / water / electricity expenses constitute the majority of the expenses.

MoNE has adopted the objective of diversifying the methods of financing of schools in the 2023 Education Vision Document for the financing of schools. The 2023 Education Vision Document includes the following action plans in line with this objective (MEB, 2018b, s. 47);

- *“Each school will be given a school development budget based on the various criteria to be established and based on the School Development Plan. Positive discrimination will be made to schools with unfavorable conditions.*
- *In order for people who donate to our schools and education to donate with different amounts, themes and methods; a structure will be established at provincial and ministerial level; legislation, software and access arrangements will be carried out.*
- *Educational philanthropists will be offered options for donations on Geographic Information System can be seen out of school with unfavorable conditions in education in Turkey.*
- *Joint financial projects with other ministries will be realized and different financial resources will be mobilized.*
- *Support will be provided to the financing of educational institutions through cooperation between private sector and civil society.*
- *The revolving fund production of vocational and technical education institutions will be increased and the schools will be provided to meet their needs for educational infrastructure and equipment from their own income.*
- *Revenues of the school-parent community will be reorganized.”*

2.4. Qualified Teacher Training Problems

The teacher is a guide that activates and guides the student in the learning-teaching process. At this point, it is very important for the teacher to know the development levels, personal differences and abilities of the students (Locke, 2004). The quality of education and training is directly related to the qualifications of teachers (Karaçalı, 2004). Therefore, the way to reach the desired level in education and training is to train qualified teachers.

In recent years, teacher competence has become an important issue within the scope of qualified teacher training. According to Lunenberg (2002), “subject competencies, organizational competencies, communication competencies, pedagogical competencies and problem solving competencies” are the main competencies that teachers should have. MoNE, together with other education stakeholders, has determined the main competence areas and sub-competence areas related to the qualifications that teachers should have. Accordingly, the main competence areas that teachers should have are (MEB, 2017a):

- Personal and professional values / professional development,
- Knowing the student,
- Teacher and learning process,
- Monitoring and evaluation of learning and development,
- School, family and community relations,
- Program and content information.

Incorrect applications were done in the context of teacher training in Turkey at various times, it was possible for people who were not experts in their fields and did not get pedagogical training to be teachers. The negative consequences of these practices still continue today (Saribaş and Babadağ, 2015). Even today, under the structure of many universities, pedagogical formation courses are given to undergraduate graduates whose fields are not education. However, these practices implemented for different purposes lead to a decrease in teacher quality and quality of education.

The low scores of the students who settled in the faculty of education is one of the major obstacles to teacher training in Turkey (Öztürk, 2010). Even though some regulations have been tried to be made in the recent years in the acceptance of students in education faculties, the desired level has not been reached yet (Uygun, 2013). For this reason, it is necessary to support all teachers in the education system with pre-service and in-service trainings (Celep, 2004).

Unlike other professions, teaching is a profession that requires human interaction and interaction with a wide range of people. Teaching is not only limited to school and classroom settings, but also requires communication with parents and the community outside the school (Çelikten, Şanal and Yeni, 2005). Therefore, teachers who do not have the necessary qualifications

do not seem to be successful. It is known that this problem is not limited to primary education but also affects other teaching levels.

In the MEB 2023 Education Vision Document, under the title of “Development and Management of Human Resources”, it is stated that some studies will be carried out in order to restructure the professional development of teachers. In the MEB 2023 Education Vision Document, it is possible to summarize the studies aimed at increasing the quality of teachers as follows (MEB, 2018b):

- In cooperation with the Council of Higher Education, it will be ensured that the students to be selected to the faculties of education will be the students in the upper level,
- Teacher specialization programs will be opened at graduate level,
- Continuous dialogue will be continued with universities and NGOs to contribute to the professional development of teachers,
- Certificate-based pedagogical formation will be removed, and graduate level teaching profession specialty programs will be opened and made easily accessible to all,
- In-service training activities will be transformed into accredited certificate programs through universities,
- Side-branch programs for teachers will be put into practice in the fields needed by MoNE,
- Pre-service teacher training programs in pre-school and classroom teaching departments will be revised.

2.5. Problems with Educational Managers

Research on leadership has shown that the best leaders are those who build bridge with followers. Leadership is the work of the heart. Leaders emit positive energy to their organizations even under high stress or chaotic situations (Saran, 2019). For this reason, leaders who will lead educational organizations to success should be involved in management processes.

The phenomenon of training managers in the Turkish Education System is a neglected issue. It is an accepted reality that educational managers need to be equipped with some attitudes and skills in order to play the leadership role successfully. Conducting research in order to determine the knowledge, skills and attitudes required by effective leadership and developing appropriate programs in the light of the research findings are extremely important for the development of the management trainee system and organizational effectiveness (Ada and Küçükali, 2016).

The lack of expert and well-equipped managers in schools is one of the major sources of problems. In developed countries such as Australia, the United Kingdom and the United States of America, educational management is seen as a professional profession, and school managers are trained to at least graduate level and through in-service training programs. However, in Turkey, they are not approached as a specialty in administration and management is not seen as a profession (Başaran, 2008). According to Reçepoğlu and Kılınç (2014), the fact that management is not seen as an area of expertise stems from the fact that “the main thing in the profession is teaching”.

Due to the excessive bureaucratic and centralized structure of the Turkish National Education System, there may be an imbalance between the duties and responsibilities of the administrators. One of the most important problems of school principals is their lack of authorities despite their responsibilities. Authority-responsibility imbalance, which is seen as a problem of over-centralization, can only be possible by reducing centralized administration and expanding the authority areas of school principals according to their responsibilities (Bursalıoğlu, 2002).

The Turkish education system with its current structure still aims to train managers instead of leaders. As long as the Turkish education system fails to be decentralized, efforts to raise school leaders will be inconclusive. It can be said that educational manager training will gain speed with the transition to decentralization of education in Turkey (Korkmaz, 2005) because at the point of training educational managers there is a need for educational managers who can lead schools, teachers, students and parents. It is obvious that educational managers who cannot keep up with the age and cannot improve themselves according to the conditions of the day cannot meet the expectations.

The problems related to the selection and appointment of educational administrators constitutes another important problem area of educational management. Significant decisions were taken in the National Education Councils. In this respect, the 14th National Education Council (27-29 September 1993) shows that it is a council where important decisions are taken for educational management and educational administrators. The decisions taken in the 14th National Education Council regarding educational management and educational administrators are as follows (Can and Çelikten, 2000);

- Specialization should be taken as basis in educational management,
- Increases in educational management should be hierarchical,

- Educational management should be free from political pressures,
- The authority of educational administrators should be increased
- Educational administrators should be strengthened financially,
- Those who have the necessary qualifications for educational management should be selected,
- In educational management, the expression “teaching as essential in the profession” should be more flexible,
- Cooperation with universities should be in the training of educational administrators,
- Existing administrators should be trained in “Educational Administration”.

It is understood that the decisions taken at the 14th National Education Council are related to the selection of qualified school principals. Nowadays, although the written exam condition is sought in the selection of the school principals for the first time, interview scores may be more decisive because getting high score in the written exam is not enough to be appointed as a school principal and the school principal candidates are eliminated directly when they get a score less than 60 in the interview (MEB, 2018c). On 12 January 2019, MoNE made an amendment to the regulation on appointment of administrators and increased the effect of the written score from 60% to 80%; reduced the impact of verbal score from 40% to 20% (T. C. Resmi Gazete, 30653, 12 Ocak 2019). Despite these positive developments, the verbal score remains deterministic.

Different pressure groups may be effective in interviewing school principals because the interview is decisive. It is obvious that a violation of the merit-based assignment principles in school principal appointments leads to the administration of schools by unqualified and unskilled persons. MoNE has decided to carry out the following activities in order to restructure the professional development of educational administrators under the title of “Human Resources Development and Management” in the 2023 Education Vision Document (MEB, 2018b);

- Vertical and horizontal career specialties will be created for school administrators,
- Graduate specialization programs will be opened for school administrators,
- Cooperation with universities will be done to improve the professional development of school administrators,

- In-service training activities of school administrators will be converted into accredited certificate programs through universities,
- School management will be restructured within a professional career system at the graduate level.

2.6. Problems Related to Equal Opportunity in Education

Equal opportunity means that each individual can enter the fields shaped by social demands such as employment, health and education under the same and equal conditions without any discrimination. Equality of opportunity in education means that all individuals can benefit from education services in the most appropriate and equal conditions. Equality of opportunity is related to employment and income issues. However, serious structural differences between regions in Turkey pose a significant obstacle to the provision of equal opportunities in education (İnan and Demir, 2018). Achieving the principle of equal opportunity in education has certain objectives and can be listed as follows (Ergün, 1997; Illich, 2013; TED, 2007);

- To eliminate the economic and social privileges among individuals in having the right to education,
- To make individuals benefit from the right to education according to their abilities and desires,
- To allow all individuals to receive the minimum training that they need.

Factors preventing the development of equality of opportunity in education can be grouped under the headings “economic factors, geographical factors and social factors”. Among the economic factors, the income of the family affects the education and education quality of the individual. While families with good income offer better education to their children, families with poor economic conditions have difficulty in providing basic education. At the same time, the share of the public sector in education affects the equality of opportunity of individuals. In other words, the more the state allocates to education, the more equality of opportunity in education will be (Mete, 2009; Tezcan, 1997). The budget share allocated to education in Turkey has increased steadily in recent years (see Table 4). However, as can be seen in Figure 2, it is seen that the expenditures of households on educational services in 2016 and 2017 are quite low compared to

other types of expenditure. It is noteworthy that spending on education services is 2.3% in both 2016 and 2017. This result is directly related to the income status of the families.

Figure 2. Distribution of household consumption expenditures by type of expenditure (2016 and 2017)



Source: Turkish Statistical Institute / TÜİK (2017). TÜİK Data on Household Consumption Expenditures, 2017.

One of the factors that negatively affects the equality of opportunity in Turkey is also geographical factors. According to Tezcan (1997), the inequality of opportunity stemming from the geographical structure in our country can be explained by the means of transportation and the quality of education services between villages and cities. The existence of unified classes in rural areas and the high number of students lead to inequality of opportunity. In order to eliminate inequality of opportunity due to geographical factors, MoNE has implemented transportation in education since 1989-1990 academic year. In our country, transportation in education is based on the principle of carrying out educational activities by moving children to selected educational institutions on a daily basis in order to prevent deprivation of children in settled areas with low population. Especially the geographical structure of our country and the intense migration observed in some regions made transportation in education compulsory (Küçüksüleymanoğlu, 2006). Transportation in education implemented in Turkey's problems can be listed as follows (Kutluay, 2016);

- Reaching the school by traveling long distances from very remote settlements cause students to be physically tired.
- It is seen that villages are left without teachers with the transportation in education system. Leaving villages without teachers due to transportation in education may decrease the quality of education.
- Failure to comply with the legislation of transport companies may cause injury and loss of life.
- Parents' indifference arises with the students being away from their families and the emotional attachment between the student and the family is damaged.

According to the classification of statistical units-level 3 in Turkey, the number of primary and secondary schools and students with transportation in education is given in Table 7. As can be seen in Table 7, a total of 810 035 students in our country have been reaching educational services within the scope of transportation in education.

Table 7. According to the classification of statistical units level 3, the number of primary, secondary, school and students with transportation in education (2017-2018)

	Number of Central Schools Moved	Number of Schools Moved and Number of Non-School Settlements Moved	Number of Primary School Students Moved	Number of Secondary School Students Moved	Total Number of Students Moved
Turkey	12 055	43 405	276 007	534 028	810 035

Source: MEB (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

The statistics of transportation in secondary education institutions are shown in Table 8. According to Table 8, 432 751 students are covered by transportation in education.

Table 8. According to the classification of statistical units level 3, Number of Students Transportation High School Education (2017-2018)

	Number of Central Schools Moved	Total Number of Students Moved	Number of Male Students Moved	Number of Female Students Moved
TR Turkey	5 190	432 751	230 388	202 363

Source: MEB (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

Considering the number of schools and students within the scope of transportation in Table 7 and Table 8, it can be said that transportation brings a significant burden to the budget. As a matter of fact, MONE foresees to allocate 805 million TL for 2018 for lunch only for the students in the primary and secondary schools (MEB, 2017b). This figure corresponds to a considerable amount within the MoNE budget.

Social factors which depend on the "language, religion, race and gender" distinction may also vary in different countries and may cause inequality in education. Gender discrimination among these factors leads to inequality of opportunity in education more than other social factors. Some dominant traditions and customs in Turkey may prevent girls from attending school. Recently, public awareness has been created with the projects and activities carried out by the Ministry of National Education to ensure the attendance of girls to schools and Turkey's gender equality index has been affected positively. In this context, Table 9 shows gender equality indices of gross enrollment rates at primary, high school education and higher education levels (2007-2017). (Gross Enrollment: The ratio of the number of students enrolled in a certain educational level to the age group population associated with that educational level (MEB, 2018a)).

Table 9. Gender Equality Indices of Gross Enrollment Rates at Primary, High School and Higher Education Levels (2007-2017)

Year	Primary	High School	Higher Education
2007	0.964	0.858	0.787
2008	0.979	0.890	0.801
2009	0.989	0.886	0.834
2010	1.004	0.897	0.862
2011	1.004	0.933	0.874
2012	1.018	0.942	0.881
2013	1.022	0.946	0.892
2014	1.018	0.954	0.902
2015	1.019	0.956	0.905
2016	1.009	0.943	0.920
2017	1.009	0.933	0.933

Source: TÜİK (2019). TÜİK Social Structure and Gender Statistics.

Table 9 shows that although the gender equality indices (2007-2017) of primary, high school education and higher education levels of gross schooling rates are the same in some years, it is observed that there is a continuous increase in all three levels of education. This is promising in terms of equal opportunities in education. However, it is obvious that some studies are needed for the schooling of children who cannot be provided access to school due to seasonal labor and migration.

2.7. Problems Related to Transition between Levels

As in other countries, there are serious differences between schools in terms of infrastructure, success, opportunities and quality of education. The desire of the students who have completed a certain level of education to attend high quality schools leads to agglomeration in some schools. This situation emerges as an important problem in the transition to high school education as well as the transition to higher education and prepares the ground for the use of selection or qualifying exams in the transition between levels (Atılğan, 2018).

Considering transition to high school education system in Turkey since the 1990s, it is seen that there is a significant increase in the number of high schools receiving students with the exam.

Therefore, the demand for the high schools that received students increased, and central examination systems applied upon entry to high schools started to concern all segments of the society. This situation has caused the parents to turn to out-of-school institutions (such as study center and tutoring centers) (Gür, Çelik and Coşkun, 2013; Sarier, 2010). In addition, the fact that all high schools take students with exams has increased the importance of centralized exams and has brought criticism towards the format and continuous change of exams applied in transition to high schools. In fact, since 2000, in the context of the transition to high school system High School Entrance Examination (LGS), High School Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS), System of Transition to High School Education-OGES (Level Determination Examinations) and Basic Education to High School Education (TEOG) exams were applied, respectively (Şad and Şahiner, 2016). Since 2018, MoNE has implemented a system based on address based placements instead of the TEOG exam. However, it is known that despite their high scores, there are students who cannot settle due to address based system. Therefore, it is estimated that the problems and discussions related to the transition to high school education will remain on the agenda for a while.

The increasing system of examinations in the transition from primary to high school education distances primary schools from the main objectives of education and training and education in school is neglected. In other words, it is understood that primary education focuses only on exam preparation by ignoring “the preparation for life” feature. Main studies and all findings, primarily PISA and the 2005 World Bank Education Sector, shows that only 2% - 3% of students in primary and high school education in Turkey get good education. For this reason, it is never considered sufficient for a small part of a country's population to receive quality and qualified education for economic and social development (TED, 2010).

Another problem in transition between levels is the transition to university. Between 1958 and 1974, the examinations of the universities were decisive in accepting students to higher education; however, since 19 November 1974, students have been admitted to higher education through centralized examinations (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2017). LYS and YGS have been replaced by YKS (Higher Education Institutions Examination) with the most recent changes in 2018. Thousands of students take the central exams, which are applied during the transition between the stages, and these exams have many negative effects on students and parents. The negative effects of the central transition exams can be summarized as follows (Özel Eğitim-Öğretim Derneği [ÖZDEBİR], 2019);

- Decreasing importance given to school,
- The curriculum of the the school becomes dysfunctional,
- Students and parents have the stress and pressures of exams,
- Increasing tendency towards private lessons,
- Examination takes precedence over students' interests and abilities.

Depending on the growing population in Turkey, an increase in the number of students not being able to get settled in any program at universities is being observed day by day. This is clearly seen in Table 10.

Table 10. According to Educational Status, Number of Applicants and Settled by YKS

Educational Status	Number of Applicants to YKS	Settled in			Total
		undergraduate	2-year college	Distance education faculty	
Senior Year Level	954.353	180.069	112.061	17.453	309.583
Not Settled in Previous Years	791.929	155.627	135.923	60.924	352.474
Previously Settled	397.614	29.857	40.681	35.861	106.399
Completed a Higher Education Program in University	191.644	26.168	21.895	21.585	69.648
Unregistered from University	45.872	3.224	5.477	10.435	19.136
Total	2.381.412	394.945	316.037	146.258	857.240

Source: ÖSYM (2018). 2018 YKS Quantitative Information on Placement Results.

As can be seen in Table 10, a total of 2,381,412 candidates entered YKS in 2018; 394.945 of these candidates were settled in undergraduate, 316.037 were settled in 2-year college, 146.258 were settled in distance education faculty, and a total of 857.240 candidates were settled in higher education programs. In other words, 64% of the candidates who took the exam were not able to settle in any higher education program. The rate of those settled in a four-year university program was 16%, except for 2-year college and distance education faculty programs. According to these data, it is understood that there was a relatively low number of candidates who settled in universities in Turkey.

2.8. Problems Related to Supervision

The realization of the aims of education is possible with the supervision of schools whose functioning is so important that it is not left to chance. The quality and effectiveness of the education and school system necessitates the functioning of the modern supervision process. However, the supervision model applied in Turkey is seen being carried out with understanding of control and error searching and away from modernity (Memduhoğlu, 2012). However, problems related to the central and provincial structuring of the supervisory department in the education system, formation and relocation of inspectors have long been among unresolved problems. In addition, a distinction such as “ministry inspectorate and elementary school inspectorate” within the Ministry of National Education, failure to carry out the inspection system with the “guidance to the teacher approach, and prioritization of supervision and investigation activities can be expressed as important problems of the inspection system in the past (Özyılmaz, 2013). The report published by TED in 2007 summarizes the problems related to supervision in the Turkish education system as follows:

- Formal and control purposes supervision,
- Lack of a system that includes all school stakeholders in the evaluation of schools and teachers,
- Supervision of all schools and institutions according to standard and inflexible criteria,
- Although the number of schools and staff is high, the number of inspectors is quite low,
- Lack of sufficient branch staff among inspectors,
- The administrative and disciplinary chiefs of the inspectors are provincial directors of national education,
- The lack of merit and equipment for inspectors to carry out supervision duties.

It is seen that the problems related to the supervision are discussed in the National Education Councils and some solutions are proposed (14., 15.,16. ve 17. Milli Eğitim Şuraları). In these councils, recommendations were made to centralize the supervision under a single roof. Based on these opinions, the double headings in the supervision system have been tried to be eliminated with the legal arrangements made between 2010-2017. However, the frequency of legal regulations has led to the creation of a chaotic structure by the constantly changing system (Tura, 2019).

Since 2014, the task of supervising teachers in the classroom was transferred to school principals. However, it can be said that this situation causes serious supervision problems for schools,

considering that most of the school principals fail to fulfill this task and neglect the supervision per lesson because the supervision of the course is a technical work in itself and the supervisor should be experienced in this subject. Another important problem in supervision is the low number of education inspectors. The fact that the number of inspectors is relatively small or not distributed evenly prevents the supervision system from functioning properly. In provinces where education inspectors are inadequate, supervision services are carried out by provincial administrators or school principals. This leads to disruption of the supervision system.

In the MEB 2023 vision document, it is envisaged that various activities will be carried out for structuring institutional guidance and supervision services. These studies are listed in the MEB 2023 vision document as follows (MEB, 2018b);

- Supervision system will be divided into two separate sections as research and investigation and institutional guidance,
- Guidance activities will be restructured,
- Information collected through data collection tools will be directly presented to schools and MoNE,
- Supervision reports will be used as developmental data,
- Guidance on school development will be structured at provincial and district level,
- Specialized guidance and supervision branches will be established according to the type of school.

2.9. Problems Related to Vocational and Technical Education

Vocational and technical education means planning, developing and bringing together all kinds of professional and technical services that individuals need in agriculture, industry and service fields within the National Education system. (Alkan, Doğan and Sezgin, 1994). The main purpose of vocational and technical education is to train qualified personnel for different sectors and to enable the employment of individuals. In other words, vocational and technical education aims to contribute to the formation of the high workforce that a country may need (Adıgüzel and Çardak, 2009; Eşme, 2007).

Vocational and technical education exists in almost every period of life from preschool education to postgraduate education of individuals and meets the intermediate staff needs of the

countries. However, vocational and technical education in Turkey has not reached the desired level in terms of quantity and quality of students (Kavi and Koçak, 2018). This situation is more clearly seen in Table 11.

Table 11. Turkey Official and Private High School Education by Type of Institutions / Organizations and Student Numbers

Educational Level	Numbers of School/Institution	Numbers of Students		
		Male	Female	Total
Total of General High School Education	5 717	1 588 505	1 486 137	3 074 642
Total of Vocational and Technical High School Education	4 461	1 117 229	870 053	1 987 282
Total of Religious Teaching	1 605	279 445	348 058	627 503

Source: MEB (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

As can be seen in Table 11, the number of students in vocational and high school education constitutes approximately 35% of the total number of students studying at high schools. When considered in Turkey, the number of students studying in vocational and technical education institutions, based on the number of students studying at public institutions, can be said to be quite low.

Among other problems related to vocational and technical education in Turkey, "lack of professional choice and orientation of students, the failure of the curriculum to meet the expectations of the business world, lack of technological resources, the education and training that does not meet the needs of the sector, students' lack of uninterest, and the teachers' lack of professional experience" can be considered (Korkmaz, 2015). Özyılmaz (2013) lists the problems experienced in vocational and technical education as follows;

- The lack of clear value judgments of the society on vocational and technical education,
- Lack of serious planning in vocational and technical education,
- Insufficient institutions, schools and buildings,
- The education programs implemented are behind the age,
- Majority of the schools have financial problems,
- Failure to cooperate with industry, trade and service sectors,
- Low number of qualified teachers,

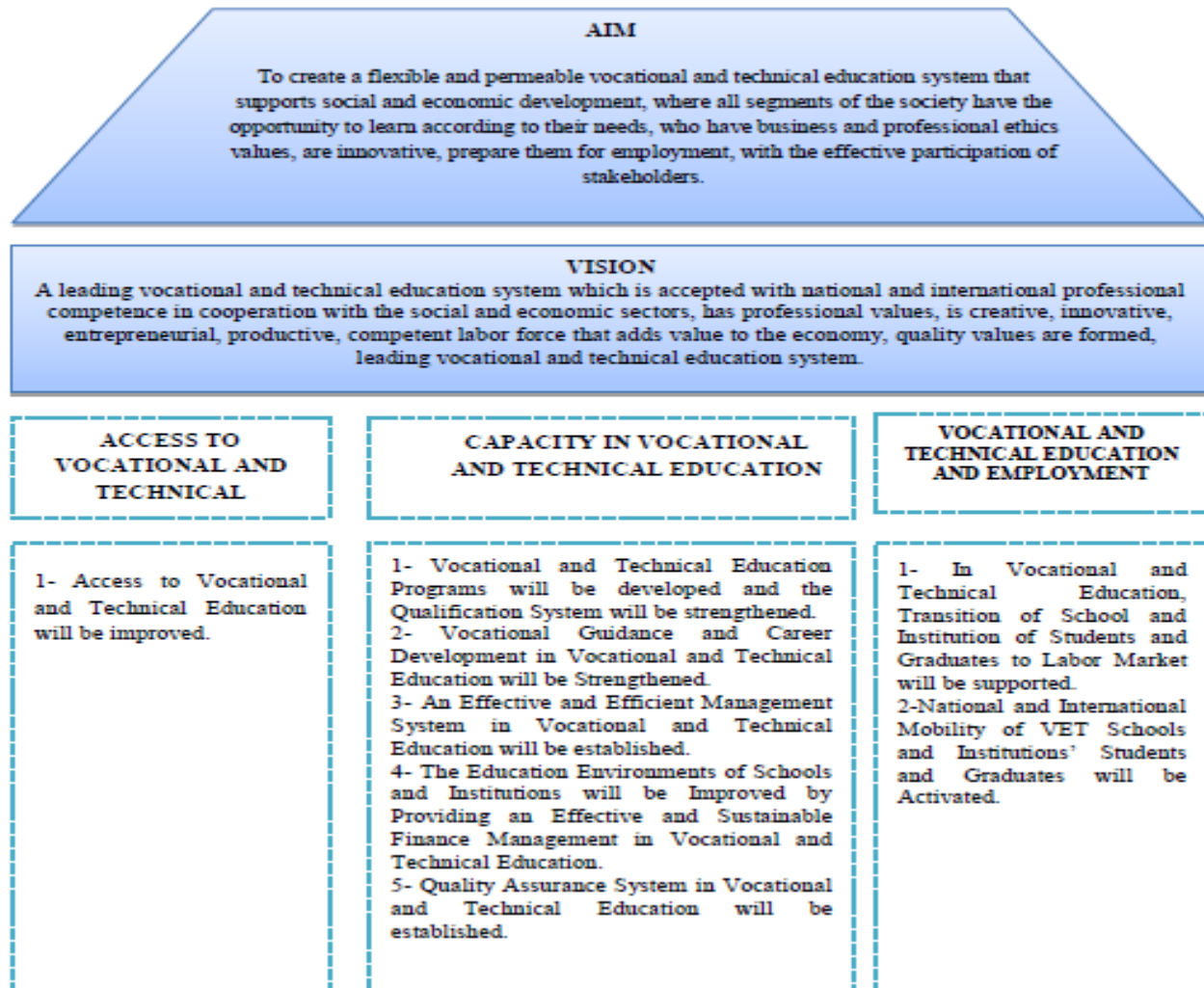
- Graduates cannot be employed,
- Lack of equipment.

In recent years, various studies and action plans have been prepared by the Ministry of National Education to solve the problems related to vocational and technical education (MEB, 2014a; MEB; 2018b; MEB, 2018d). As shown in Figure 3, “Vocational and Technical Education Strategy Document” prepared by MoNE in 2014 provides an important framework for improving vocational and technical education (MEB, 20014a).

In the 2023 vision document, MONE has planned 7 main objectives related to vocational and technical education and 33 activities related to these objectives. The 7 main objectives for vocational and technical education are as follows (MEB, 2018b, s. 112-118):

- *Increasing the value attributed to vocational and technical education will be ensured,*
- *Guidance and access opportunities will be increased in vocational and technical education,*
- *New Generation curriculum will be developed,*
- *Educational environment and human resources will be developed,*
- *The professional staff needed by business people who invest abroad will be trained,*
- *Education-employment-production relationship in vocational and technical education will be strengthened,*
- *Qualified manpower needed by the domestic and national defense industry will be raised.*

Figure 3. MoNE Vocational and Technical Education Strategy Document



2.10. Schooling Problems

In today's world, the level of development of countries is directly related to literacy. It is no coincidence that enrollment and literacy rates in developed countries are almost 100%. This is because the relationship between education and development determines the level of development of the countries and the higher the level of education, the higher the level of development tends to increase. Parallel to education, development represents an increase not only in the economic sense but also in the socio-cultural sense (Çolak, 2009; Özyılmaz, 2013). Education is also the main way of living humanly and producing advanced knowledge. All countries are required to carry out educational activities in a manner that meets the changing conditions of the day (Duman, 1991). Therefore, all countries of the world must be prepared for change in the environment and adapt

their innovations to train their human resources. The way to train human resources is only possible if the countries reach the desired enrollment rates.

When the socio-cultural and economic characteristics are considered, it is obvious that Turkey's education is more important than ever to give. Although education is so important for our country, there are problems in the country which decrease the rate of enrollment, such as absenteeism and school dropout (Habacı, İncekara, Ürker, Atıcı and Habacı, 2013). In both preschool and elementary education in Turkey (primary and secondary) as well as higher education, enrollment rate is low compared to developed countries.

Different enrollment rates have been defined in the world, indicating the educational status of countries. Main schooling rates can be explained as follows (Günay and Günay, 2016):

Overall enrollment rate: The number of students enrolled in all levels of education in a country, intended for all levels of education refers to the percentage of the official age group.

Gross enrollment rate: The ratio of the number of students enrolled in a certain level of education to the age group population associated with that level of education. It shows the school capacities in educational levels and the schooling rate is more visible than it is.

Net enrollment rate: It refers to the ratio of students enrolled in a certain level of education to the age group population associated with that level of education.

Turkey outlined in preschool, elementary, middle, high school and higher education enrollment rates are shown in Table 12.

Table 12. Gross and net enrollment rates by 2017-2018 academic year (%)

	Preschool	Elementary	Secondary	High School	Higher Education
Gross enrollment rate	83.75	96.86	102.46	108.39	107.40
Net enrollment rate	66.88	91.54	94.47	83.58	45.64

Source: MoNE (2018a). *National Education Statistics 2017/2018*.

As can be seen in Table 12, the net enrollment rate in any educational level in our country has not reached 100%. In other words, there is no 100% enrollment rate at any education level in Turkey. The net enrollment rate is at most 94.47% in secondary school and at least 45.64% in higher education institutions. It is noteworthy that the enrollment rate in preschool education is 66.88% lower than that of other education levels after higher education institutions. However, enrollment rates according to gender and age groups may vary from region to region and from province to province in our country (see National Education Statistics 2017/2018).

The difference between enrollment rates between boys and girls in Turkey are among the major problems. In our country, there is a decrease in the attendance of female students after primary school (Habacı et al, 2013). MoNE has initiated projects such as “Come on Girls to School and Dad Send Me to School” in order to ensure the attendance of girls throughout the country and increase the schooling rates of girls. The implementation of these projects has shown positive results in terms of bringing girls to school. However, it can be said that girls do not have a very high level of schooling.

3. Current Issues in Education

Problems related to education are on the agenda of almost every country. Countries' educational problems include similarities as well as differences. In Turkey, EU member countries and the OECD (Economic Cooperation and Development Organization) countries "lifelong learning, students' centrality, mainstreaming / integration through education, use of technology in education, refugee children's integration to education system and teacher competencies" and such training topics are discussed (Şişman, 2013). In this section, current issues related to education are explained in general terms.

3.1. Lifelong Learning

Traditional methods of education are inadequate in providing skills for the needs of people in this century (Barış, 2019). Social advances and developments have made it necessary for individuals to renew themselves. In other words, individuals must have certain qualities to keep up with the changing and developing world. *The concept of lifelong learning*, which encompasses all learning activities carried out in order to add new knowledge to existing knowledge and improve the qualifications, has emerged from such a need and necessity (Gündoğan, 2003). Lifelong learning is a learning process that begins with the birth of a person and continues until his/her death. There is no limitation of age or space in the lifelong learning process and refers to skills, behaviors

and attitudes acquired through education throughout life (Samancı and Ocakçı, 2017). Thus, lifelong learning covers all kinds of learning activities. Lifelong learning includes formal learning, non-formal learning, technical training, in service training and learning to acquire various skills. Therefore; lifelong learning can take place in different places, such as schools, universities, homes and workplaces, regardless of status and educational background (Aksoy, 2008).

The main purpose of lifelong learning is to provide individuals opportunities to update their knowledge and to provide a beautiful and valuable life for the whole society (Chapman, Gaff, Toomey and Aspin, 2005). According to MoNE (2014b), the main purpose of lifelong learning is to make individuals active in all stages of social and economic life in order to keep up with the society in which they live and to take control of life. In 2000, the European Commission highlighted the six aims of lifelong learning in the “Lifelong Learning Memorandum”. (Avrupa Komisyonu [European Commission], 2000);

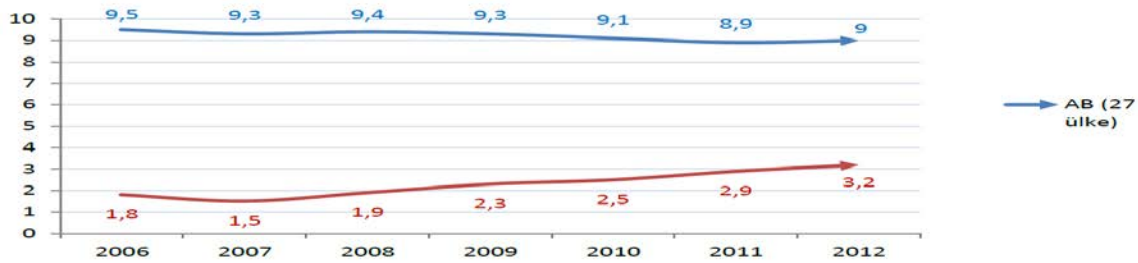
- To acquire new skills for everyone,
- To invest in human resources,
- To increase the effectiveness of learning and teaching methods,
- To value learning,
- To provide guidance and counseling to everyone on lifelong learning,
- To make learning closer to home by increasing the availability of lifelong learning.

Lifelong learning in Turkey came into the agenda with 1739 numbered the Basic Law of National Education, National Education Councils and five-year development plans. In the Eighth Five-Year Development Plan covering the years 2001-2005 and the Ninth Five-Year Development Plans covering the years 2007-2013, a special importance was given to lifelong learning, and the aim of “lifelong learning for all” was pursued. In the eighth and ninth five-year development plans, the ultimate goal of lifelong learning is to allow all citizens, as in the EU, to adapt to the cultural, economic and political changes taking place within the country. In the Tenth Five-Year Development Plan covering the years 2014-2018 it is aimed to obtain the skills necessary for the business life as well as the professional skills of individuals and to strengthen the harmony between education and work life (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [T. C. Presidency of Strategy and Budget], 2019).

Lifelong learning activities in Turkey as a unit attached to the Ministry of Education are implemented by "General Directorate of Lifelong Learning". The main duties of the General Directorate of Lifelong Learning are; spreading non-formal education services, open education services and vocational education services throughout the country. There are 7 units including “Non-formal and Vocational Education Department, Social, Cultural Education and Activities Department, Social Partners and Projects Department, Monitoring and Evaluation Department, Education Policy Department, Open Education Department, Migration and Emergency Education Department” within the General Directorate of Lifelong Learning (MEB, 2019).

"Turkey Lifelong Learning Strategy Document" covering the years 2014-2018 was prepared by the Ministry of Education. In this strategy document, it is stated that awareness of lifelong learning is very low in Turkey, and it was emphasized that the public should be accelerated to raise awareness for lifelong learning (MEB, 2014b). Turkey's lifelong learning participation rate is well behind that of the EU countries. However; in Figure 4, participation in lifelong learning in EU countries between the years 2006-2012 ranged between 8.9% and 9.5%; this ratio varies between 1.5% and 3.2% in Turkey (MEB, 2014b).

Figure 4. EU (27 countries) and Turkey lifelong learning participation rates between the years 2006-2012 (%)



Source: MEB (2014b). *Lifelong Learning Strategy Document 2014/2018*.

According to the MoNE's 2017 “Lifelong Learning Monitoring and Evaluation Report; Turkey in terms of participation in lifelong learning is 26th among 33 EU countries with 5.8%. All these data indicate that Turkey's lifelong learning participation rates are far behind the EU countries (MEB, 2017c). However, Turkey's substantial increase in the rate of participation in lifelong learning in 2017 compared to the year 2012 is an important development that should not be ignored.

3.2. Mainstreaming / Integration through Education

Individuals who need special education in terms of their social adaptation and social role must have some skills. The basic condition of gaining these skills is to make the educational environments suitable by considering the special situations of individuals in need of special education (Yıkılmış and Gözün, 2004). In this context, education through mainstreaming or integration consists of supportive education practices that enable individuals who need special education at any level of education to interact with their peers and achieve the highest level of educational objectives (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation], 2018d). In other words, mainstreaming education is a support training plan implemented to increase the learning opportunities of individuals with disabilities who need special education (Lindsay, 2007). Mainstreaming education does not mean placing students in need of special education directly in general classroom settings. In mainstreaming education, students with special needs continue their education with a certain support of education (Sucuoğlu and Kargın, 2010).

The main purpose of education through mainstreaming is not to bring an individual into a normal situation like other individuals, but to facilitate the daily life of the individual in line with his/her interests and abilities. In mainstreaming practices, sharing the same environment with normal individuals is not enough. The prerequisite for making the most of mainstreaming practices is to pay attention to “the principles of mainstreaming practices” because mainstreaming practices only make sense if they are carried out within the framework of certain basic principles. These basic principles can be listed as follows (MEB, 2010a, 2010b);

- Mainstreaming students have the right to education with their peers,
- Mainstreaming education is an integral part of the education system,
- Mainstreaming education is organized according to the needs of the students,
- The decision process is shaped according to the family-school-educational diagnostic process,
- Mainstreaming education should start early,
- Individual differences are respected in mainstreaming education,
- Sensory residues are used in mainstreaming trainings,
- Mainstreaming education requires volunteering, love, patience and perseverance,

- Mainstreaming trainings are given together with other individuals in normal environments,
- The education aims to make the individual a part of the society,
- School-family and environment cooperation is given importance.

Mainstreaming education practices started in the USA for the first time in the 1970s and became widespread over time and included in the education system of many countries. Most countries have made legislative changes to ensure that pupils in need of special education receive training with their peers and in the classroom. On the other hand, in our country, the education practices through mainstreaming started in 1983 with the Law No. 2916 “Children in Need of Special Education Law” (Yazıcıoğlu, 2018). As in other countries, education through mainstreaming takes place in three different ways in our country (Aral and Gürsoy, 2011; MEB, 2006; MEB, 2010a).

Full-time mainstreaming: The participation of pupils with special education needs in learning and teaching activities with other normally developing children.

Part-time mainstreaming: It is the participation of individuals with special education needs in learning activities only with their peers who do not have disability in certain courses.

Reverse mainstreaming: Individuals who do not have any insufficiency in any field are trained together with students with special education needs in line with their wishes. Reverse mainstreaming practices are mostly seen in preschool education institutions.

The MoNE (2010b) groups the individuals in need of inclusive education into 8 groups under the headings “Individuals with intellectual disabilities, individuals with hearing impairment, individuals with visual impairment, individuals with physical disabilities, individuals with language and speech difficulties, individuals with special learning difficulties, individuals with autism and individuals with attention deficit and hyperactivity disorder”. It can be said that each group is distinguished from other groups in terms of characteristics it carries or has similar aspects. However, the common feature of all these groups is that they are evaluated within the scope of mainstreaming education.

In Turkey there are differences over the years in the number of students studying in mainstreaming. It is known that the number of students receiving mainstreaming education in our

country has increased compared to previous years. Table 13 shows the statistical information about the students who are receiving mainstreaming education between the years of 2013-2018.

Table 13. Between the years of 2013-2018 in Turkey, Number of Students who take Mainstreaming Education by Education Level

Academic year	Preschool	Primary	Secondary	High School	Total
2013-2014 Academic year	-	66 351	86 134	20 632	173 117
2014-2015 Academic year	304	72 095	89 887	20 935	183 221
2015-2016 Academic year	1 399	81 380	92 032	27 730	202 541
2016-2017 Academic year	3 585	94 897	109 684	34 320	242 486
2017-2018 Academic year	2 601	105 098	108 753	41 318	257 770

Source: Table 13 was prepared by the author using the formal education statistics of the Ministry of National Education.

As Table 13 suggests, the number of students mainstreaming in Turkey shows a steady increase in total. In terms of education level, the highest number of the mainstreaming students are in secondary schools and the lowest number of the mainstreaming students are in preschool education institutions. In addition, the number of mainstreaming students benefiting from pre-school education is also noteworthy.

3.3. Use of Technology in Education

As a result of technological developments and advances, the use of technology has become an indispensable necessity for organizations in the 21st century (Görgülü, Küçükali, Ada, 2013). Naturally, these changes and developments in the world of technology have led to a different perspective in educational approaches (Keser, 1991). In the learning processes, there have been serious changes in the roles of teachers and students in the contemporary understanding of education, where traditional learning methods and techniques have been abandoned. In this respect, one of the ways of raising individuals who are productive, interacting, original, sharing knowledge, sensitive and equipped to world issues is to use technology in education in an active and appropriate way (Satici, Akkuş and Alp, 2009).

The two main elements of learning-teaching activities are “teacher” and “technology”. The main role expected from teachers in today's education systems is to use technology well and to

teach students how to use technology in learning processes. Educational technology helps the teacher in learning activities and allows students to be involved in learning processes according to their specific circumstances (Alpar, Batdal and Avcı, 2007). Therefore, the use of technology in education or educational technology involves using technological tools in educational activities in order to simplify the learning process and improve student performance (Onan, 2015; Yılmaz, 2007). Aplar et al. (2007) summarizes the aims of the use of technology in education as follows:

- To provide training services to more people,
- To make the learning and teaching process efficient,
- To organize the learning and teaching process according to individual characteristics,
- To support educational institutions through practical processes,
- To increase the efficiency and effectiveness of teachers,
- To reshape educational environments,
- To solve problems related to education,
- To ensure that everyone has access to educational services.

Since the 2000s, MoNE has carried out projects and studies on the expansion of educational technologies in the primary and secondary education of all classes with internet-connected smart boards and students with mobile tablet computers (Emiroğlu, 2016). In this context, we can mention two important projects initiated by MoNE for the use of technology in education (MEB, 2012; MEB, 2016):

FATİH Project: FATİH project, known as Increasing Opportunities and Technology Improvement Movement, is a project that started in 2010 with the cooperation of MoNE and the Ministry of Transport. MEB aims to ensure equality of opportunity and increase technological improvement in schools through FATİH project.

The FATİH project accelerated the transition to the use of tablet computers and smart board in schools. The FATİH project consists of five main components: “building hardware and software infrastructure, providing e-content, using information communication technologies, training teachers, and ensuring the use of secure information communication technologies”.

EBA: EBA, known as Education Information Network, is an information network developed by the Ministry of Education and supported by e-content. The use of technology in EBA is not an aim, but a tool. EBA aims to provide rich content, to bring all teachers together on the same platform, to exchange information, to construct information, to produce new information, to improve the information culture, and to make learning enjoyable. By entering the EBA, teachers or students can create individualized workspaces and provide access to interactive learning in digital environments.

The use of technology in education has many benefits. However, it can be stated that the use of technology in education may cause some problems. Inadequacies of teachers, students or educational stakeholders and lack of technological integration in terms of technological infrastructure can be listed as major problems (Kaya and Yılmaz, 2013). However, it is also known that the use of technology causes different problems such as weakening social life, requiring technical knowledge, having access problems in rural areas, causing passive learning, and causing loss of time and information if wrong technology is used (Uşun, 2006).

3.4. Integration of Refugee Children in Education Systems

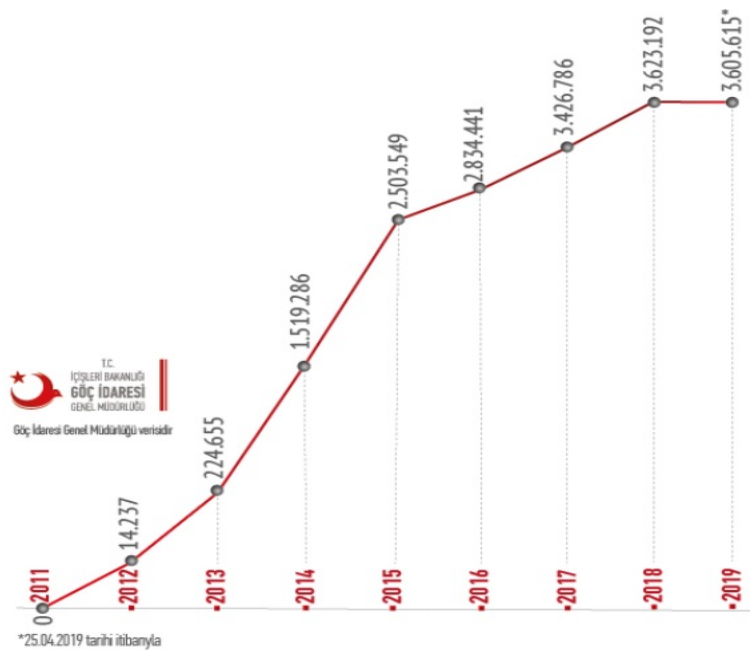
Historically, migration is as old as humanity, and this concept is based on the roots of both past and modern human history (Erçetin and Bisaso, 2017). Migration movements, which have been realized as a result of various reasons and different expectations, have affected countries and societies very deeply. New societies have emerged all over the world with migration. Social order can work as desired by ensuring healthy integration of migrants (Erçetin et al. 2018). At this point, one of the factors that play a dominant role in the integration of refugees is education because the integration of refugees to the countries they migrate can be realized by being included in the education system.

All individuals are affected by migration movements. However, children in the passive immigrant groups are the ones who are affected by the migration most. Children may have difficulty in adapting to the cultural and social rules of the countries and / or communities in which they migrate. Therefore, it can be stated that the integration of refugee children into the education system of the countries where they migrate has a decisive and important function in terms of social cohesion (Erçetin, Potas and Açıkalın, 2017). However, refugee children may be excluded from the education system due to cultural and social exclusion, language barriers and poor living conditions (Rossi, 2008). However, the fact that refugee children have never been to school or

stayed away from the school during the migration process may also adversely affect the education system of the country they migrate (Erdem, 2017).

After 1980, as a result of events occurring in Turkey and around the world, Turkey has faced with migration flows. 51,5427 people during the 1988 Iraq-Iran war, 20,000 people during the Yugoslavian civil wars between 1992-1997, 345,000 people deported from Bulgaria in 1989, 460,000 people in the 1990-1991 Gulf war, 17,746 people in 1999 due to the events in Kosava became refugees by immigrating to Turkey (Ergüven and Özturanlı, 2013). Since 2011, Turkey has opened its arms to thousands of Syrian refugees due to the civil war in Syria. As of 21.09.2019, the number of Syrian refugees in Turkey under the temporary protection from year 2011 to 2019 is given in Figure 5.

Figure 5. Syrians under temporary protection by years

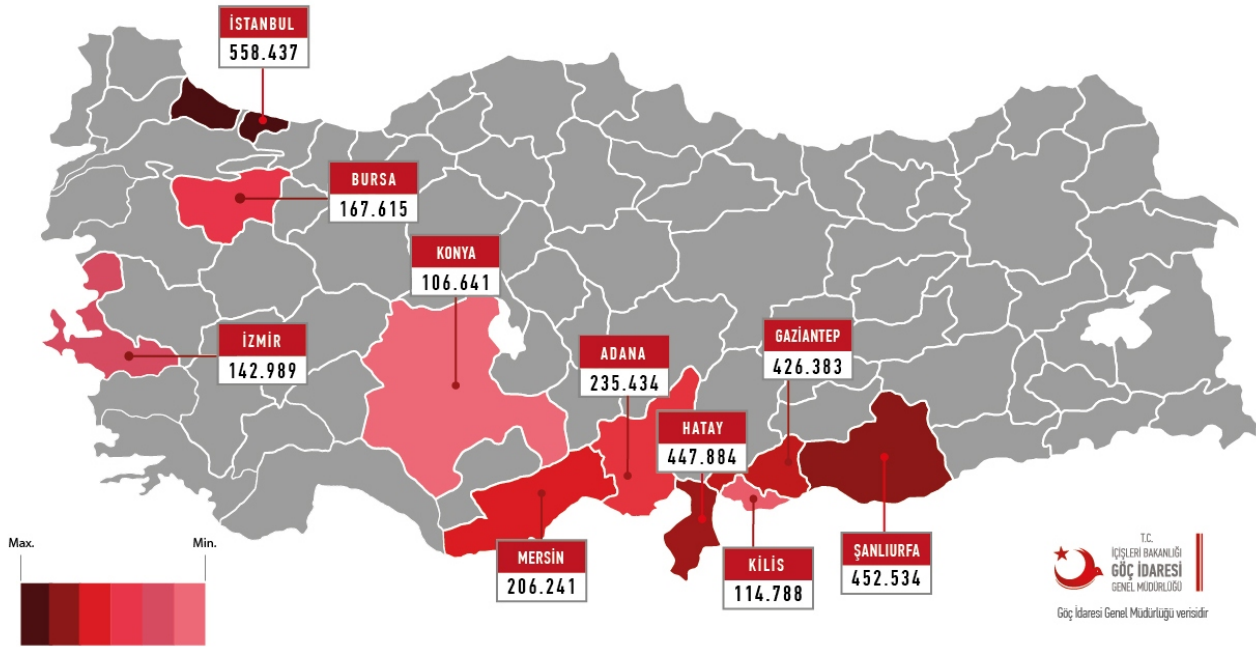


Source: Ministry of Interior (2019a). Migration Statistics of Directorate General of Migration Management http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik (Erişim Tarihi: 01.05.2019).

As shown in Figure 5, there has been a continuous increase in the number of Syrians under temporary protection in Turkey since 2011. There are 3,635,841 Syrian citizens in Turkey as of the date 21.02.2019. In other words, the ratio of Syrian refugees in Turkey constitute about 4,5% of

the population. Data for the top 10 cities by the distribution of Syrian refugees in Turkey are given in Figure 3.

Figure 6. Distribution of Syrians under temporary protection by top 10 cities.



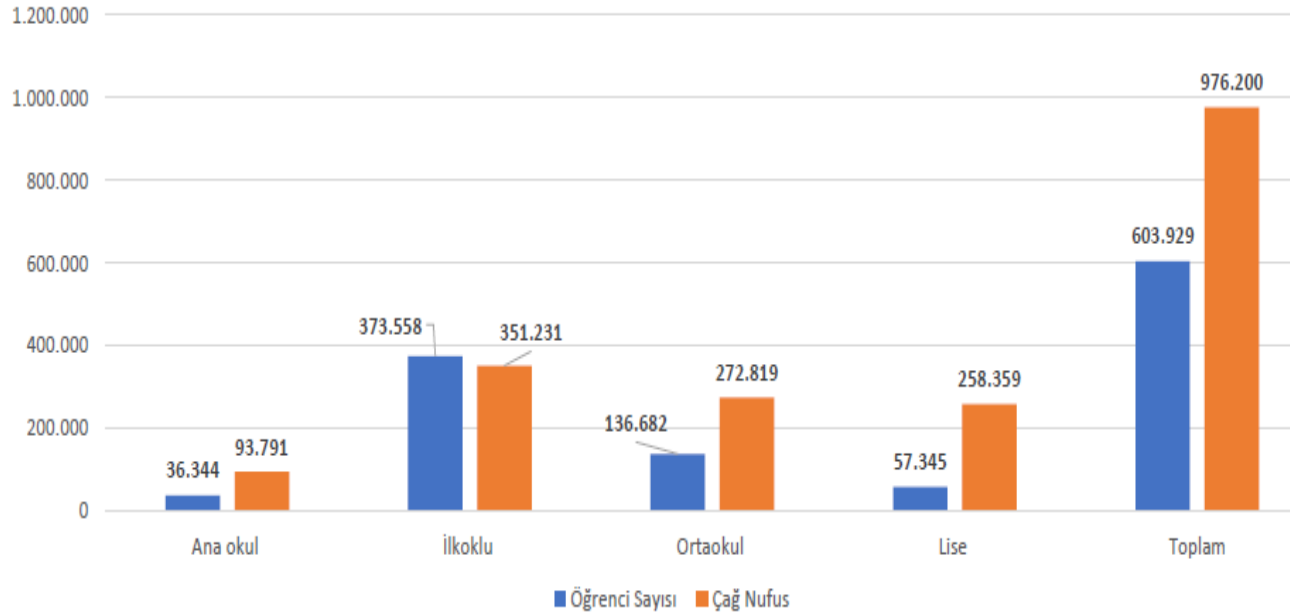
Source: Ministry of Interior (2019a). Migration Statistics of Directorate General of Migration Management http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik (Erişim Tarihi: 02.03.2019).

As understood from Figure 6, in Turkey most Syrian refugees (Syrian 558,437) are located in İstanbul. Şanlıurfa (452,534 Syrians), Hatay (447,884 Syrians) and Gaziantep (426,383 Syrians) follow İstanbul in terms of the number of Syrian refugees.

According to the laws in Turkey, including foreigners, all children in Turkey, primary and secondary education is entitled to free (İli, 2018). However, the high number of Syrian refugees has caused the Syrians not to benefit from education services such as education and schooling sufficiently. In this context, the education of Syrian refugees and their integration into Turkish education has emerged as an important problem. According to Figure 7, according to the educational level, the greatest number of enrollments is in primary schools and the lowest number of enrollments is in secondary education (high school) institutions in public schools and temporary education centers. It is understood that the general enrollment rate of Syrian refugees is about 61%.

Therefore, the fact that 39% of the Syrian children are not included in education can be considered as a current problem of the Turkish Education System.

Figure 7. Enrollment Rate of Syrian Refugees by Educational Level



Source: MoNE (2018). General Directorate for Lifelong Learning. Department of Migration and Emergency Education. Educational services for students under temporary protection.

Taştan and Çelik (2017) summarize the reasons why Syrian students do not fully benefit from educational services as “Syrian students’ not speaking Turkish, employing Syrian students for financial gain, lack of transportation facilities, indifference of teachers and school administrators, physical insufficiency of schools and uncertainties”. However, the Integration of Syrian Children in Turkish Education System (PICLES) Project implemented by MoNE together with the EU since 03.10.2016 accelerated their integration into the Turkish education system by enabling Syrians in our country to benefit from educational services.

3.5. Teacher Competencies

Teacher competencies are defined as “knowledge, skills, behaviors and attitudes” that teachers should have in order to carry out the learning and teaching process in a healthy way. In order to achieve the objectives related to education, teachers need to be equipped with basic competences and a change or innovation in education can be successful by implementing it (MEB, 2017a). In this context, considering the great responsibilities of teachers in the creation of qualified manpower in societies, it is vital to have certain qualifications to be selected for this profession (Erçetin and Çevik, 2019).

The idea that teacher competence has a significant impact on students' academic achievement has become widespread (Azam and Kingdon, 2015; Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff and Wyckoff, 2008; Güçlü, 2002; Hanushek, 2011; Rockoff, 2004) and ideas that emphasize the social and economic values produced by qualified teachers are becoming important. In this respect, the changing conditions of today necessitate the change in the competencies expected from the teachers. In other words, the idea that teacher competencies affect student learning and make learning permanent has become important with the change, and the idea that teacher competencies contribute to the training of qualified students has emerged (Mentiş Taş, 2004).

What competences teachers should have in today's educational debates has become an important topic of discussion. The competencies that teachers should have vary from country to country, from society to society, but are also of great importance for each country (Gökçe, 2003). For example; in the USA, teacher competencies have been identified as professional field knowledge, training knowledge and practice knowledge by the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (NCATE, 2002). In 2004, the National Board of Vocational Education Standards gathered the qualifications that teachers should have in order to raise good and high quality students in 5 groups (Karacaoğlu, 2008);

- The teacher should be able to fully integrate with the students,
- The teacher should know how to transfer the information to the students,
- The teacher should be able to give the students a sense of responsibility,
- The teacher should be able to learn from his / her experience,
- The teacher should be able to make her students a member of the learning community.

In the report prepared on teacher education in the EU, teacher competences have been identified as 15 sub-competency areas under 3 main headings (Bunchberger, Campos, Kallos and Stephenson, 2000):

Teaching competencies: Competences such as teaching, curriculum development, management, collaboration with other colleagues, counseling and guidance services, innovation, distance learning and the adoption of lifelong learning.

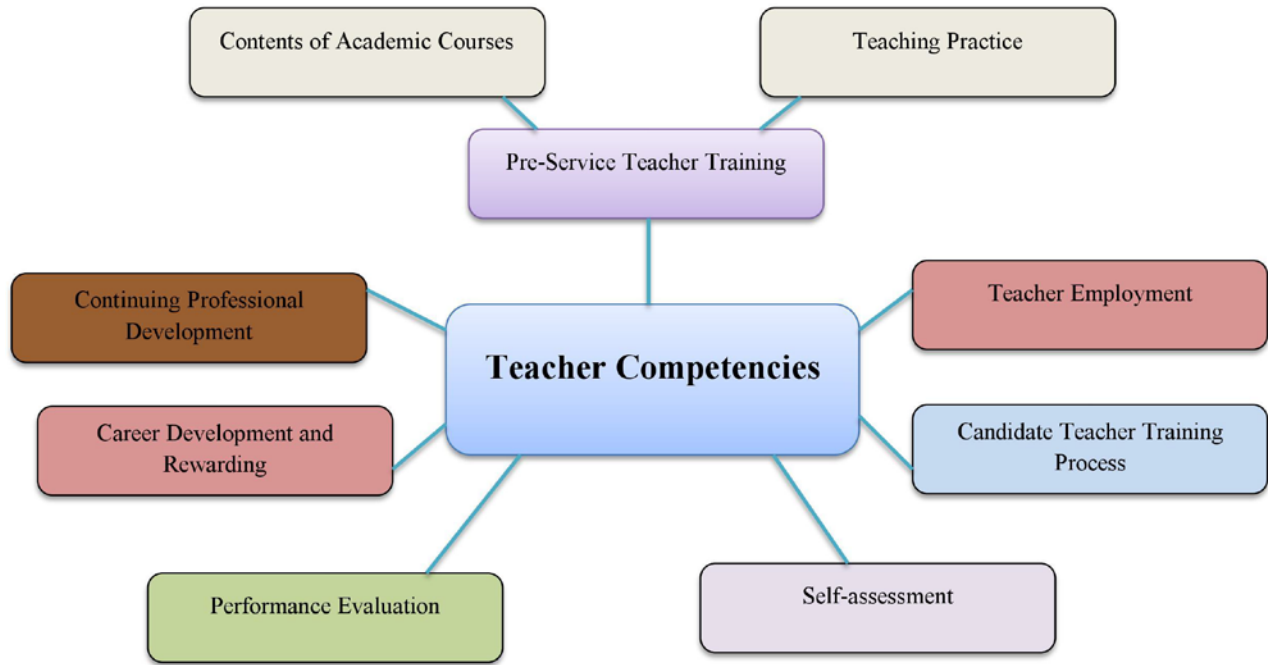
Competencies related to responsibilities: Competences that include responsibilities towards teaching, head of department and school administrators.

Competencies related to the subject area: Competences for sexual education, environmental research, peace education and the use of communication and information technologies.

In recent years, the Ministry of National Education has made significant studies on teacher competencies. In 2004, MONE identified General Proficiency of Teaching Profession consisting of 6 main competences, 31 sub-competences and 233 performance indicators as professional development, student recognition, learning-teacher process, monitoring-evaluation, school-family and community relations, program and content knowledge, in line with EU countries with the participation of different education stakeholders. In 2008, Special Field Competencies in 14 areas were organized for primary school teachers; in 2001, Special Field Competencies in 8 areas were implemented within the scope of the Secondary Education Project for secondary school teachers (MEB, 2017a).

According to MoNE (2017a), teacher competencies are the common point of action of all stakeholders in terms of teacher training. Thanks to these competencies, inter-institutional cooperation and a holistic structure will be ensured during teacher training and development stages. The areas where teacher competencies can be used are shown in Figure 8.

Figure 8. Areas of use of teacher competencies



Source: MEB (2017a). General Competencies of Teaching Profession. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETER_LYKLERY.pdf (Erişim Tarihi: 03.03.2019).

4. Results and Suggestions

It is not possible to satisfy all segments or to implement the practices that can be accepted by all public opinion in matters concerning the whole country. However, education, which brings societies together and plays a key role in making individuals citizens of the same country despite social differences, must have certain features. In this part of our report, it is tried to put forward what can be done to solve the problems of the education system.

A new problem can be encountered in education systems every day. This can be explained by the theories of chaos and complexity. According to the theory of complexity, relationships in complex systems such as organizations do not proceed in a linear direction, and there are unpredictable structures that cause unexpected results (Erçetin, Potas, Kısa & Açıklın, 2013). These unpredictable structures are events that can be described as a problem for organizations. In chaotic systems, events are distinguished from others by their unique characteristics and need to

be examined in depth. There are also situations in which a small event has a major impact on chaotic systems. This phenomenon, called the butterfly effect, draws attention to the importance of missed details in systems (Akdeniz and Anastasopoulos, 2014). In this context, a comprehensive examination of each component of the Turkish education system is considered to contribute to the solution of existing problems.

In order for the education system to be presented effectively and efficiently, it must first be freed from physical barriers. Some institutions and organizations may play a role in the elimination of these physical barriers along with the state. What the government needs to do here is to distribute the services it can provide equally to all educational institutions. It is also the state's responsibility to implement some practices that encourage the private sector in the process of strengthening the physical equipment. These tasks, which are imposed on the state and the private sector in the elimination of physical barriers, may not ensure the complete elimination of existing problems. Therefore, it is thought that increasing localization practices in order to ensure the effectiveness of services may be successful in reducing the problems in the Turkish Education System (Görgülü, 2019).

When the problems arising from education programs are analyzed, it is seen that the source of the problem lies in the fact that the program does not overlap with the realities of the country. In addition, a few of the wrong practices of the Turkish education system in the program development process are as follows:

- Direct transfer of models applied by different countries to the education system,
- Not making pilot application or failing to give due consideration to the results obtained from pilot applications,
- Leaving applied models at a time to switch to a new model.

The Turkish education system should learn from the mistakes it has made during the program development process and look for ways to create an original program that is appropriate to its own values. The way to do this is through university and school cooperation. A qualified program can be formed with studies that will bring together university teachers that have been working in the program development departments of universities and teachers.

Teacher training emerges as a subject discussed for many years in the world and in Turkey. It is thought that it is necessary to redefine the definition and boundaries of the teaching profession

today, in which subjects such as society without schools and school effectiveness are discussed. It is a known fact that countries which are considered successful in the field of education attach great importance to the process of teacher training. It is observed that Turkey has made some arrangements in this regard. However, it should be remembered that the credibility of the profession and working conditions need to be improved in order for top level students to choose to become teachers. Therefore, the state should first make arrangements in this field. In addition to teacher training, teacher development needs to be given a certain systematic. This can be achieved through applications such as encouraging graduate education, increasing the number and quality of in-service training, and facilitating salaries and appointments according to the amount of training received.

The process of training and appointing educational managers is among the chronic problems of the Turkish education system. While the legal regulations on this subject reveal the requirements for the managers to be fulfilled, the upbringing process is always ignored. Moreover, it is seen that the training in the field of management does not provide an obvious advantage to the candidates within the conditions required for the appointment of the managers with the current regulations. As the first step in solving the problem in question, the management preparation training has also been applied in Turkey in the past. As a result of these trainings, it can be ensured that candidates who are found suitable to become managers can gain experience in addition to experienced school administrators and then start to work. In addition, in order to prevent negative perceptions of school principals brought to work through interviews, the interviews to be carried out in the process of manager selection must either be completely abolished or be made more transparent.

Inequality of opportunity in education is an important threat that must be abolished and that ultimately lead to social alienation. This issue should be examined for economic, geographical and social reasons, and policies should be implemented accordingly. The effects of inequalities in education due to economic reasons can be remedied to some extent by providing educational scholarships to the families of children with inadequate financial resources and promises. In regions where there are inequalities in education due to geographical and social reasons, the society should be analyzed after sociological analysis. Especially for families who do not want to send their daughters to school, the enrollment rate can be brought closer to 100% with this type of study.

It is considered that as long as there is an exam-oriented education system, the problems related to the transition between levels cannot be eliminated completely. For this reason, it is essential to develop some assessment tools that will be an alternative to the exam while providing inter-level transition in the education system. This change is essential for building a social and entrepreneurial youth who are researching, questioning, producing instead of a generation whose whole student life has passed by solving tests, that cannot be prepared for real life and that has limited social relations. In the realization of this change, the product files revealing all aspects of the students can be used.

In educational institutions in Turkey, where the term supervision is used, it appears that negative emotions are seen to develop. Therefore, in order to obtain the desired result from the supervision, the function of the supervision must be changed first. Supervision should be used for development purposes, not for detecting errors and omissions. When used for this purpose, the supervision will be useful.

One of the current discussions on supervision is who will carry out the process. Some people find it appropriate to appoint supervisors for the supervision work, while others claim that the school principal can do it more effectively. However, it does not matter who performs it unless the function of the supervision is changed. For this reason, the function of the supervision should be changed first, and then the supervisors should be equipped with the skills to do this job.

Vocational and technical education is another important problem area for the Turkish education system. Referring to the most unsuccessful group of students to this type of secondary education in the education system significantly reduces the effectiveness of the schools in question. In the process of identifying the students who will go to these schools, an orientation method based on the criteria of interest and ability should be preferred instead of academic success. In addition, in order for graduates of these schools to find a job in a comfortable way, some agreements should be put into practice between schools and professional organizations, and education should be given to students according to the qualifications required by the business world.

The phenomenon of education is not different from a computer that constantly updates itself according to the realities of daily life. Due to this feature, the subjects and areas examined by the educational phenomenon are increasing day by day. This increase in the subjects and fields of education is subject to some new debates. Lifelong learning, education through mainstreaming/

/integration, use of technology in education, integration of refugee children into education systems, and teacher competences are some of these current discussions.

As a result of globalization, the role and function of educational institutions have been changing. Due to the revolution in information and communication, the need for lifelong learning has been increasing (Erçetin, Açıkalin and Gün, 2018). Lifelong learning emerges as an important tool in improving the quality of human resources, which is the most important asset for countries to gain economy and employability (Barış, 2018). Lifelong learning is a comprehensive phenomenon that includes not only learning provided by traditional schools and vocational training, but also other forms of learning such as self-realization and self-development. Individuals reach or develop skills through lifelong learning. Some of these skills include: the ability to access and retrieve information from a variety of sources; the ability to use the information obtained for problem solving, decision making and planning; to associate information with daily life; and the ability to use technological tools such as computers, the internet and others (Akbaşlı and Durnalı, 2018).

It is seen that Turkey lags behind European countries in lifelong education. Therefore, there is a need for serious studies on lifelong education. In order to improve the knowledge and skills of individuals, deficiencies in this issue can be eliminated by the courses and trainings to be opened in all settlements. Providing some of these courses and trainings through distance education can increase the number of individuals benefiting from lifelong education services.

In Turkey, it is noted that there has been an increase in the number of students who has benefited from the mainstreaming / integration education services. However, it is noteworthy that the number of students who benefit from these services in preschool and high school is low. In particular increasing the pre-school rate will enable students with special needs to benefit more effectively from mainstreaming / integration practices (ERG, 2017b).

In a study conducted by the Department of Education Research and Development (EARGED) of the Ministry of National Education in 2010, it was revealed that there were some problems regarding the class size and mainstreaming students per class. The large number of class sizes and the high number of mainstreaming students per class can be effective in developing a negative attitude towards the mainstreaming of teachers. For this reason, it is very important to improve the physical capacities of schools providing mainstreaming / integration education.

Another problem that we encounter in education services through mainstreaming / integration is the process of preparing and implementing an individualized education program (IEP). In a study conducted by ERG (2011), approximately 23% of the teachers stated that they did not prepare IEP, 44% of the parents stated that IEP was partially implemented, and again 22% of the parents stated that IEP was not applied. In order to improve the situation, trainings should be given to teachers regarding the preparation and implementation of IEP and the preparation and implementation process of IEP should be closely monitored by school administrations.

Today, developments in information technologies have had an impact on education systems as well as on society. Information technologies, which entered our lives after 1950s, provided a great convenience in information access point. The facilities at the point of access to information have made it necessary to restructure systems such as communication, economy and education. As a result of the transformation in the education system, individuals are expected to be active in the production of ideas and the use of information produced. This expectation reshaped students, teachers and educational environments in education systems (Görgülü, Küçükali and Ada, 2014).

The Turkish Education System strives to capture the age with the projects that have been developed on the use of technology in education. The FATİH Project and EBA implementation have been the result of this effort. These projects and applications need to be maintained and developed. There are still schools where smart boards are not established. In addition, the internet connections of the schools need to be strengthened. In addition, studies are needed to enrich the content of the EBA application.

In the future, some of these issues will become obsolete and some current issues will be discussed instead. This situation emerges as a result of the transition to information society. Information has been faced with rapid change and development like never before with the transition to the information society. Because of this situation, some knowledge and skills have lost their validity and the necessity to reconsider. Because of this necessity, education systems should take bold steps and develop change-oriented philosophies. It should not be forgotten that the structures and institutions behind the societies are doomed to extinction. The Turkish education system should be courageous to implement structural reforms and implement practices that will appeal to the whole society with this fact.

The number of Syrians arriving in Turkey since 2011 due to civil war was about three million six hundred thousand around April 25, 2019 according to the data. Around one million of them are between 5-18 years old (İçişleri Bakanlığı 2019a). Because of the crowd of Syrian, Turkey is forced to the integration of refugee children in the education system. Factors such as low school enrollment, lack of mother tongue, inadequate classrooms are some of the problems the Turkish Education System faces in the education of refugee children (Erçetin et al. 2018). Overcoming these problems is not that easy. The world countries should alleviate this burden on Turkey. In this context, the United Nations should further support efforts to meet the need for classrooms through projects and practices developed for the education of refugee children.

The issue of updating teacher competencies came up with the Teacher Strategy Document in June 2017. “General Competencies of Teaching Profession” was put into effect by MoNE in December 2017. General Competencies of Teaching Profession consists of three competency areas: professional knowledge, professional skills, attitudes and values. In this context, the information, skills, attitudes and values that teachers should have are listed as follows: Field knowledge, field education knowledge, legislation knowledge, education planning, creating learning environments, managing teaching and learning process, measurement and evaluation, national, spiritual and universal values, approaching student, communication and cooperation and personal and professional development (TEDMEM, 2019).

Determining the General Competencies of the Teaching Profession by the Ministry of National Education is an important step to achieve standardization in this field. In addition, updating the 25 teacher training programs in 2018 regarding the teacher training process can be considered as a positive development. MoNE should be able to plan pre-service and in-service processes effectively by approaching the teaching phenomenon with a holistic perspective. In this way, training services can become more effective and efficient.

As a result, “Main Problems of Turkish Education System and Current Discussions on Education Report” has been tried to put forward current evaluations about Turkish Education System.

It should be kept in mind that some of these issues will become obsolete in the following processes and some current issues will be discussed instead. This situation emerges as a result of the transition to information society. Information has been faced with rapid change and

development like never before with the transition to the information society. Because of this situation, some knowledge and skills have lost their validity and the necessity to reconsider. Because of this necessity, education systems should take brave steps and develop change-oriented philosophies. It should not be forgotten that the structures and institutions behind the societies are doomed to extinction. With this fact, the Turkish education system should be courageous to implement structural reforms.

5. References

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adıgüzel O. C., Çardak Ç. (2009). An evaluation of curriculum of the computer technology and programming in vocational higher education system in Turkey: A case study. *Journal of Industrial Teacher Education*, 45 (3), 61-84.
- AB. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Akbaşı, S. ve Durnalı, M. (2018). The perception of administrators, teachers, and master trainers working for public education centers regarding key competencies of lifelong learning. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) . *Chaos, Complexity and Leadership 2016*. Springer Proceedings in Complexity, pp 493-509. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-64554-4_35
- Akdeniz, K.G. & Anastasopoulos, N. (2016). Chaotic awareness and simulacra in the recent emergence of the self-organized multitude. In: Ş.Ş. Erçetin (Ed.). *Chaos, Complexity and Leadership 2014*, Springer Proceedings in Complexity, pp 23-28. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1_3
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1994). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Gazi Üniv. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Alpar, D., Batdal, G., Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 19-31.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19 (1), 1-18.
- Azam, M., Kingdon, G. G. (2015). Assessing teacher quality in India. *Journal of Development Economics*, 117, 74-83.
- Barış, E.T. (2019). Development plans in Turkey in the context of lifelong learning (1963–2018). In: Ş. Ş. Erçetin, & N. Potas (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017*, Springer Proceedings in Complexity, pp 323-328. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_27
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Borazan, G. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin okullarına finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans proje çalışması) Trakya: Trakya Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievements in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 793-818.
- Bunchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe. TNTEE and the editors.
- Bursky, D. (2002). Engineering education must teach a worldwide view. *Electronic Design*, 50, 1-22.
- Can, N & Çelikten, M. (2000). Eğitim yöneticilerini hizmet içinde yetiştirme programının ve yönetiminin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (9), 51-52.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chapman, J. D., Gaff, J., Toomey, Ron., Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122.
- Cilve, N. (2006). *İlköğretim ve lise eğitim binalarının kullanıcı gereksinimlerinin ve fiziksel mekan özelliklerinin bina değerlendirme yöntemi ile belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Adana.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Ö. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çolak, N. (2009). *Eğitim coğrafyası bakımından doğu anadolu bölgesi illerinde okullaşma oranları (1980-2000)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de orta öğretime öğretmen yetiştirme*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No:2322, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- EARGED. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf (Erişim Tarihi: 13.05.2019).
- Emiroğlu, B. G. (2016). Eğitimde tablet bilgisayar kullanımına yönelik özel okul öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 989-998.
- Erçetin, Ş.Ş. and Çevik, M.S. (2019). A Study on Validity and Reliability of Teacher Efficacy Scale. In Ş.Ş. Erçetin, N. Potas (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership 2017: Explorations of Chaos and Complexity Theory*. Springer Proceedings in Complexity, pp 411-430 DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_34
- Erçetin, Ş.Ş.; Açıkalın, Ş.N. and Gün, F. (2018). Profiles of New University Academic Staff: Changing Views of Turkish Postgraduate Students between 2002 and 2016. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) . *Chaos, Complexity and Leadership 2016*. Springer Proceedings in Complexity, Ch 21, pp. 299-308, Switzerland: Springer International Publishing, DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-64554-4_21
- Erçetin, Ş.Ş.; Potas, N.; Açıkalın, Ş.N.; Özdemir, N. and Doğan, A.M. (2017). Municipalities and Refugee Crisis: Ansar Policies and Numbers. In Ş.Ş. Erçetin (ed). *Social Considerations of Migration Movements and Immigration Policies*, Ch 3, pp. 46-57 Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3322-1.ch003
- Erçetin, Ş.Ş. and Bisaso, S.M. (2017). Migration and Refugee Crisis: Structural and Managerial Implications for Education. In Ş.Ş. Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 3, pp. 47-71, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch003
- Erçetin, Ş.Ş.; Potas, N. and Açıkalın, Ş.N. (2017). The Problems that School Administrators and Syrian Teachers Encounter during the Educational Process of Syrian Refugee Children: Ankara- Altındağ Example. In Ş.Ş. Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 7, pp. 125-137, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch007
- Erçetin, Ş.Ş., Potas, N., Kısa, N. & Açıkalın, Ş.N. (2013). To be on the Edge of Chaos with Organizational Intelligence and Health. In S. Banerjee (Ed.). *Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics*. (pp. 184-203). USA: IGI Global. DOI:10.4018/978-1-4666-2509-9.ch009

- Erdem, C. (2018). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- ERG. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu* http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretim-Programlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-ve-De%C4%9Ferlendirme-I-.pdf (Erişim Tarihi: 28. 02. 2019).
- ERG. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim/> (Erişim Tarihi: 13.05.2019).
- ERG. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi*. https://www.academia.edu/12138136/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_Kurumlar%C4%B1n%C4%B1n_Mali_Y%C3%B6netimi?auto=download (Erişim Tarihi: 10.02.2019).
- ERG. (2017a). *Öğretim programları arka plan raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 10.05.2019).
- ERG. (2017b). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: politika ve uygulama önerileri*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/KaynastirmaPolitikaRaporu.pdf> (Erişim Tarihi: 12.05.2019)
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergüven, N. S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4), 1007-1061.
- Eşme, İ. (2007). Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. *T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara.
- Gökçe, E. (2003). *Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, uluslar arası dünya öğretmen eğitimi konferansı* (27 Ağustos-2 Eylül 1995). Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Gömlüksüz, M.N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82.
- Görgülü, D. (2019). Eğitim örgütlerinde yerelleşme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 73-85. <http://dergipark.org.tr/ijls/issue/43685/543882>.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri ile ilgili eğitimleri alma ve kullanma durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Güçlü, N. (2002). Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri. Küçükahmet L. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gül, H. (2008). Türkiye’nin eğitim sorunları, AKP’nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 181-196.
- Günay, D., Günay, A. (2013). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 6(1), 13-30.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Habacı, İ., İncekara, A., Ürker, A., Atıcı, R., Habacı, Z. (2013). Türk eğitim sisteminde okullaşma sorunları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 310-338.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30 (3), 466-479.

- İşıkoğlu, Y. E. (2007). *Hakkari ilinde bulunan yibo'ların olanakları ve sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum*. (Çev.: M.Özay). İstanbul: Şule Yayınları.
- İçişleri Bakanlığı (2019a). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri. www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378 (Erişim Tarihi: 01.05.2019).
- İçişleri Bakanlığı (2019b). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- İli, K. (2018). Turkey's Basic Education Policies for Syrian Refugees Under Temporary Protection. In Ş. Erçetin (Ed.), *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees* (pp. 218-226). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-3325-2.ch012
- İnan, M., Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2006). Türkiye’de yeni programların anlayışı, temelleri ve eleştirilen yönleri. *Türk Harb-İş Dergisi*, 222, 40-42.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C., Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile “öğretmen yeterlikleri” üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.
- Kavi, E., Koçak, O. (2018). Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve iskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 1307-1334.
- Kaya, Z. ve Yılmaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Keser, H. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede bilgisayar destekli eğitim ve ders yazılımlarının rolü, eğitimde arayışlar. 1. Sempozyumu’nda Sunulan Bildiri Metinleri, *Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi*, İstanbul.
- Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 39-50.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Kutluay, H. (2016). <https://www.makaleler.com/tasimali-egitim-nedir> (Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşınalı eğitim (Bursa ili örneği). *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology And The Effectiveness Of Inclusive Education / Mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine düşünceler*. (H. Zengin, Çev.) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 2(3), 264-277.
- Marsh, C. J., Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010a). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2010b). *Neden, nasıl, niçin kaynaştırma yönetici-öğretmen-aile kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- MEB. (2012). *FATİH eğitimde geleceğe açılan kapı*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 15.03.2019).
- MEB. (2014a). *Mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> (Erişim Tarihi: 06.03.2019).
- MEB. (2014b). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi (2014-2018)*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> (Erişim Tarihi:08.03.2019).
- MEB. (2016). *Eğitim bilişim ağı projesi (EBA) proje hakkında*. <http://www.eba.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim Tarihi: 01.03.2019).
- MEB. (2017b). *2018 yılı bütçe sunuşu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf (Erişim Tarihi: 06.03.2019).
- MEB. (2017c). *İzleme ve değerlendirme raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html>(Erişim Tarihi: 03.08.2019).
- MEB. (2018a). *Milli eğitim istatistikleri 2016/2017*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf (Erişim Tarihi: 05.03.2019).
- MEB. (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.02.2019).
- MEB. (2018c). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 30455, 21 Haziran 2018.
- MEB. (2018d). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. <https://mtegm.meb.gov.tr/.../turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitimin-gorunumu.../2203> (Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- MEB (2018e). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys.../03175027_03-12-2018_Yinternet_BYIteni.pdf (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- MEB (2018f). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- MEB. (2019). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3> (Erişim Tarihi:05.03.2019).
- NCATE. (2002). *Professional Standards for The Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education*. Washington: Copyright University of Virginia.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-51.
- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları-nesnel çözümleme/öznel tanıklıklar* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9 (2), 1817-1845.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *Amercian Economic Association*, 94, 247-252.
- Onan, A. (2015). *Sağlık bilimleri eğitiminde benzetim temelli mesleklerarası öğrenmenin öğrencilerin birey ve ekip performanslarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ÖSYM. (2017). *ÖSYM Tarihsele gelişme. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı*. <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- ÖSYM. (2018). *2018 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YER/SayisalBilgiler31082018.pdf> (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- ÖZDEBİR. (2019). *Kademeler arası geçişe genel bir bakış, görüş ve öneriler*. <http://www.ozdebir.org.tr/files/doc/kademelerarası-gecis-gorus.1.1.pdf> (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, N., Demirtaş, H., Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e international journal of educational research*, 6(1), 17-39.
- Özmen, F. ve Yalçın, H. (2011). Devlet ilköğretim okullarının mali açıdan desteklenmesinde velileri bağış yapmaktan uzak tutan nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 57-76.
- Öztürk, C. (2010). 21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, Oğuz, O.(Edt) *21.yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi, 2.Basım,179-224.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Saran, A. (2019). Discussion on Erçetin’s quantum leadership paradigm in terms of the school or classroom management. In: Ş. Ş. Erçetin, & N. Potas (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017*, Springer Proceedings in Complexity, pp 277-292. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_23
- Satıcı, Ö., Akkus, Z. ve Alp, A. (2009). Tıp fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiye ilişkin tutumlarının chaid analizi ile incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(4), 267-274.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara. Kök Yayınevi.
- Şad, N., Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şimşek H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No.191*, ss.307-312.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (Erişim Tarihi: 11.05.2019).
- Taştan, C., Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *Planlar ve programlar*. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- T.C. Resmi Gazete (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 30653, 12 Ocak 2019.
- TED. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri, Özet Rapor* (Birinci Baskı). Ankara: Adım Ajans.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Dumat Ofset Matbaacılık.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5cd6b2acc7b401557574316> (Erişim: 12 Mayıs 2019).

- Tezcan, M. (1997). *Kültürel antropoloji*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tura, B. (2019). Supervision and chaos in the Turkish education system. In: Ş. Ş. Erçetin, & N. Potas (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017*, Springer Proceedings in Complexity, pp 183-199. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_16
- TÜİK. (2017). *TÜİK hanehalkı tüketim harcamaları verileri*. <http://www.alomaliye.com/2018/07/27/2017-hanehalki-tuketim-harcamasi/> (Erişim Tarihi: 01.02.2019).
- TÜİK. (2019). *TÜİK toplumsal yapı ve cinsiyet istatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068 (Erişim Tarihi: 04.01.2019).
- Ulusoy, A. (2006). *Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim yapılarında engellilerin kullanımına yönelik mimari düzenlemeler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uygun, S.(2013). *Türk eğitim sistemi sorunları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 92-110.
- Yıkılmış, A. ve Gözün, Ö. (2004) Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Bildirileri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 659-679.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

ULUSLARASI BİLİM DERNEĞİ

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Şuay Nilhan AÇIKALIN, Doç. Dr. Sait AKBAŞLI,
Mehmet Sabir ÇEVİK, Deniz GÖRGÜLÜ, Halime GÜNGÖR, Methi ÇELİK

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL SORUNLARI ve EĞİTİMLE İLGİLİ GÜNCEL TARTIŞMALAR

Ankara, 2019

ÖNSÖZ

Eğitim, etki alanı en geniş olan konuların başında gelmektedir. Bu özelliği nedeniyle eğitim sistemi üzerinde görülen en ufak bir sorunun bile önemli sonuçları ortaya çıkarma potansiyeli bulunmaktadır. Eğitim olgusu, bu özelliği nedeniyle bütüncül bir açıdan ele alınmalıdır. Böylelikle sistemi oluşturan tüm parçalar ahenkli bir şekilde çalışacak ve ortaya çıkacak sorunlar, büyümeden çözülebilecektir.

Ülkemizdeki ve dünyadaki olgu ve olaylara bilimsel bir bakış açısı ile yaklaşarak çözüm önerileri sunmayı kendisine görev bilen Uluslararası Bilim Derneği olarak “Türk Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Eğitimle İlgili Güncel Tartışmalar Raporu”yla sizlerin karşısına ikinci kez çıkmaktan dolayı büyük bir mutluluk duymaktayız. Bu raporun hazırlanmasında emeği geçen Uluslararası Bilim Derneği üyelerine teşekkür eder, raporun Türk Eğitim Sisteminin mevcut sorunlarının çözümünde kaynaklık etmesini temenni ederim.

Saygılarımla

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Uluslararası Bilim Derneği Başkanı

İÇİNDEKİLER

1. Giriş	59
2. Türk Eğitim Sisteminin Başlıca Sorunları	59
2.1. Fiziki Kapasite Sorunu	60
2.2. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Sorunlar	64
2.3. Finansman Sorunu	66
2.4. Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Sorunu	69
2.5. Eğitim Yöneticileriyle İlgili Sorunlar	71
2.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Sorunlar	73
2.7. Kademeler Arası Geçişle İlgili Sorunlar	77
2.8. Denetime İlişkin Sorunlar	80
2.9. Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili Sorunlar	81
2.10. Okullaşma Sorunları	84
3. Eğitimle İlgili Güncel Konular	85
3.1. Hayat Boyu Öğrenme	86
3.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	88
3.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı	90
3.4. Mülteci Çocukların Eğitim Sistemlerine Entegrasyonu	92
3.5. Öğretmen Yeterlikleri	95
4. Sonuç ve Öneriler	98
5. Kaynakça	104

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL SORUNLARI ve EĞİTİMLE İLGİLİ GÜNCEL TARTIŞMALAR RAPORU

1. Giriş

Tarihsel süreç içinde özelde Türk eğitim sisteminin, genelde ise diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı ve çeşitli sorunları olmuştur. Bu sorunlar ülkelerin gelişmişlik düzeyine, bölgesel farklılıklarına, hükümetlerin eğitime bakış açısına, toplumların eğitime ilişkin yargılarına ve günün şartlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Türk eğitim sisteminin de kendine özgü yapısıyla kronikleşen ve çözüm bekleyen çok sayıda sorunu olduğu söylenebilir. Türk eğitim sisteminin başlıca sorunları tüm öğretim kademelerini, eğitim paydaşlarını ve eğitim yararlılarını doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkileyebilmektedir.

Türk eğitim sisteminde “fiziki kapasite sorunu, eğitim programlarından kaynaklı sorunlar, finansman sorunu, nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu, eğitim yöneticileriyle ilgili sorunlar, eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin sorunlar, kademeler arası geçişle ilgili sorunlar, denetime ilişkin sorunlar, mesleki ve teknik eğitimle ilgili sorunlar ve okullaşma sorunları” gibi başlıca sorun alanlarından söz edilebilir. Bunun yanı sıra Türk eğitim sisteminde kökleşen sorunlar, eğitimle ilgili güncel tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Eğitime ilişkin güncel konular arasında ise “hayat boyu öğrenme, öğrenci merkezlilik, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, eğitimde teknoloji kullanımı, mülteci çocukların eğitim sistemlerine entegrasyonu ve öğretmen yeterlikleri” konuları yer almaktadır. Bu bağlamda eğitimle ilgili güncel konuların eğitim sorunlarına bir çözüm arayışı olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Raporumuzda öncelikli olarak Türk eğitim sisteminde yaygın olarak görülen başlıca sorunlardan bahsedilecek, sonrasında ise eğitime ilişkin ortaya çıkan güncel konulara değinilecektir. Türk eğitim sisteminin sorunları ve eğitimle ilgili konular ana hatlarıyla bir bütünsellik çerçevesinde sunulmaya çalışılacaktır.

2. Türk Eğitim Sisteminin Başlıca Sorunları

Bilgi artışı ve bilgi teknolojisindeki hızlı değişim süreci, toplumsal kurumların bir kez daha yapılanmasını zorunlu kılmıştır. Doğal olarak eğitim kurumları da bu değişim sürecinden en çok etkilenen kurumların başında yer almıştır (Şişman, 2013). Çünkü eğitim sisteminin herhangi bir

aşamasında yaşanan bir sorun, önceki ve sonraki aşamaları da etkileyebilmektedir. Söz gelimi okulöncesi eğitimdeki bir yetersizlik ilköğretimde, ortaöğretimde veya yükseköğretimde farklı olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2007). Bu bakımdan ülkelerin önceden belirlenmiş ekonomik hedeflere ulaşması, büyümelerinin gerçekleşmesi, milli birlik ve beraberliğinin sağlanması ve kendini gerçekleştirebilen bireylerin yetişmesi eğitimdeki sorunların çözüme kavuşturulmasıyla mümkündür (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Türk eğitim sisteminde öteden beri süreklilik arz eden ve bir türlü çözümlenemeyen sorunlar ve ihtiyaçlar küreselleşmenin de etkisiyle artarak çeşitlenmekte ve gün geçtikçe daha da önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Gül, 2008). Türk eğitim sisteminde yaygın bir biçimde görülen başlıca sorunlar Şekil 1’de özetlenmiştir.

Şekil 1. Türk Eğitim Sisteminin Başlıca Sorunları



2.1. Fiziki Kapasite sorunu

Okulların derslik, laboratuvar, okuma odaları, spor alanları ve okul bahçeleri gibi fiziki donanım unsurları açısından herhangi bir eksiğinin bulunmaması sunulan eğitim hizmetlerinin etkililiğini artırıcı bir unsurdur (Alıcıgüzel, 1979). Alanyazında Türkiye’deki okullar üzerine geçmişte yapılan araştırmalar, fiziki kapasite sorununu gözler önüne sermektedir. Bu araştırmalarda sınıflardaki öğrenci sayısının olması gereken öğrenci sayısının çok üzerinde olduğu (Gürol ve Gök, 2002), okulların büyük bir bölümünün büyük binalar arasında sıkıştığı ve yeterli oyun bahçesinin olmadığı, okul ek binalarının

uygun yerlerde olmadığı ve yeşil alanlara yeterince yer verilmediği (Cilve, 2006), okullarda çok amaçlı salon ve tesislerin bulunmadığı (Işıkoğlu, 2007), engelli öğrencilerin okula kolayca ulaşmalarını sağlayacak fiziksel düzenlemelerin olmadığı (Ulusoy, 2006) ve ilköğretim okullarının fiziki özellikler açısından yetersiz olduğu (Yılmaz, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında TED tarafından 2007 yılında yayınlanan raporda derslik başına düşen öğrenci sayısının 35; öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ise 27 olduğu belirtilmiştir. Ayrıca derslik ve öğretmen sayısı bakımından bölgesel farklılıkların yaşandığına da dikkat çekilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017-2018 istatistiksel verileri fiziksel kapasite açısından yaşanan gelişimi gözler önüne sermektedir. Buna göre okulöncesinde derslik başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık olarak 34, ilkokulda derslik başına düşen öğrenci sayısı 20, ortaokulda derslik başına düşen öğrenci sayısı 30, ortaöğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 27 iken; Türkiye’de genel olarak derslik başına düşen öğrenci sayısının ise 26 olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Eğitim Kurumlarının Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2017-2018)

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Okulöncesi	10 073	1 501 088	45 135	44 587
İlkokul	24 967	5 104 599	297 176	252 273
Ortaokul	18 745	5 590 134	339 850	185 672
Ortaöğretim	11 783	5 689 427	347 969	204 268
Toplam	65 568	17 885 248	1 030 130	686 800

Kaynak: MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018*.

Tablo 1’deki verilerle ile geçmişteki araştırma sonuçları karşılaştırıldığında fiziki kapasite açısından bir iyileşmenin yaşandığı göze çarpmaktadır. Bu iyileşme sonucunda ortaya çıkan durum, idealmiş gibi algılanabilir. Ancak Türkiye’deki mevcut durumu değerlendirirken bölgelerarası farklılıklar ve gelişmişlik düzeyi gibi farklı etkenleri de dikkate almak gerekir.

Tablo 2. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması 1. Düzey ve İlkokul / Ortaokul Türüne Göre Okul, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2017-2018)

Bölge	İlkokul + Ortaokul		İlkokul + Ortaokul		İlkokul + Ortaokul
	Okul		Öğretmen		Derslik
	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul	
TR 1 İstanbul	574	552	21	20	30
TR 2 Batı Marmara	196	253	15	14	20
TR 3 Ege	180	253	14	13	20
TR 4 Doğu Marmara	292	301	17	16	23
TR 5 Batı Anadolu	279	336	16	15	24
TR 6 Akdeniz	236	296	17	15	25
TR 7 Orta Anadolu	156	206	15	14	19
TR 8 Batı Karadeniz	136	204	14	13	18
TR 9 Doğu Karadeniz	169	173	14	12	18
TR A Kuzeydoğu Anadolu	81	170	17	15	19
TR B Ortadoğu Anadolu	112	235	17	16	23
TR C Güneydoğu Anadolu	178	309	22	20	30

Kaynak: MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018*.

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul/ortaokul ile ilgili olarak okul, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarının İstatistiki Bölge Birimleri 1. Düzey Sınıflamasına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. İlkokul ve ortaokullarda okul başına düşen öğrenci sayısı en fazla TR 1 İstanbul’da, en az TR A Kuzeydoğu Anadolu’da; ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en fazla TR C Güneydoğu Anadolu’da, en az TR 3 Ege, TR 8 Batı Karadeniz ve TR 9 Doğu Karadeniz’de; ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en fazla TR 1 İstanbul’da ve TR C Güneydoğu Anadolu’da, en az TR 9 Doğu Karadeniz’dedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı ise en fazla TR 1 İstanbul’da ve TR C Güneydoğu Anadolu’da, en az TR 8 Batı Karadeniz’dedir.

Tablo 3. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması 1. Düzey ve Ortaöğretim Türüne Göre Okul, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2017-2018)

Bölge	Ortaöğretim		
	Okul	Öğretmen	Derslik
TR 1 İstanbul	444	13	23
TR 2 Batı Marmara	294	11	19
TR 3 Ege	329	11	20
TR 4 Doğu Marmara	379	12	22
TR 5 Batı Anadolu	351	11	20
TR 6 Akdeniz	386	13	22
TR 7 Orta Anadolu	302	12	19
TR 8 Batı Karadeniz	298	11	20
TR 9 Doğu Karadeniz	268	11	18
TR A Kuzeydoğu Anadolu	318	13	20
TR B Ortadoğu Anadolu	372	13	22
TR C Güneydoğu Anadolu	441	16	22

Kaynak: MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018*.

Tablo 3'te de ortaöğretimdeki okul, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarının İstatistiki Bölge Birimleri 1. Düzey Sınıflamasına göre farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Okul başına düşen öğrenci sayısı en fazla TR 1 İstanbul'da, en az TR 9 Doğu Karadeniz'de; öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en fazla TR C Güneydoğu Anadolu'da, en az TR 2 Batı Marmara'da, TR 3 Ege'de, TR 5 Batı Anadolu'da, TR 8 Batı Karadeniz'de ve TR 9 Doğu Karadeniz'dedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı en fazla TR 1 İstanbul'da, en az ise TR 9 Doğu Karadeniz'dedir.

2.2. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Sorunlar

Eğitim programlarının temel amacı nitelikli bir eğitim sistemini kurmak, ülkelerin kalkınmasını desteklemek, kaliteli insan gücü yetiştirmek ve sosyo-kültürel değerleri gelecek nesillere aktarmaktır. Eğitim programları toplumsal, politik ve iktisadi işlevler için bir araç olarak da

kullanılmaktadır. Çünkü eğitim programlarında öğrenme tecrübelerinin yaşanan değişimlere göre bireylere aktarılması söz konusudur (Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2009).

Türk eğitim sisteminde eğitim programları öğrenme-öğretme sürecini doğrudan öğrenciye aktaran ezberci bir yaklaşımı ve modern dünyanın gerçeklerinden kopuk bir anlayışı içermekteydi. Türk eğitim programlarının sahip olduğu muhteva ve özellikler 21. yüzyılın istediği insan donanımına bir katkı sağlamamaktaydı. Eğitim programlarında öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin hangi alışkanlıkları, yetenekleri kazandığı ve ne düzeyde toplumsallaştıkları pek de önemli değildi (Özyılmaz, 2013).

Dünya genelinde meydana gelen değişim ve gelişmeler, eğitim alanında yeni yaklaşımları ve yönelimleri gündeme getirmiştir. Bu değişim ve gelişmelerin bir sonucu olarak Türkiye’de de eğitim programının bütünsel bir perspektifle yenilenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır (Karacaoğlu, 2006). Türkiye’de 2005 yılından itibaren ilköğretim programlarında “yapılandırmacı” yaklaşıma uygun eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu program öğrencilerde sorgulama, sorun çözme ve karar verme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikleri; aktiviteye dayalı, çoklu zeka teorisine ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışı bünyesinde toplamıştır. Öğretmenler ise bu programın uygulanmasında anahtar kişiler olarak görülmüştür. Çünkü herhangi bir programın başarıya ulaşabilmesi, programın uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin onu benimsemesine ve uygulayabilmesine bağlıdır (Eğitim Reform Girişimi [ERG], 2005; Gömleksiz, 2007).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan programın işleyişinde bazı sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Karacaoğlu ve Acar (2010) “Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar” konulu araştırmalarında bu sorunları şu şekilde sıralamışlardır:

- Yeni programa göre etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında zamanın yetmediği ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin yeni programa ilişkin etkinlik hazırlama ve performans değerlendirme gibi konularda yetersiz oldukları anlaşılmıştır.
- Yeni programın öğretmenlere aktarılması için düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin nitelik olarak az ve yetersiz olduğu belirlenmiştir.
- Yenilenen programın ülkenin her yerinde uygulanması gerekli olan araç-gereç ve ortam konusunda eksiklerin olduğu tespit edilmiştir.

Yeni eğitim programına uyum sağlama noktasında öğretmenlerin uygulamada farklı sorunlarla karşılaştıkları TED (2007) raporunda da belirtilmiştir. Öğretmenler özellikle yeni eğitim programının gerekli kıldığı ölçme, değerlendirme ve materyal geliştirme alanlarında kendilerini yetersiz

bulmuştur. MEB'in yeni programın uygulanmasını kolaylaştırmak için yaptığı hizmetiçi eğitim faaliyetleri ve çalışmaları da yetersiz kalmıştır.

Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak oluşturulan eğitim programı yerini 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan programa bırakmıştır. Programın hazırlanma sürecinde yüz binlerce öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur (ERG, 2017a). Bu programla birlikte müfredat kavramı tekrardan kullanılmaya başlanmıştır. Program değişikliğine öğrenme-öğretme süreçlerinde ve bireylerin ihtiyaçlarında meydana gelen değişimler gerekçe gösterilmiştir. Bu müfredatın diğerlerinden farkı, değerler eğitimi konusunu programın merkezine yerleştirmiş olmasıdır. Yardımseverlik, adalet, vatanseverlik, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, saygı ve sevgi gibi değerlerin bu programla aktarılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu programla “21. Yüzyıl Becerileri” olarak nitelendirilen şu yeterlik ve becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır: Kültürel farkındalık ve ifade, ana dilde iletişim, sosyal ve kamusal yeterlikler, yabancı dillerde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, matematik yeterliği, öğrenmeyi öğrenme, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik başlıkları. Yenilenen müfredatlarda gerçekleştirilen değişikliklerden önemli görülenler şu şekilde sıralanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017):

- Müfredatların sade ve anlaşılır olmasına gayret gösterilmiştir.
- Derslerin kendine has özelliklerine göre öğrencilere kazandırılacak beceri ve yeterlikler belirlenmiştir.
- Öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceri ve yeterlikler, tüm dersler için ortak olarak belirlenmiştir.
- Müfredatlara değerler eğitimi konusu eklenmiştir.
- Öğrencilerin çok yönlü olarak gelişimine yönelik kazanımlara yer verilmiştir.
- Müfredatların içerisinde yer alan konuların günlük hayatla ilişkili olmasına özen gösterilmiştir.

2.3. Finansman Sorunu

Okulların amaçlarına ulaşmak için etkinliklerini sürdürürken öğrenci, personel ve fiziki şartlardan kaynaklı gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Okulun söz konusu gereksinimlerinin karşılanabilmesi işinde okul yöneticilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Ancak herhangi bir bütçesi olmayan okullarda, ihtiyaçların karşılanması önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır (Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015; Şimşek, 2002).

Türk eğitim sisteminde okulların mali kaynağını devlet karşılamaktadır. Her yıl bakanlığa okulların mali kaynaklarının karşılanması için merkezi bütçeden pay tahsis edilmektedir. Son yıllarda

Türkiye’de eğitime aktarılan pay düzenli bir şekilde artış göstermiştir. Bu durum Tablo 4’te de görülmektedir.

Tablo 4. 2010-2018 yılları arası MEB bütçe ödeneği

Yıllar	MEB Bütçe Ödeneği (TL)
2010	28 237 412 000
2011	34 112 163 000
2012	39 169 379 190
2013	47 496 378 650
2014	55 704 817 610
2015	62 000 248 000
2016	76 354 306 000
2017	85 048 584 000
2018	92 528 652 000

Kaynak: MEB (2018a). *Milli eğitim istatistikleri 2017/2018*.

Tablo 4’te 2010-2018 yılları arasında MEB bütçe ödeneği, her yıl bir önceki yıla göre ciddi miktarda artış göstermesine karşın Türkiye gibi genç nüfusun yoğunlukta olduğu ülkelerde kamusal kaynaklar, eğitimi finanse etmeye yetmemekte ve mevcut kaynaklar da etkin bir şekilde kullanılamamaktadır (Koç, 2007). Bu nedenle eğitime ayrılan bütçelerin artışına karşın gayri safi hasıladan eğitime ayrılan payın çok düşük olduğu ve payın OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerinin oldukça altında olduğu söylenebilir (Özer vd., 2015). Bu kapsamda Tablo 5’te, 2010-2018 yılları rası Gayri Safi Yurt İçi Hasıla ile Merkezi Yönetim Bütçesinin MEB Bütçesine oranına ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 5. 2010-2018 Yılları Arası Gayri Safi Yurt İçi Hasıla İle Merkezi Yönetim Bütçesinin MEB Bütçesine Oranı

Yıllar	MEB Bütçesinin;	
	GSYH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla) Oranı	Merkezi Yönetim Bütçeye Oranı
2010	2.57	9.84
2011	2.63	10.91
2012	2.76	11.16
2013	3.03	11.76
2014	3.19	12.81
2015	2.65	13.11
2016	2.93	13.38
2017	2.80	13.18
2018	2.69	12.13

Kaynak: MEB (2018a). *Milli eğitim istatistikleri 2017/2018*.

Tablo 5 bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkiye’de MEB bütçesinin GSYH ve Merkezi Yönetim Bütçeye oranlarının istikrarlı bir artış göstermediği anlaşılmaktadır. GSYH oranının 2.57-3.19 arasında; Merkezi Yönetim Bütçe oranlarının ise 9.84-13.38 arasında değiştiği görülmektedir. Bu oranlar, gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde olduğu söylenebilir.

Okulların mali durumu incelendiğinde doğrudan bir ödenek ayrılmadığı, okulların sadece yakacak, su, elektrik ve personel giderlerinin karşılandığı görülmektedir. Bunların dışında kalan boya, badana, temizlik malzemesi alımı, bilgisayar ve fotokopi makinalarının bakım ve onarımı gibi birçok gider konusunda ise okullar adeta kendi kaderlerine terk edilmiş durumdadır (Borazan, 2010). Devlet bütçesinin yetersizliği karşısında okullar, farklı yollara başvurarak kaynak oluşturmaya çalışmaktadır (Özmen ve Yalçın, 2011). Özellikle ilköğretim okullarının gelir kaynakları göz önünde bulundurulduğunda bu durum daha net bir şekilde görülebilir. Çünkü ilköğretim okullarında okul müdürlerine ayrı bir ödenek tahsis edilmemektedir. Ayrıca ilköğretim okullarında okul müdürleri harcama yetkisine de sahip değildir. Okul müdürleri sadece gerçekleştirme görevlisi olarak yetkilendirilmiştir. Bu durum kaynak kullanma sürecinde işlerin yavaşlamasına neden olabilmektedir.

Okullarının finansman sorunlarından bir diğeri de gelir kalemlerinin gider kalemelerine göre oldukça az olması ve gider kalemlerinin gelir kalemlerine nazaren daha fazla çeşitlilik göstermesidir. Bu durum Tablo 6’da net bir şekilde görülmektedir.

Tablo 6. İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) Okullarının Gelir ve Giderlerinin Sınıflandırılması

Gelirler	Giderler
İlköğretimin Gelir Kaynakları	İlköğretimin Giderlerinin Sınıflandırılması
Kamu Kaynakları	Personel Harcamaları
Merkezi Yönetim Kaynakları	Öğretmenler
Yerel Yönetim Kaynakları	Memurlar / Hizmetliler
Özel Kaynaklar	Cari Harcamalar: Eğitim-Öğretim
Özel Kurum ve Kuruluşlar	Personelin Mesleki Gelişimi
Hanahalkları (Aileler)	Ders Araç-Gereçleri
Uluslararası Kaynaklar	Ders Dışı Etkinlikler
İlköğretim Gelirlerinin Dağıtılması	Cari Harcamalar: Operasyonel
Merkezi Yönetim Kuruluşları	Küçük Bakım-Onarım
Yerel Yönetim Kuruluşları	Temizlik
İlköğretim Gelirlerinin Harcanması	Yakıt/Su/Elektrik
Merkezi Yönetim Kuruluşları	İletişim
Yerel Yönetim Kuruluşları	Taşıma
Okullar ve Okul-Aile Birlikleri	Yemek
Veliler	Barınma
	Cari Tarnsferler
	Yardımlar/Burslar
	Sermaye Harcamaları
	Büyük Onarımlar
	Yapım

Kaynak: ERG (2014). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi (araştırma raporu)*.

Tablo 6’da her ne kadar ilköğretim okullarına ilişkin gelir ve gider kaynakları verilmiş olsa da diğer okulların da benzer gelir ve gider kaynaklarına sahip olduğu söylenebilir. Hemen hemen tüm okul türlerinde merkezi yönetim kaynaklarından aktarılan yardımlar ve velilerden toplanan bağış adı altındaki katkı payları gelirin önemli bir kısmını teşkil etmekte; bakım-onarım, kırtasiye, temizlik, yakıt / su / elektrik harcamaları ise giderlerin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır.

MEB, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde okulların finansmanına yönelik olarak *okulların finansman yöntemlerinin çeşitlendirilmesi* hedefini benimsemiştir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde bu hedef doğrultusunda şu eylem planlarına yer verilmiştir (MEB, 2018b, s. 47);

- “Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı’na dayalı olarak okul gelişim bütçesi verilecektir. Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır.
- Eğitime ve okullarımıza bağış yapacak kişilerin farklı miktar, tema ve yöntemlerle bağış yapabilmeleri için il ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulacak mevzuat, yazılım ve erişim düzenlemeleri gerçekleştirilecektir.
- Türkiye genelinde eğitimde elverişsiz koşullara sahip okulların görülebildiği Coğrafi Bilgi Sistemi üzerinden eğitim hayırseverlerine bağış için seçenekler sunulacaktır.
- Diğer bakanlıklarla ortak projeler gerçekleştirilerek farklı finans kaynakları harekete geçirilecektir.
- Özel sektör ve sivil toplum iş birlikleriyle eğitim kurumlarının finansmanına destek sağlanacaktır.
- Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye üretimleri artırılarak okulların eğitim altyapı ve donanımlarına ilişkin ihtiyaçlarını kendi gelirlerinden karşılamaları sağlanacaktır.
- Okul aile birliği gelirleri yeni bir yapıya kavuşturulacaktır.”

2.4. Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Sorunu

Öğretmen, öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinde aktif hale getiren ve ona yol gösteren bir rehberdir. Bu noktada öğretmenin öğrencilerin gelişim seviyelerini, kişisel farklılıklarını ve yeteneklerini bilmesi büyük bir önem göstermektedir (Locke, 2004). Eğitim-öğretimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerle doğrudan ilişkilidir (Karaçalı, 2004). Bu sebeple, eğitim-öğretimde istenen seviyeye ulaşabilmenin yolu nitelikli öğretmen yetiştirmekten geçmektedir.

Son yıllarda nitelikli öğretmen yetiştirme kapsamında öğretmen yeterliliği konusu önemli bir konu haline gelmiştir. Lunenberg’e (2002) göre “konu yeterlikleri, örgütsel yeterlikler, iletişim yeterlikleri, pedagojik yeterlikler ve problem çözme yeterlikleri” gibi yeterlikler öğretmenlerin sahip olması gereken başlıca yeterliklerdir. MEB de öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler konusunda diğer eğitim paydaşlarıyla birlikte öğretmen temel yeterlik alanlarını ve bu alanlara yönelik alt yeterlik alanlarını saptamıştır. Buna göre bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlik alanları şunlardır (MEB, 2017a):

- Kişisel ve mesleki değerler / mesleki gelişim,

- Öğrenciyi tanıma,
- Öğretmen ve öğrenme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi.

Türkiye’de çeşitli dönemlerde öğretmen yetiştirme bağlamında yanlış uygulamalar yapılmış, alanında uzman olmayan ve pedagojik eğitimi bulunmayan kişiler öğretmen olabilmıştır. Bu uygulamaların neden olduğu olumsuz sonuçlar günümüzde de hâlen devam etmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bugün bile çoğu üniversitenin bünyesinde, alanı öğretmenlik olmayan lisans mezunlarına formasyon dersleri verilerek öğretmen olmalarının önü açılmaktadır. Ancak farklı amaçlarla hayata geçirilen bu uygulamalar, öğretmen niteliğinin ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır.

Eğitim fakültelerine yerleşen öğrencilerin puanlarının düşük olması Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirmenin önündeki önemli engellerden biridir (Öztürk, 2010). Eğitim fakültelerinde öğrenci kabulünde son yıllarda birtakım düzenlemelere gidilmeye çalışılsa da hâlen istenen düzeye ulaşamamıştır (Uygun, 2013). Bu nedenle eğitim sisteminde yer alacak tüm öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekli görülmektedir (Celep, 2004).

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak muhatabı insan olan ve geniş bir insan yelpazeyle etkileşim içinde olmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamıyla sınırlı olmayıp, okul dışında veliler ve toplumla da iletişim içinde olmayı gerekli kılan bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Dolayısıyla gerekli niteliklere sahip ol(a)mayan öğretmenlerin başarılı olmaları mümkün görünmemektedir.

MEB’in 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 sitemine geçişle birlikte ortaya çıkan norm fazlası öğretmenlere bir çözüm yolu olarak yan alanlarına göre alan değişikliği hakkı tanınması ve alan dışı binlerce norm fazlası öğretmenin ilköğretime yerleştirilmesi, ilköğretimdeki öğretmen kalitesinde hatırı sayılır bir düşüşe neden olduğu düşünülmektedir. Bu sorunun ilköğretimle sınırlı kalmayıp diğer öğretim kademelerini de etkilediği bilinmektedir.

MEB, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” başlığı altında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılmasını sağlamak için bazı çalışmaların yapılacağını belirtmektedir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmaları şu şekilde özetlemek mümkündür (MEB, 2018b):

- Yükseköğretim Kurulu ile işbirliği yapılarak eğitim fakültelerine seçilecek öğrencilerin üst dilimde yer alan öğrenciler olmasına dikkat edilecek,
- Lisansüstü düzeyde öğretmen mesleki uzmanlık programları açılacak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı vermek üzere üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşlarıyla sürekli diyalog halinde olunacak,
- Sertifika esaslı pedagojik formasyon kaldırılacak, herkesin kolayca erişebileceği lisansüstü düzeyde öğretmenlik mesleği uzmanlık programları açılacak,
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri üniversiteler kanalıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecek,
- MEB'in ihtiyaç duyduğu alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü yan dal programları uygulamaya konulacak,
- Okul öncesi ve sınıf öğretmenlikleri bölümlerindeki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları yeniden revize edilecektir.

2.5. Eğitim Yöneticileriyle İlgili Sorunlar

Liderlik konulu araştırmalar, en iyi liderlerin izleyici ile köprü kuranlar olduğunu göstermiştir. Liderlik kalbin eseridir. Liderler yüksek stres altında veya kaotik durumlarda bile örgütlerine pozitif enerji yayarlar (Saran, 2019). Bu nedenle eğitim örgütlerini başarıya ulaştıracak liderlere yönetim süreçlerinde yer verilmelidir.

Türk Eğitim Sisteminde yönetici yetiştirme olgusu göz ardı edilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü başarılı bir şekilde oynayabilmeleri için birtakım tutum ve becerilerle donatılmasının gerekli olduğu kabul edilen bir gerçekliktir. Etkili liderliğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları saptamak amacıyla araştırmalar yapmak ve araştırma bulgularının ışığında uygun programlar geliştirmek, yönetici adaylarını yetiştirme sisteminin gelişmesi ve örgütsel etkililik açısından son derece önemlidir (Ada ve Küçükali, 2016).

Okullarda görev yapan yöneticilerin uzman ve donanımlı olmayışı önemli sorun kaynakları arasında yer almaktadır. Avustralya, İngiltere ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmekte, okul yöneticilerinin en az lisansüstü düzeyde yetişmeleri ve hizmet içi eğitim programları yoluyla yetişmeleri sağlanmaktadır. Oysaki Türkiye’de, yöneticiliğe bir uzmanlık alanı olarak yaklaşılmamakta ve yönetim işi de bir meslek olarak görülmemektedir (Başaran, 2008). Recepoğlu ve Kılınç’a (2014) göre yöneticiliğin bir uzmanlık alanı olarak görülmemesinde “meslekte asıl olan öğretmenliktir” anlayışının hâkim olmasından kaynaklanmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sisteminin aşırı bürokratik ve merkeziyetçi yapısı nedeniyle yöneticilerin görev ve sorumlulukları arasında dengesizlik yaşanabilmektedir. Sorumlulukları fazla olmasına karşın okul müdürlerinin en önemli sıkıntılarından biri yetkisizliktir. Aşırı merkeziyetçiliğin bir sorunu olarak görülen yetki-sorumluluk dengesizliği, ancak merkezden yönetimin azaltılmasıyla ve okul yöneticilerinin yetki alanlarının sorumluluklarına göre genişletilmesiyle mümkün olabilir (Bursalıoğlu, 2002).

Türk eğitim sistemi mevcut yapısıyla hâlâ lider yerine yönetici yetiştirmeye yönelik amaçlar gütmektedir. Türk eğitim sistemi adem-i merkeziyetçiliğe geçemediği sürece okul lideri yetiştirme gayretleri sonuçsuz kalacaktır. Türkiye’de adem-i merkeziyetçiliğe geçişle birlikte eğitim yöneticisi yetiştirme çalışmalarının hız kazanacağı söylenebilir (Korkmaz, 2005). Çünkü eğitim yöneticisi yetiştirme noktasında okullara, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere lider olabilecek eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır. Çağa ayak uydur(a)mayan, kendini günün koşullarına göre kendini geliştir(e)meyen eğitim yöneticilerinin beklentilere de cevap ver(e)meyeceği apaçık ortadır.

Eğitim yöneticilerinin seçimi ve atanmasına ilişkin sorunlar ise eğitim yöneticilerinin diğer önemli sorun alanlarından birini oluşturmaktadır. Milli Eğitim Şuralarında konuya ilişkin kayda değer kararlar alınmıştır. Bu doğrultuda 14. Milli Eğitim Şurası (27-29 Eylül 1993) eğitim yönetimi ve yöneticiliğine yönelik önemli kararların alındığı bir şura olma özelliğini göstermektedir. 14. Milli Eğitim Şurasında eğitim yönetimi ve yöneticiliğine yönelik aldığı kararlar şunlardır (Can ve Çelikten, 2000);

- Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma esas alınmalı,
- Eğitim yöneticiliğinde yükselmeler hiyerarşik bir yapıda olmalı,
- Eğitim yöneticiliği siyasi baskılardan uzak olmalı,
- Eğitim yöneticilerinin yetkileri artırılmalı,
- Eğitim yöneticiliği maddi olarak da güçlendirilmeli,
- Eğitim yöneticiliğine gerekli donanımına sahip olanlar seçilmeli,
- Eğitim yöneticiliğinde “meslekte asıl olan öğretmenliktir” ifadesi daha esnek olmalı,
- Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerle işbirliği yapılmalı,
- Mevcut yöneticiler “Eğitim Yöneticiliği“ eğitimlerine alınmalıdır.

14. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların nitelikli okul müdürlerinin seçilmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde ise ilk defa okul müdürü olacak kişilerin seçiminde her ne kadar yazılı sınav şartı aransa da, mülakat puanları daha belirleyici olabilmektedir. Çünkü yazılı sınavdan yüksek puan almış olmak okul müdürü olarak atanmaya yetmemektedir ve okul müdürleri adayları mülakattan 60’tan düşük bir puan aldıklarında doğrudan elenmektedir (MEB, 2018c). MEB 12 Ocak

2019 tarihinde yönetici atama yönetmeliğinde bir değişikliğe giderek yazılı puanın etkisini % 60'tan % 80 çıkartmış; sözlü puanın etkisini ise % 40'tan % 20'ye düşürmüştür (T. C. Resmi Gazete, 30653, 12 Ocak 2019). Bu olumlu gelişmelere karşın sözlü puanın belirleyiciliği hâlâ devam etmektedir.

Okul müdürü atamalarında mülakatın belirleyici olmasından dolayı farklı baskı grupları etkili olabilmektedir. Liyakat esaslı atama ilkelerinin okul müdür atamalarında ihlal edilmesinin okulların ehliyetsiz ve vasıfsız kişilerce yönetilmesine yol açtığı aşikârdır. MEB, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” başlığı altında eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılmasını sağlamak için şu çalışmaların yapılmasına karar vermiştir (MEB, 2018b);

- Okul yöneticileri için dikey ve yatay kariyer uzmanlık alanları oluşturulacak,
- Okul yöneticilerine yönelik lisansüstü mesleki uzmanlık programları açılacak,
- Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini artırabilmek için üniversitelerle işbirliği yapılacak,
- Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecek,
- Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde profesyonel bir kariyer sistemi içinde yeniden yapılandırılacaktır.

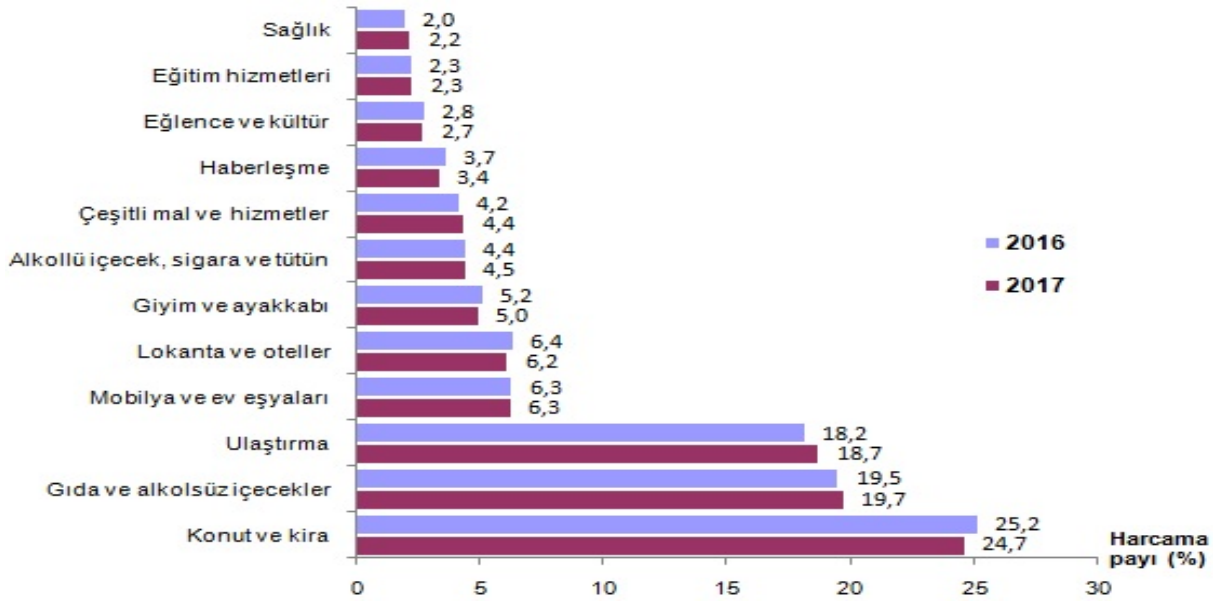
2.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Sorunlar

Fırsat eşitliği; her bireyin istihdam, sağlık ve eğitim gibi sosyal taleplerle şekillenen alanlara herhangi bir ayrıma tabi olmadan aynı ve eşit koşullarda girebilmesini ifade eder. Eğitimde fırsat eşitliği ise; tüm bireylerin eğitim hizmetlerinden en uygun bir şekilde ve eşit şartlarda yararlanabilmeleridir. Eğitim açısından fırsat eşitliği daha çok istihdam ve gelir konularıyla ilişkilidir. Ne var ki Türkiye’de bölgeler arası ciddi yapısal farklılıklar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir engel teşkil etmektedir (İnan ve Demir, 2018). Eğitimde fırsat eşitliği prensibini gerçekleştirmenin belli başlı amaçları vardır ve bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir (Ergün, 1997; Illich, 2013; TED, 2007);

- Eğitim hakkına sahip olmada bireyler arasındaki ekonomik ve toplumsal ayrıcalıkları ortadan kaldırmak,
- Bireyleri kabiliyet ve isteklerine göre eğitim hakkından yararlandırmak,
- Tüm bireylerin ihtiyaç duydukları asgari eğitim almalarına olanak sağlamak.

Eğitimde fırsat eşitliğinin oluşmasını önleyen faktörler “ekonomik faktörler, coğrafi faktörler ve toplumsal faktörler” başlıkları altında toplanabilir. Ekonomik faktörler içinde ailenin sahip olduğu gelir, bireyin alacağı eğitimi ve eğitim kalitesini etkiler. Geliri iyi olan aileler çocuklarına daha iyi bir eğitim sunarken; ekonomik durumu kötü olan aileler ise temel eğitim imkanlarını sağlama da bile zorluk yaşamaktadır. Aynı zamanda kamunun eğitime ayırdığı pay da bireylerin fırsat eşitliğini etkiler. Diğer bir anlatımla devlet, eğitime ne kadar fazla pay ayırırsa, eğitimde fırsat eşitliği de o derece sağlanmış olur (Mete, 2009; Tezcan, 1997). Türkiye’de eğitim bütçesine ayrılan pay son yıllarda sürekli artış göstermiştir (bkz. Tablo 4). Ancak Şekil 2’de de görüldüğü gibi 2016’da ve 2017’de hane halkının harcama türlerine göre eğitim hizmetlerine yaptığı harcamaların diğer harcama türlerine göre oldukça az olduğu görülür. Eğitim hizmetlerine yönelik harcamaların hem 2016’da hem de 2017’de % 2.3’lük bir oranda seyretmesi dikkat çekicidir. Bu sonuç, ailelerin gelir durumuyla doğrudan ilişkilidir.

Şekil 2. Harcama türlerine göre hanehalkı tüketim harcamalarının dağılımı (2016 ve 2017)



Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu / TÜİK (2017). TÜİK Hanehalkı Tüketim Harcamaları Verileri, 2017.

Türkiye’de fırsat eşitliğini olumsuz etkileyen faktörden biri de coğrafi faktörlerdir. Tezcan’a (1997) göre ülkemizde coğrafi yapıdan kaynaklı fırsat eşitsizliği, ulaşım imkanları ile köy ve kentler arasındaki eğitim hizmetlerinin niteliğiyle açıklanabilir. Kırsal kesimde birleştirilmiş sınıfların varlığı ve öğrenci sayısının çok oluşu, fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. MEB coğrafi faktörlerden kaynaklı fırsat eşitsizliğini gidermek için 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren taşınmalı eğitimi uygulamaya koymuştur. Ülkemizde taşınmalı eğitim, nüfusu az ve dağınık olan yerleşim yerlerindeki çocukların eğitim-öğretimden mahrum olmamaları için seçilen eğitim kurumlarına gününbirlik

taşınarak eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesi esasına dayanmaktadır. Özellikle ülkemizin coğrafik yapısı ve bazı bölgelerde gözlenen yoğun göç taşınalı eğitimi zorunlu bir hâle getirmiştir (Küçüksüleymanoğlu, 2006). Türkiye’de uygulanan taşınalı eğitimin sorunlarını şu şekilde sıralanabilir (Kutluay, 2016);

- Öğrencilerin çok uzak yerleşim yerlerinden uzun yollar kat ederek okula ulaşmaları öğrencilerin fiziki olarak yorgun olmasına neden olmaktadır.
- Taşınalı sistemle birlikte köylerin öğretmensiz bırakıldığı görülmektedir. Taşınalı eğitim sebebiyle köylerin öğretmensiz bırakılması eğitim kalitesini düşürebilir.
- Taşımayı yapan şirketlerin mevzuata uygun bir şekilde hareket etmemesi beraberinde öğrencilerin yaralanmasına ve yaşamlarını yitirmesine sebep olabilmektedir.
- Öğrencilerin ailelerinden uzak kalmasıyla beraber veli ilgisizliği ortaya çıkmakta ve öğrenci-aile arasındaki duygusal bağ zarar görmektedir.

Türkiye’de istatistiki bölge birimleri sınıflaması 3. düzeye göre taşınalı uygulaması yapılan ilkokul, ortaokul, okul ve öğrenci sayıları Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi ülkemizde toplam 810 035 öğrenci taşınalı eğitim kapsamında eğitim görmektedir.

Tablo 7. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması 3. Düzeye Göre Taşınalı Uygulaması Yapılan İlkokul, Ortaokul, Okul ve Öğrenci Sayıları (2017-2018)

Taşınılan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Okul Sayısı ve Taşınan Okulsuz Yerleşim Birimi Sayısı	Taşınan İlkokul Öğrenci Sayısı	Taşınan Ortaokul Öğrenci Sayısı	Taşınan Toplam Öğrenci Sayısı
Türkiye 12 055	43 405	276 007	534 028	810 035

Kaynak: MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018*.

Ortaöğretim kurumlarındaki taşınalı eğitim istatistikleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo 8’e göre 432 751 öğrencinin taşınalı eğitim kapsamında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması 3. Düzeye Göre Taşınalı Ortaöğretim Yapılan Öğrenci Sayıları (2017-2018)

	Taşınan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Toplam Öğrenci Sayısı	Taşınan Erkek Öğrenci Sayısı	Taşınan Kız Öğrenci Sayısı
TR Türkiye	5 190	432 751	230 388	202 363

Kaynak: MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018*.

Tablo 7 ve Tablo 8’de taşınalı eğitim kapsamındaki okul ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda taşınalı eğitimin bütçeye önemli bir yük getirdiği söylenebilir. Nitekim MEB, taşınalı ilköğretim ve ortaöğretim kapsamındaki öğrencilerin sadece öğle yemeği için geçen 2018 yılı için 805 milyon TL kaynak ayırmayı öngörmüştür (MEB, 2017b). Bu rakam da MEB bütçesi içerisinde hatırı sayılır bir miktara tekabül etmektedir.

Toplumsal faktörler içerisinde yer alan “dil, din, ırk ve cinsiyet” ayrımına bağlı unsurlar da ülkeden ülkeye değişmekle beraber eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilmektedir. Bu faktörler içerisinde yer alan cinsiyet ayrımcılığı eğitimde fırsat eşitsizliğine diğer toplumsal faktörlere göre daha çok yol açmaktadır. Türkiyede’de egemen bazı gelenek ve görenekler kızların okula devam etmelerini engelleyebilmektedir. Son zamanlarda ise MEB tarafından kızların okullara devamını sağlamak için yürütülen proje ve çalışmalarla birlikte kamuoyunda bir farkındalık oluşturulmuş ve Türkiye’nin cinsiyet eşitlik endeksini olumlu etkilemiştir. Bu bağlamda Tablo 9’da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde brüt okullaşma oranlarının cinsiyet eşitliği endeksleri (2007-2017) verilmiştir. (Brüt Okullaşma: Belli bir öğretim kademesine kayıtlı öğrenci sayısının, o öğretim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranıdır (MEB, 2018a).

Tablo 9. İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim Düzeylerinde Brüt Okullaşma Oranlarının Cinsiyet Eşitliği Endeksleri (2007-2017)

Yıl	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
2007	0.964	0.858	0.787
2008	0.979	0.890	0.801
2009	0.989	0.886	0.834
2010	1.004	0.897	0.862
2011	1.004	0.933	0.874
2012	1.018	0.942	0.881
2013	1.022	0.946	0.892
2014	1.018	0.954	0.902
2015	1.019	0.956	0.905
2016	1.009	0.943	0.920
2017	1.009	0.933	0.933

Kaynak: TÜİK (2019). TÜİK Toplumsal Yapı ve Cinsiyet İstatistikleri.

Tablo 9’da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde brüt okullaşma oranlarının cinsiyet eşitliği endekslerinin (2007-2017) bazı yıllarda aynı olmasına rağmen her üç eğitim kademesinde de sürekli bir artış içerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından umut vericidir. Ancak mevsimlik işçilik ve göç gibi unsurların etkisiyle okula erişimleri sağlanamayan çocukların okullaşmalarına yönelik birtakım çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

2.7. Kademeler Arası Geçişle İlgili Sorunlar

Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okullar arasında alt yapı, başarı, fırsatlar ve eğitim kalitesi açısından ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Belli bir öğretim kademesini bitiren öğrencilerin kaliteli okullarda okuma isteği bazı okullarda yığılmalara neden olmaktadır. Bu durum ortaöğretime geçişte olduğu gibi üniversiteye geçişte de önemli bir sorun olarak ortaya çıkarak kademeler arası geçişte seçme ya da eleme sınavlarının kullanılmasına zemin hazırlamaktadır (Atılğan, 2018).

Türkiye’de ortaöğretime geçiş sistemi incelendiğinde 1990’lı yıllardan itibaren sınavla öğrenci alan liselerin sayısında kayda değer bir artış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınavla öğrenci alan

liselere olan talep artarak liselere girişte uygulanan merkezi sınav sistemleri toplumun tüm kesimlerini ilgilendirmeye başlamıştır. Bu durum da beraberinde velilerin okul dışı kurumlara (etüt ve dersane gibi) yönelmelerine neden olmuştur (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Sarier, 2010). Ayrıca tüm liselerin sınavla öğrenci alması merkezi sınavların önemini artırarak liselere geçişte uygulanan sınavların biçimine ve sürekli değişmesine yönelik eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Zira 2000 yılından itibaren liselere geçiş sistemi bağlamında sırasıyla; Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi-OGES (Seviye Belirleme Sınavları) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları uygulanmıştır (Şad ve Şahiner, 2016). MEB, 2018 yılından itibaren TEOG sınavı yerine adrese dayalı yerleştirmelerin esas alınacağı bir sistemi uygulamaya koymuştur. Ancak yüksek puan almasına rağmen adrese dayalı sistemden dolayı yerleşemeyen ve mağdur olan öğrencilerin olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla ortaöğretime geçişle ilgili sorunların ve tartışmaların bir süre daha gündemde kalacağı tahmin edilmektedir.

İlköğretimden ortaöğretime geçişte gün geçtikçe artan sınav sistemi, ilköğretim okullarını eğitim ve öğretimin asıl hedeflerinden uzaklaştırmakta ve okul eğitimi ihmal edilmektedir. Yani ilköğretimin “hayata hazırlama” özelliği göz ardı edilerek sadece “sınava hazırlama” ya odaklandığı anlaşılmaktadır. PISA ve 2005 Dünya Bankası Eğitim Sektörü Araştırmaları başta olmak üzere, eldeki tüm bulgular Türkiye’de ilköğretimde ve ortaöğretimde öğrencilerin sadece %2 - %3 oranında bir kısmının iyi eğitim aldığını göstermektedir. Bu nedenle bir ülke nüfusunun çok az bir kısmının kaliteli ve nitelikli bir eğitim alması, ekonomik ve toplumsal kalkınma için asla yeterli görülmemektedir (TED, 2010).

Kademelerarası geçişte bir diğer sorun üniversiteye geçişte yaşanmaktadır. 1958-1974 yılları arasında yükseköğretime öğrenci kabulünde üniversitelerin yaptıkları sınavlar belirleyici olmuş; 19 Kasım 1974’ten itibaren ise yükseköğretime merkezi sınavlarla öğrenciler alınmaya başlanmıştır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2017). En son 2018’de yapılan değişikliklerle beraber LYS ve YGS yerine YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) getirilmiştir. Kademelerarası geçişte uygulanan merkezi sınavlara binlerce öğrenci girmekte ve bu sınavların öğrenciler, ebeveynler üzerinde pek çok olumsuz etkileri olmaktadır. Merkezi geçiş sınavlarının olumsuz etkileri şöyle özetlenebilir (Özel Eğitim-Öğretim Derneği [ÖZDEBİR], 2019);

- Okula verilen önemin azalması,
- Okul müfredat programının işlevsiz hale gelmesi,
- Öğrenci ve veliler üzerinde sınav stresi ve baskısının olması,

- Özel derslere yönelişin artması,
- Sınavların öğrencilerin ilgilerinin ve kabiliyetlerinin önüne geçmesi.

Türkiye’de artan nüfusa bağlı olarak yükseköğretime herhangi bir programa yerleşemeyen öğrenci sayısında gün geçtikçe artış yaşanmaktadır. Bu durum Tablo 10’da net bir şekilde görülmektedir.

Tablo 10. Öğrenim Durumuna Göre YKS’ye Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları

Öğrenim Durumu	YKS’ye Başvuran Sayısı	Aday	Yerleşen			
			Lisans	Önlisans	A.Ö.F.	Toplam
Son Sınıf Düzeyinde	954.353		180.069	112.061	17.453	309.583
Önceki Yıllarda Yerleşmemiş	791.929		155.627	135.923	60.924	352.474
Daha Önce Yerleşmiş	397.614		29.857	40.681	35.861	106.399
Bir Yükseköğretim Programını Bitirmiş	191.644		26.168	21.895	21.585	69.648
Yükseköğretimden Kaydı Silinmiş	45.872		3.224	5.477	10.435	19.136
Toplam	2.381.412		394.945	316.037	146.258	857.240

Kaynak: ÖSYM (2018). 2018 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler.

Tablo 10’da anlaşılabacağı gibi 2018 yılında toplam 2.381.412 aday YKS’ye girmiş, bu adaylardan 394.945’i lisans, 316.037’i önlisans, 146.258’i A.Ö.F olmak üzere toplam 857.240 aday bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Diğer bir anlatımla sınava giren adayların yaklaşık %64’ü herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiştir. A.Ö.F ve önlisans programları dışında dört yıllık bir üniversite programına yerleşenlerin oranı ise %16’dır. Bu verilere göre Türkiye’de üniversiteye yerleşen aday sayısının görece düşük olduğu anlaşılmaktadır.

2.8. Denetime İlişkin Sorunlar

Eğitimin amaçlarının gerçekleştirebilmesi, işleyişi rastlantılara bırakılmayacak kadar önemli olan okulların denetimiyle mümkündür. Eğitim ve okul sisteminin niteliği ve etkililiği çağdaş denetim sürecinin işleyişini zorunlu kılmaktadır. Ancak Türkiye’de uygulanan denetim modellerinin çağdaşıktan uzak kontrol ve hata arama anlayışıyla yürütüldüğü görülmektedir (Memduhoğlu, 2012). Bununla birlikte eğitim sistemindeki denetim başkanlığının merkez ve taşra yapılanması,

müfettişlerin formasyonu ve yer değiştirmesiyle ilgili sorunlar uzun süredir çözüm bekleyen sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca MEB bünyesinde “bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği” gibi bir ayrıma gidilmesi, teftiş sisteminin “öğretmene rehberlik” anlayışıyla yürütülmemesi ve denetim, soruşturma faaliyetlerine öncelik verilmesi denetim sisteminin geçmişte yaşadığı önemli sorunları olarak ifade edilebilir (Özyılmaz, 2013). TED’in 2007 yılında yayımlamış olduğu raporda Türk eğitim sisteminde yaşanan denetime ilişkin sorunlar şu şekilde özetlenmektedir:

- Denetimlerin biçimsel ve kontrol amaçlı olması,
- Okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde okul paydaşlarının tümünü içine alan bir sistemin olmayışı,
- Tüm okulların ve kurumların standart ve esnek olmayan kriterlere göre denetlenmesi,
- Okul ve personel sayısı fazla olmasına rağmen müfettiş sayısının oldukça az olması,
- Müfettişler arasında yeterince branş elemanı olmaması,
- Müfettişlerin idari ve disiplin amirlerinin il milli eğitim müdürlerinin olması,
- Müfettişlerin denetim görevini yapacak liyakat ve donanıma sahip olmayışı.

Milli Eğitim Şuralarında denetime ilişkin sorunların ele alınarak birtakım çözüm önerilerinin getirildiği görülmektedir (14., 15.,16. ve 17. Milli Eğitim Şuraları). Bu şuralarda denetimin tek çatı altında birleştirilerek, merkezileştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur. Söz konusu görüşlerden hareketle 2010-2017 yılları arasında yapılan yasal düzenlemelerle denetim sistemindeki çift başlılık giderilmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan yasal düzenlemelerin sıklığı, sistemin sürekli olarak değiştirilmesi yoluyla kaotik bir yapının doğmasına neden olmuştur (Tura, 2019).

Okullarda 2014 yılından itibaren öğretmenleri ders başında denetleme görevi okul müdürlerine devredilmiştir. Ancak okul müdürlerinin çoğunun bu görevi yerine getiremediği ve ders başı denetlemeyi ihmal ettikleri göz önünde bulundurulduğunda bu durumun okullar için ciddi denetim sorunlarına sebep olduğu söylenebilir. Çünkü ders denetimi başlı başına teknik bir konudur ve denetimi yapacak kişinin bu konuda deneyimli olması gereklidir. Denetim konusunda bir diğer önemli sorun maarif müfettişlerinin sayıca az olmasıdır. Müfettiş sayısının illere göre oldukça az olması veya dengeli dağılmaması teftiş sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesini önlemektedir. Maarif müfettişlerinin yetersiz olduğu illerde denetim hizmetleri, taşra teşkilatlarında görevli yöneticiler ya da okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirmeleri marifetiyle gerçekleştirilmektedir. Bu da denetim sisteminin aksamasına yol açmaktadır.

MEB 2023 vizyon belgesinde kurumsal rehberlik ve teftiş hizmetlerinin yapılandırılmasına yönelik çeşitli çalışmaların yapılacağı öngörülmüştür. Bu çalışmalar MEB 2023 vizyon belgesinde şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018b);

- Teftiş sistemi inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik şeklinde iki ayrı bölüme ayrılacak,
- Rehberlik faaliyetleri yeniden yapılandırılacak,
- Veri toplama araçlarıyla toplanan bilgiler doğrudan okullara ve MEB'e sunulacak,
- Denetim raporları gelişimsel veri olarak kullanılacak,
- Okul gelişimine ilişkin rehberlik çalışmaları il ve ilçe bazında yapılandırılacak,
- Oku türüne göre uzmanlaşmış rehberlik ve teftiş dalları oluşturulacaktır.

2.9. Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili Sorunlar

Mesleki ve teknik eğitim; Milli Eğitim sistemi içerisinde tarım, endüstri ve hizmet alanlarında bireylerin ihtiyaç duydukları her türlü mesleki ve teknik hizmetlerin planlanması, geliştirilmesi ve bir araya getirilmesidir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1994). Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı farklı sektörler için vasıflı eleman yetiştirmek ve bireylerin istihdamlarına olanak sağlamaktır. Bir diğer deyişle mesleki ve teknik eğitim, bir ülkenin ihtiyaç duyabileceği yüksek işgücünün oluşmasına katkı sunmayı hedefler (Adıgüzel ve Çardak, 2009; Eşme, 2007).

Mesleki ve teknik eğitim, bireylerin okulöncesi eğitimlerinden lisanüstü eğitimlerine kadar hayatın hemen hemen her döneminde var olmakta ve ülkelerin ara eleman gereksinimlerini karşılamaktadır. Oysaki Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim, öğrenci niteliği ve niceliği açısından istenen düzeye ulaşamamıştır (Kavi ve Koçak, 2018). Bu durum Tablo 11'de daha net bir şekilde görülmektedir.

Tablo 11. Türkiye'de Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğretim Türlerine Göre Okul/Kurum ve Öğrenci Sayıları

Eğitim Kademesi	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Erkek	Kız	Toplam
Genel Ortaöğretim Toplamı	5 717	1 588 505	1 486 137	3 074 642
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Toplamı	4 461	1 117 229	870 053	1 987 282
Din Öğretimi Toplamı	1 605	279 445	348 058	627 503

Kaynak: MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018*.

Tablo 11'de anlaşılaçağı gibi mesleki ve ortaöğretimde okuyan öğrenci sayısı, tüm ortaöğretimde okuyan öğrenci sayısının yaklaşık %35'ini oluşturmaktadır. Türkiye genelinde düşünüldüğünde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayısının, genel orataöğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayısına göre oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitime ilişkin diğer sorunlar arasında “öğrencilerin meslek seçimlerinin ve yönlendirmelerinin sağlıklı yapılmaması, müfredatın iş dünyasının beklentilerini karşılayamaması, teknolojik kaynak yetersizliğinin olması, verilen eğitimin sektörün ihtiyacına cevap vermemesi, öğrencilerin ilgisiz olması ve öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin olmaması” gibi sorunlar sayılabilir (Korkmaz, 2015). Özyılmaz (2013) ise mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunları şu şekilde sıralamaktadır;

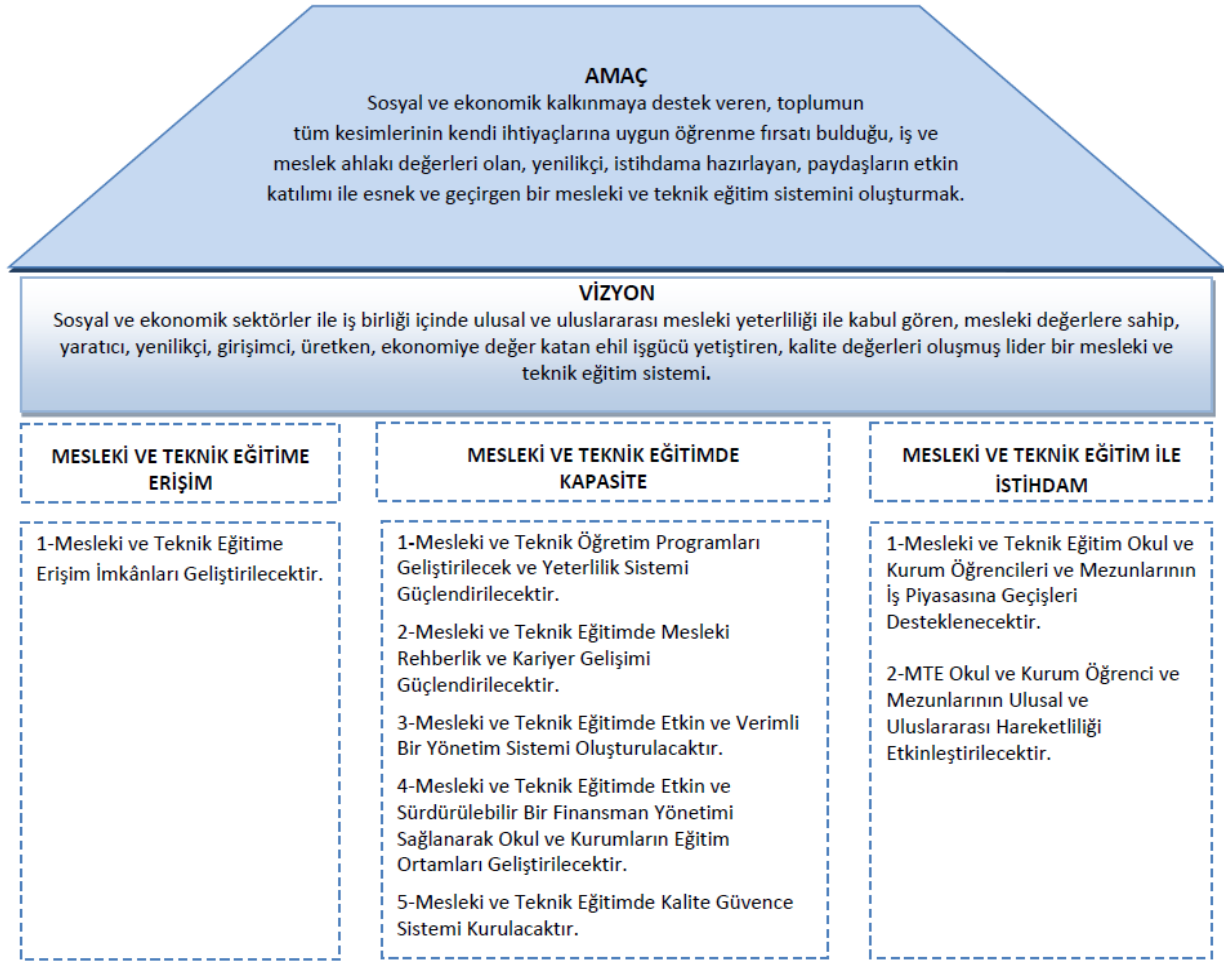
- Mesleki ve teknik eğitim konusunda toplumun değer yargılarının belirgin olmaması,
- Mesleki ve teknik eğitimde ciddi bir planlamanın olmaması,
- Kurum, okul ve binaların yetersiz olması,
- Uygulanan eğitim programlarının çağın gerisinde kalması,
- Okulların büyük bir çoğunluğunun finansman sorunu yaşaması,
- Sanayi, ticaret ve hizmet sektörleriyle işbirliğinin yapılmaması,
- Nitelikli öğretmen sayısının az olması,
- Mezunların istihdam edilememesi,
- Araç-gereç yetersizliğinin olması.

Son yıllarda MEB tarafından mesleki ve teknik eğitime yönelik sorunları çözmek amacıyla değişik çalışmalar ve eylem planları hazırlanmıştır (MEB, 2014a; MEB, 2018b; MEB, 2018d). Şekil 3’te de görüldüğü gibi bu çalışmalar arasında MEB tarafından 2014 yılında hazırlanan “Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi” mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesine yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 20014a).

MEB, 2023 vizyon belgesinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili 7 ana hedef ve bu hedeflere bağlı olarak 33 faaliyet planlamıştır. Mesleki ve teknik eğitime yönelik 7 ana hedef şöyle sıralanmıştır (MEB, 2018b, s. 112-118):

- *Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer artırılması sağlanacak,*
- *Mesleki ve teknik eğitimde rehberlik, erişim imkânları artırılacak,*
- *Yeni nesil müfredatlar geliştirilecek,*
- *Eğitim ortamları ve insan kaynakları geliştirilecek,*
- *Yurt dışında yatırım yapan iş insanlarının ihtiyaç duyduğu meslek elemanları yetiştirilecek,*
- *Mesleki ve teknik eğitimde eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecek,*
- *Yerli ve millî savunma sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirilecek.*

Şekil 3. MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi



2.10. Okullaşma Sorunları

Günümüz dünyasında ülkelerin gelişmişlik düzeyleri okuma-yazma oranlarıyla doğrudan ilişkilidir. Gelişmiş ülkelerde okullaşma ve okuma-yazma oranının neredeyse %100 olması tesadüf değildir. Çünkü eğitim ve kalkınma ilişkisi ülkelerin gelişmişlik düzeylerini belirlemekte ve ülkelerin eğitim seviyesi yükseldikçe kalkınma düzeyleri de artma eğilimi göstermektedir. Eğitime paralel olarak kalkınma sadece ekonomik anlamda değil, sosyo-kültürel anlamda da bir yükselişi ifade eder (Çolak, 2009; Özyılmaz, 2013). Ayrıca eğitim insanca yaşamının ve ileri düzeyde bilgi üretmenin başlıca yoludur. Bütün ülkelerin günün değişen koşulların cevap verebilecek tarzda eğitim faaliyetleri gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Duman, 1991). Bu nedenle bütün dünya ülkeleri, çevredeki değişime hazır olmak ve yeniliklere uyum sağlamak için sahip oldukları insan kaynağını eğitmek

zorundadır. İnsan kaynağını eğitmenin yolu ise ülkelerin istenen düzeyde okullaşma oranlarına ulaşmalarıyla mümkündür.

Sosyo-kültürel ve ekonomik özellikler dikkate alındığında Türkiye'nin eğitime her zamankinden daha çok önem vermek zorunda olduğu apaçık ortadadır. Eğitimin ülkemiz bakımından bu kadar önemli olmasına karşın ülkemizde devamsızlık ve okul terki gibi okullaşma oranını düşüren sorunlar yaşanmaktadır (Habacı, İncekara, Ürker, Atıcı ve Habacı, 2013). Türkiye'de gerek okulöncesinde, gerek ilköğretimde (İlkokul ve ortaokul) ve gerek yükseköğretimde okullaşma oranı gelişmiş ülkelere göre düşüktür.

Dünyada ülkelerin eğitimdeki durumunu gösteren farklı okullaşma oranları tanımlanmıştır. Belli başlı okullaşma oranları şu şekilde açıklanabilir (Günay ve Günay, 2016):

Genel okullaşma oranı: Bir ülkede tüm eğitim kademesindeki kayıtlı öğrenci sayısının, tüm eğitim kademeleri için öngörülen resmi yaş grubundaki nüfusa oranını ifade eder.

Brüt okullaşma oranı: Belli bir eğitim kademesine kayıtlı öğrenci sayısının, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranıdır. Eğitim kademelerindeki okul kapasitelerini gösterir ve okullaşma oranı olduğundan çok görünür.

Net okullaşma oranı: Belli bir eğitim kademesine kayıtlı öğrencilerden, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu içerisinde yer alanların, yine o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranını ifade eder.

Türkiye'de genel hatlarıyla okulöncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim/lise ve yükseköğretim kurumlarındaki okullaşma oranları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı öğretim kademelerine göre brüt ve net okullaşma oranları (%)

	Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Brüt okullaşma oranı	83.75	96.86	102.46	108.39	107.40
Net okullaşma oranı	66.88	91.54	94.47	83.58	45.64

Kaynak: MEB (2018a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018*.

Tablo 12'de görüldüğü gibi ülkemizde hiçbir öğretim kademesinde net okullaşma oranı %100'e varmış değildir. Başka bir ifadeyle Türkiye'de hiçbir öğretim kademesinde %100'lük okullaşma oranı bulunmamaktadır. Net okullaşma oranı en çok %94.47 ile ortaokulda, en az ise %45.64 ile

yükseköğretim kurumlarındadır. Özellikle okulöncesi eğitimde okullaşma oranının %66.88 ile yükseköğretim kurumlarından sonra diğer öğretim kademelerine göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Bununla beraber ülkemizde cinsiyet ve yaş gruplarına göre de bölgeler arası veya iller arası okullaşma oranları değişiklik gösterebilmektedir (bkz. Milli Eğitim İstatistikleri 2017/2018).

Türkiye’de kız ve erkek öğrenciler arasındaki okullaşma oranları arasındaki fark önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Ülkemizde ilköğretimden sonra kız öğrencilerin okula devamlarında düşüşler yaşanmaktadır (Habacı vd., 2013). MEB, ülke genelinde kız öğrencilerin okula devamlarını sağlayıp kızların okullaşma oranlarını artırmak için “*Haydi Kızlar Okula ve Baba Beni Okula Gönder*” gibi projeler başlatmıştır. Bu projelerin uygulanması kız öğrencilerin okula kazandırılması bakımından olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Ancak yine de kız çocuklarda çok yüksek yeterli düzeyde okullaşma olmadığı söylenebilir.

3. Eğitimle İlgili Güncel Konular

Eğitimle ilgili sorunlar ve sıkıntılar, hemen hemen her ülkenin gündeminde yer almaktadır. Ülkelerin eğitim sorunları benzerlikler yanı sıra farklılıklar da içermektedir. Türkiye’de, AB’ye üye ülkelerde ve OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerinde “hayat boyu öğrenme, öğrenci merkezilik, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, eğitimde teknoloji kullanımı, mülteci çocukların eğitim sistemlerine entegrasyonu ve öğretmen yeterlikleri” gibi eğitime yönelik güncel konular tartışılmaktadır (Şişman, 2013). Bu kısımda eğitimle ilgili güncel konular genel hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. Hayat Boyu Öğrenme

Geleneksel eğitim yöntemleri insanların bu yüzyıldaki ihtiyaçlarına yönelik becerileri kazandırmada yetersiz kalmaktadır (Barış, 2019). Toplumsal alandaki ilerlemeler ve gelişmeler bireylerin kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmıştır. Diğer bir ifadeyle bireyler, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için birtakım niteliklere sahip olmak zorundadır. Mevcut bilgilere yenilerini eklemek ve sahip olunan nitelikleri geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan *hayat boyu öğrenme* kavramı da böylesi bir ihtiyaçtan ve zorunluluktan ortaya çıkmıştır (Gündoğan, 2003). Hayat boyu öğrenme insanın doğumuyla başlayıp ölümüne kadar devam eden bir öğrenme sürecidir. Hayat boyu öğrenme sürecinde yaştan ya da mekandan kaynaklı herhangi bir sınırlama söz konusu değildir ve hayat boyunca eğitim yoluyla kazanılan beceri, davranış ve tutumları ifade eder (Samancı ve Ocakçı, 2017). Yani hayat boyu öğrenme, her türlü öğrenme etkinlikleri kapsar. Hayat boyu öğrenme; örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitimi, işbaşı eğitimi ve bunların dışında çeşitli becerilerin kazanılmasını sağlayan öğrenmeyi de içerir. Bu nedenle

hayat boyu öğrenme statüye ve eğitim durumuna bakılmaksızın okul, üniversite, ev ve iş yeri gibi farklı yerlerde gerçekleştirilebilmektedir (Aksoy, 2008).

Hayat boyu öğrenmenin temel amacı; bireylere bilgilerini güncelleme fırsatları sunmak ve toplumun bütününe güzel ve değerli bir hayat yaşatmaktır. (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005). MEB’e (2014b) göre hayat boyu öğrenmenin asıl amacı, içinde yaşanılan topluma ayak uydurabilmek ve hayatı kontrol altına alabilmek için bireyleri toplumsal ve ekonomik yaşamın bütün aşamalarında etkin kılmaktır. Avrupa Birliği Komisyonu da 2000 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu”nda hayat boyu öğrenmenin 6 amacına dikkat çekmiştir (Avrupa Komisyonu [European Commission], 2000);

- Herkes için yeni beceriler kazandırmak,
- İnsan kaynaklarına yatırım yapmak,
- Öğrenme-öğretme yöntemlerinin etkililiğini artırmak,
- Öğrenmeye değer vermek,
- Herkese hayat boyu öğrenme konusunda rehberlik ve danışmanlık yapmak,
- Hayat boyu öğrenmenin ulaşılabilirliğini artırarak öğrenmeyi eve daha yakın hale getirmek.

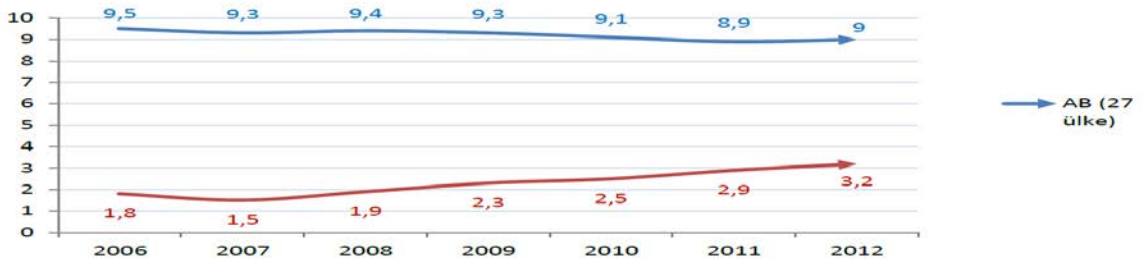
Türkiye’de hayat boyu öğrenme 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Şuraları ve beş yıllık kalkınma planlarıyla gündeme gelmiştir. 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planlarında hayat boyu öğrenme konusuna ayrı bir önem verilmiş ve “herkes için hayat boyu öğrenme” amacı güdülmüştür. Sekizinci ve dokuzuncu beş yıllık kalkınma planlarında hayat boyu öğrenmenin nihai amacının AB ülkelerindeki gibi tüm vatandaşların ülke içerisinde meydana gelen kültürel, ekonomik ve siyasi değişimlere uyum sağlayabilmelerine imkan sağlamak olduğu belirtilmiştir. 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında ise bireylerin mesleki becerilerinin yanı sıra iş yaşamı için gerekli olan becerilerin elde edilmesi ve eğitim-çalışma hayatı arasında uyumun güçlendirilmesi hedeflenmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Türkiye’de hayat boyu öğrenme faaliyetleri MEB’e bağlı bir birim olarak “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” tarafından yürütülmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün temel görevleri arasında; yaygın eğitim hizmetleri, açıköğretim hizmetleri ve mesleki eğitim hizmetlerini yurt geneline yaymak yer almaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün bünyesinde “Yaygın ve Mesleki Eğitim Daire Başkanlığı, Sosyal, Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Daire Başkanlığı, Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığı, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı,

Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı, Açık Öğretim Daire Başkanlığı, Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” olmak üzere 7 birim bulunmaktadır (MEB, 2019).

MEB tarafından 2014-2018 yıllarını içine alan “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” hazırlanmıştır. Bu strateji belgesinde Türkiye genelinde hayat boyu öğrenme farkındalığının çok düşük olduğu belirtilerek hayat boyu öğrenmeye ilişkin kamuoyunda bilinçlendirme çalışmalarına hız verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2014b). Türkiye’nin hayatboyu öğrenmeye katılım oranı AB ülkelerinin oldukça gerisindedir. Nitekim Şekil 4’te 2006-2012 yılları arasında AB ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılım %8.9 ve %9.5 arasında değişmekteyken; Türkiye’de bu oran %1.5 ve %3.2 arasında değişmektedir (MEB, 2014b).

Şekil 4. 2006-2012 yılları arası AB (27 ülke) ve Türkiye hayat boyu öğrenmeye katılım oranları (%)



Kaynak: MEB (2014b). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi 2014/2018*.

MEB’in 2017 “Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporu”na göre hayat boyu öğrenmeye katılım açısından Türkiye, 33 AB ülkesi arasında %5.8’lik oranla 26. sırada yer almaktadır. Tüm bu veriler Türkiye’nin hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının AB ülkelerinin oldukça gerisinde olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2017c). Ancak Türkiye’nin 2012 yılına göre 2017 yılında hayat boyu öğrenmeye katılım oranındaki ciddi artış da göz ardı edilmemesi gereken önemli bir gelişmedir.

3.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim

Toplumsal uyumları ve toplumsal rolleri açısından özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bazı becerilere sahip olmaları gerekir. Bu becerileri kazandırabilmenin temel koşulu özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özel durumlarının göz önünde bulundurularak eğitim ortamlarının uygun hale getirilmesidir (Yıkılmış ve Gözün, 2004). Bu kapsamda kaynaştırma veya bütünleştirme yoluyla eğitim; herhangi bir öğretim kademesinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin akranlarıyla birlikte etkileşim içinde bulunarak eğitim amaçlarının en üst seviyede gerçekleştirilmesine olanak sağlayan destek eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018d). Diğer bir deyişle kaynaştırma eğitimi özel eğitime gereksinimi olan ve yetersizliği bulunan bireylerin öğrenme olanaklarını artırmak için uygulamaya konulan bir destek eğitim planıdır (Lindsay, 2007).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinimli öğrencilerin doğrudan genel sınıf ortamlarına yerleştirilmesi demek değildir. Kaynaştırma eğitimde özel gereksinimli öğrenciler, belli bir destek eğitimiyle birlikte eğitimlerine devam ederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Kaynaştırma yoluyla eğitimin asıl amacı; bireyi diğer bireyler gibi normal bir duruma getirmek değil, bireyin ilgi ve yetenekleri doğrutusunda günlük yaşamını kolaylaştırmaktır. Kaynaştırma uygulamalarında sadece normal bireylerle aynı ortamın paylaşılması yeterli değildir. Kaynaştırma uygulamalarından en üst düzeyde faydalanabilmenin ön koşulu “kaynaştırma uygulamaları ilkelerine” dikkat etmektir. Çünkü kaynaştırma uygulamaları ancak belli başlı temel ilkeler çerçevesinde gerçekteştirilirse bir anlam kazanır. Bu temel ilkeler şöyle sıralanabilir (MEB, 2010a, 2010b);

- Kaynaştırma öğrencisinin akranlarıyla birlikte eğitim görme hakkı vardır,
- Kaynaştırma eğitimi eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır,
- Kaynaştırma eğitimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenir,
- Karar süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre şekillenir,
- Kaynaştırma eğitime erken başlamak gerekir,
- Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıklara saygı duyulur,
- Kaynaştırma eğitimlerinde duyu kalıntılarından yararlanılır,
- Kaynaştırma eğitimlerinde gönüllülük, sevgi, sabır ve azim gerekir,
- Kaynaştırma eğitimleri normal ortamlarda diğer bireylerle birlikte verilir,
- Verilen eğitim, bireyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar,
- Okul-aile ve çevre işbirliğine önem verilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları ilk kez 1970’li yıllarda ABD’de başlamış ve zaman içinde yaygınlaşarak birçoğ ülkenin eğitim sistemine dahil olmuştur. Çoğu ülke, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin akranlarıyla birlikte ve sınıf ortamında eğitim almalarını sağlamak için yasal değişiklikler yapmıştır. Ülkemizde ise kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına 1983 yılında 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırma yoluyla eğitim üç farklı şekilde gerçekteşmektedir (Aral ve Gürsoy, 2011; MEB, 2006; MEB, 2010a).

Tam zamanlı kaynaştırma: Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren diğer çocuklarla birlikte öğrenme-öğretme faaliyetlerine katılmasıdır.

Yarı zamanlı kaynaştırma: Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sadece belli başlı derslerde yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte öğrenme etkinliklerine katılmalarıdır.

Tersine kaynaştırma: Herhangi bir alanda yetersizliği olmayan bireylerin istekleri doğrultusunda özel eğitim gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitim görmesidir. Tersine kaynaştırma uygulamaları daha çok okulöncesi eğitim kurumlarında görülür.

MEB (2010b) kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan grupları “zihinsel yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otistik bireyler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler” başlıkları altında 8 grupta toplamaktadır. Her bir grubun taşıdığı özellikler bakımından diğer gruplardan ayrıldığı veya benzer yönlerinin olduğu ifade edilebilir. Ancak tüm bu grupların ortak özelliği kaynaştırma eğitimi kapsamında değerlendirilmeleridir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin sayılarında yıllara göre farklılık bulunmaktadır. Ülkemizde kaynaştırma eğitim gören öğrenci sayısının ise bir önceki yıllara göre artış gösterdiği bilinmektedir. Tablo 13’te 2013-2018 yılları arasında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır.

Tablo 13. Türkiye’de 2013-2018 Yılları Arası Eğitim Kademelerine Göre Kaynaştırma Eğitim Gören Öğrenci Sayısı

Eğitim-Öğretim Yılı	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim	Toplam
2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı	-	66 351	86 134	20 632	173 117
2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı	304	72 095	89 887	20 935	183 221
2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı	1 399	81 380	92 032	27 730	202 541
2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı	3 585	94 897	109 684	34 320	242 486
2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı	2 601	105 098	108 753	41 318	257 770

Kaynak: Tablo 13, MEB’in örgün eğitim istatistiklerinden yararlanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 13'te anlaşılabacağı gibi Türkiye'de kaynaştırma öğrenci sayısı toplamda sürekli bir artış göstermektedir. Eğitim kademesi bakımından en fazla kaynaştırma öğrencisi ortaokullarda, en az kaynaştırma öğrencisi ise okulöncesi eğitim kurumlarında bulunmaktadır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimden faydalanan kaynaştırma öğrenci sayısının azlığı da dikkat çeken bir durumdur.

3.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Teknolojik gelişme ve ilerlemeler sonucu 21. yüzyılda teknoloji kullanımı, örgütler açısından olmazsa olmaz bir zorunluluk haline gelmiştir (Görgülü, Küçükali, Ada, 2013). Doğal olarak teknoloji dünyasında yaşanan bu değişim ve gelişmeler eğitim yaklaşımlarında farklı bir bakış açısının ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Keser, 1991). Öğrenme süreçlerinde ise geleneksel öğrenme yöntem ve tekniklerinin terk edildiği çağdaş eğitim anlayışında, öğretmenin ve öğrencinin rollerinde ciddi değişimler yaşanmıştır. Bu bakımdan üretken, etkileşim becerisine sahip, özgün, bilgiyi paylaşan, dünya meselelerine duyarlı ve donanımlı bireyler yetiştirmenin yollarından biri de eğitimde teknolojiyi aktif ve amacına uygun bir şekilde kullanabilmektir (Satici, Akkuş ve Alp, 2009).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin iki temel unsuru “öğretmen” ve “teknolojidir.” Günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenlerden beklenen temel rol, teknolojiyi iyi kullanabilmek ve öğrencilere öğrenme süreçlerinde teknolojiden nasıl yararlanılabileceklerini aktarabilmektir. Eğitim teknolojisi, öğretmene, öğrenme etkinliklerinde yardımcı olur ve öğrencilerin özel durumlarına göre öğrenme süreçlerine dahil olmasını sağlar (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007). Bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımı veya eğitim teknolojisi, öğrenme sürecini basitleştirmek ve öğrenci performansını artırmak amacıyla teknolojik araç-gereçleri eğitim faaliyetlerinde kullanmasını içerir (Onan, 2015; Yılmaz, 2007). Eğitimde teknoloji kullanımının amaçlarını Alpar vd. (2007) şöyle özetlemektedir:

- Eğitim hizmetini daha çok kişiye ulaştırmak,
- Öğrenme ve öğretme sürecini verimli hale getirmek,
- Öğrenme ve öğretme sürecini bireysel özelliklere göre düzenlemek,
- Eğitim kurumlarını uygulamalı süreçlerle desteklemek,
- Öğretmenlerin verimliliğini ve etkinliğini artırmak,
- Eğitim ortamlarını yeniden şekillendirmek,
- Eğitime ilişkin sorunları çözmek,
- Herkesin eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlamaktır.

MEB, 2000’li yıllardan itibaren eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması noktasında ilk ve ortaöğretimde tüm sınıfların internet bağlantılı akıllı tahtalarla, öğrencilerin ise taşınabilir tablet bilgisayarlarla ders işlemesi yönünde proje ve çalışmalar yapmıştır (Emiroğlu, 2016). Bu bağlamda MEB’in eğitimde teknoloji kullanımına yönelik başlattığı iki önemli projeden bahsedilebilir (MEB, 2012; MEB, 2016):

FATİH Projesi: Fırsatları Artırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi olarak bilinen FATİH projesi, MEB ile Ulaştırma Bakanlığı’nın işbirliğiyle 2010 yılında başlamış olan bir projedir. MEB, FATİH projesiyle fırsat eşitliğini sağlamayı ve okullardaki teknolojik iyileştirmeyi artırmayı amaçlamıştır.

FATİH projesi, okullardaki table bilgisayar kullanımına ve akıllı tahta uygulamasına geçişi hızlandırmıştır. FATİH projesi “donanım ve yazılım alt yapısının oluşturulması, e-içeriğin sağlanması, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı, öğretmenlerin eğitilmesi, güvenli bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının sağlanması” şeklinde beş temel bileşenden oluşmaktadır.

EBA: Eğitim Bilişim Ağı olarak bilinen EBA, MEB tarafından geliştirilen ve e-içeriklerle desteklenen bir bilişim ağıdır. EBA’da teknoloji kullanımı bir amaç değil, bir araçtır. EBA’nın amaçları zengin içerikler sunmak, tüm öğretmenleri aynı platformda buluşturmak, bilgi alışverişini sağlamak, bilgiyi yapılandırmak, yeni bilgiler üretebilmek, bilişim kültürünü geliştirmek, öğrenmeyi zevkli ve eğlenceli bir hale getirmektir. Öğretmen veya öğrenciler EBA’ya giriş yaparak bireyselleştirilmiş çalışma alanları oluşturabilmekte ve dijital ortamlarda etkileşimli öğrenmeye erişim sağlayabilmektedir.

Teknolojinin eğitimde kullanılmasının çok sayıda yararı vardır. Ancak eğitimde teknoloji kullanımının bazı olumsuzluklara da neden olabileceği ifade edilebilir. Teknoloji alt yapı konusunda öğretmelerin, öğrencilerin veya eğitim paydaşlarının yetersizlikleri ve teknolojik entegrasyonun sağlanamaması gibi durumlar belli başlı sorunlar olarak sıralanabilir (Kaya ve Yılmaz, 2013). Bununla birlikte teknoloji kullanımının sosyal yaşamı zayıflatması, teknik bilgi gerektirmesi, kırsal yerlerde erişim sorunun olması, pasif öğrenmeye neden olması, yanlış teknolojinin kullanılması halinde zaman ve bilgi kaybına yol açması gibi farklı sorunlara yol açtığı da bilinmektedir (Uşun, 2006).

3.4. Mülteci Çocukların Eğitim Sistemlerine Entegrasyonu

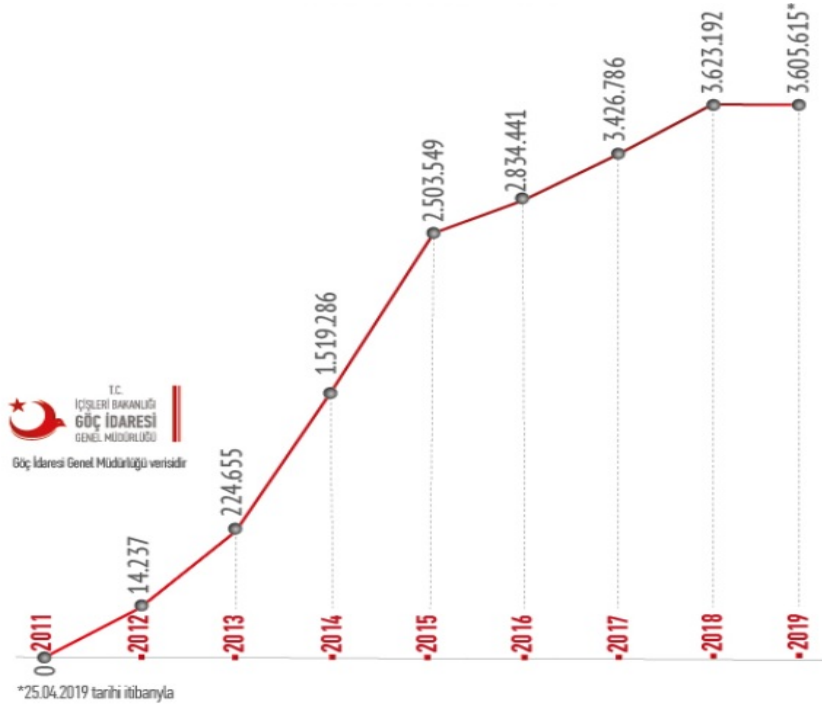
Tarihsel olarak göç, insanlık kadar eskidir ve bu kavram hem geçmiş hem de modern insanlık tarihinin köklerine dayanır (Erçetin ve Bisaso, 2017). Çeşitli nedenler ve farklı beklentiler sonucu gerçekleşen göç hareketleri, ülkeleri ve toplumları çok derinden etkilemiştir. Göçlerle birlikte dünyanın dört bir yanında yeni toplumlar oluşmuştur. Toplumsal düzenin istendik şekilde

işleyebilmesi ise göçmen entegrasyonun sağlıklı bir biçimde sağlanmasıyla mümkündür (Erçetin vd., 2018). Bu noktada mültecilerin entegrasyonunda başat bir rol üstlenen faktörlerden birinin de eğitim olduğu söylenebilir. Çünkü mültecilerin göç ettikleri ülkelere uyumları eğitim sistemine dahil olmalarıyla gerçekleşebilir.

Göç hareketlerinden tüm bireyler etkilenir. Ancak pasif göçmen grubunda yer alan çocuklar, göçlerden en çok etkilenen grubu teşkil etmektedir. Çocuklar her yönüyle göç ettikleri ülkelerin ve/veya toplumların kültürel ve sosyal kurallarına uyum sağlamada zorluk çekebilirler. Dolayısıyla mülteci konumundaki çocukların göç ettikleri ülkelerin eğitim sistemine entegrasyonlarının toplumsal uyum bakımından da belirleyici ve önemli bir işlev üstlendiği ifade edilebilir (Erçetin, Potas ve Açıklan, 2017). Ancak mülteci çocuklar, kültürel ve toplumsal dışlanmışlık, dil engeli ve kötü hayat şartları gibi nedenlerle eğitim sistemin dışında kalabilmektedir (Rossi, 2008). Bununla birlikte mülteci çocukların göç sürecinde hiç okula gitmemiş olması ya da okuldan uzak kalması da göç ettikleri ülkenin eğitim sistemini olumsuz etkileyebilmektedir (Erdem, 2017).

1980’den sonrasında Türkiye, çevresinde ve dünyada meydana gelen olaylar sonucunda kitlesel göç hareketleriyle karşı karşıya kalmıştır. 1988 Irak-İran savaşı sırasında 51.5427 kişi, 1992-1997 yılları arasında Yugoslavya iç savaşları nedeniyle 20.000 kişi, 1989 yılında Bulgaristan’dan sınır dışı edilen 345.000 kişi, 1990-1991 Körfez savaşında 460.000 kişi, 1999 yılında Kosova’da yaşanan olaylardan dolayı 17.746 kişi Türkiye’ye göç ederek mülteci durumuna düşmüştür (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Türkiye 2011 yılından itibaren ise Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle binlerce Suriyeli mülteciye kucak açmıştır. 21.09.2019 tarihi itibarıyla Türkiye’de 2011-2019 yılları arası geçici koruma kapsamındaki Suriyeli göçmen sayıları Şekil 5’te verilmiştir.

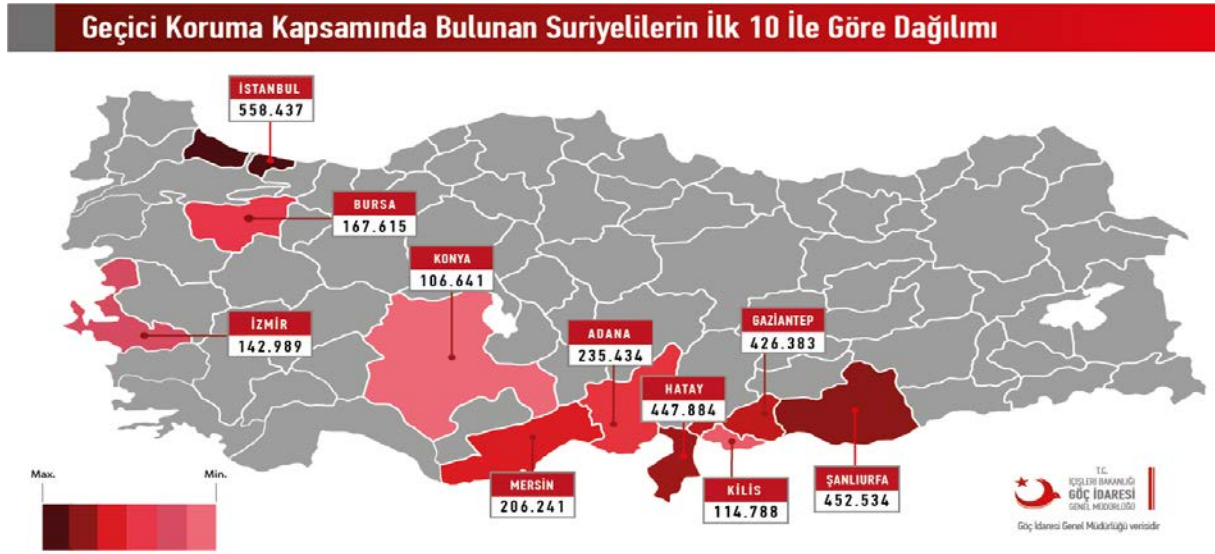
Şekil 5. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler



Kaynak: İçişleri Bakanlığı (2019a). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik (Erişim Tarihi: 01.05.2019).

Şekil 5'te görüldüğü gibi 2011 yılından itibaren ülkemize geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısında sürekli bir artış yaşanmıştır. Türkiye'de 21.02.2019 tarihi itibarıyla 3.635.841 Suriyeli vatandaş bulunmaktadır. Başka bir anlatımla Suriyeli mültecilerin oranı Türkiye nüfusunun yaklaşık %4,5'ni oluşturmaktadır. Türkiye'de Suriyeli mültecilerin ilk 10 ile göre dağılımına ilişkin veriler Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 6. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı.

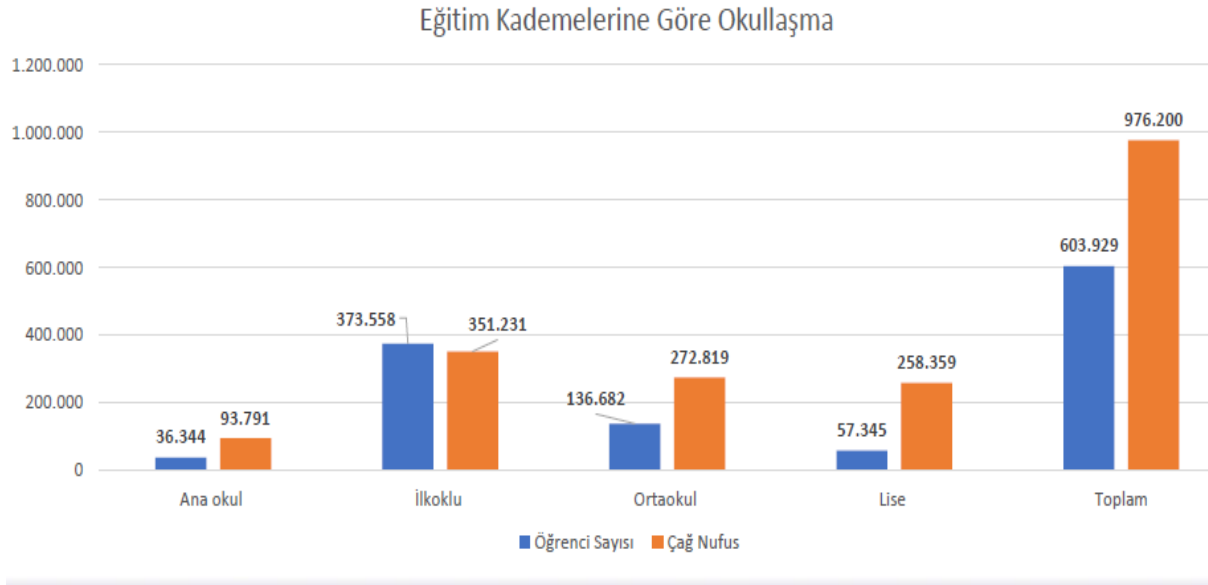


Kaynak: İçişleri Bakanlığı (2019b). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik (Erişim Tarihi: 02.03.2019).

Şekil 6’da de anlaşılacağı üzere Türkiye’de en çok Suriyeli mülteci İstanbul’da (558.437 Suriyeli) yer almaktadır. İstanbul’u Suriyeli mülteci sayısının bakımından Şanlıurfa (452.534 Suriyeli), Hatay (447.884 Suriyeli) ve Gaziantep (426.383 Suriyeli) izlemektedir.

Türkiye’deki kanunlara göre, yabancılar da dahil olmak üzere, Türkiye’deki tüm çocuklar, ilk ve ortaokul eğitimini ücretsiz alma hakkına sahiptir (İli, 2018). Ancak Suriyeli mültecilerin sayıca fazla olması Suriyelilerin eğitim ve okullaşma gibi eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olmuştur. Bu çerçevede Suriyeli mültecilerin eğitimi ve Türk eğitimine entegrasyonu önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Şekil 7’ye göre resmi okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde eğitim kademlerine göre en fazla okullaşma ilkokullarda, en az okullaşma ise ortaöğretim (lise) kurumlarındadır. Suriyeli mültecilerin genel okullaşma oranının yaklaşık %61 olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Suriyeli çağ nüfusundaki çocukların %39’luk kısmının okullaşmaya dâhil olmaması Türk Eğitim sisteminin güncel bir sorunu olarak değerlendirilebilir.

Şekil 7. Suriyeli mültecilerin eğitim kademelerine göre okullaşma sayısı



Kaynak: MEB (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri.

Taştan ve Çelik (2017) Suriyeli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden tam anlamıyla yararlanamamalarının nedenlerini “Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi, Suriyeli öğrencilerin maddi kazanç sağlamak amacıyla çalıştırılması, ulaşım imkanlarının elverişsiz olması, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin ilgisizliği, okulların fiziki açıdan yeterli olmaması ve belirsizliklerin olması” şeklinde özetlemektedir. Ancak MEB’in AB ile birlikte 03.10.2016 tarihinden itibaren yürütmüş olduğu “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (PICLES)” projesi ülkemizdeki Suriyelilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmalarına imkan sağlayarak Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını hızlandırmıştır.

3.5. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için sahip olmaları gereken “bilgi, yetenek, tutum ve davranışlar” olarak tanımlanmaktadır. Eğitimle ilgili amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin temel yeterliklerle donanımlı olmaları gerekir ve eğitim hayatında meydana gelen bir değişim veya yenilik öğretmenler tarafından uygulamaya konularak başarılı olabilir (MEB, 2017a). Bu bağlamda toplumların nitelikli insan gücünün oluşturulmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar ve görevler düştüğü dikkate alındığında bu mesleğe seçilecek kişilerin bir takım yeterliklere sahip olması oldukça hayati ve kilit bir önem taşımaktadır (Erçetin ve Çevik, 2019).

Öğretmen yeterliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi gün geçtikçe yaygınlaşmış (Azam ve Kingdon, 2015; Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff ve Wyckoff, 2008; Güçlü, 2002; Hanushek, 2011; Rockoff, 2004) ve nitelikli öğretmenler tarafından üretilen sosyal ve ekonomik değerlere vurgu yapan düşünceler ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu bakımdan günümüzün değişen şartları, öğretmenlerden beklenen yeterliklerde de değişimi zorunlu kılmıştır. Başka bir deyişle öğretmen yeterliklerinin öğrenci öğrenmesini etkilediği ve öğrenenleri kalıcı hale getirdiği düşüncesi, yaşanan değişimle birlikte önemli bir hale gelmiş, öğretmen yeterliklerinin nitelikli öğrencilerin yetişmelerinde büyük katkılarda bulunduğu fikri ortaya çıkmıştır (Mentiş Taş, 2004).

Günümüz eğitim tartışmalarında öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiği konusu oldukça önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ülkeden ülkeye, toplumdan topluma değişmekle beraber aynı zamanda her ülke için de büyük bir önem arz etmektedir (Gökçe, 2003). Örneğin; ABD’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Kurumu (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]) tarafından öğretmen yeterlikleri “mesleki alan bilgisi, eğitim bilgisi ve uygulama bilgisi” olarak belirlenmiştir (NCATE, 2002). Mesleki Öğretim Standartları Ulusal Kurulu ise 2004 yılında iyi ve kaliteli öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri genel olarak 5 grupta toplamıştır (Karacaoğlu, 2008);

- Öğretmen, öğrencileriyle tam anlamıyla bütünleşebilmeli,
- Öğretmen, bilgiyi öğrencilere nasıl aktarılabilirliğini bilmeli,
- Öğretmen, öğrencilerine sorumluluk duygusu kazandırabilmeli,
- Öğretmen, tecrübelerinden ders çıkarabilmeli,
- Öğretmen, öğrencilerini öğrenen toplumun üyesi haline getirebilmelidir.

AB’de öğretmen eğitimine ilişkin hazırlanmış olan raporda öğretmen yeterlikleri 3 ana başlıkta toplam 15 alt yeterlik alanı belirlenmiştir (Bunchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000):

Öğretmeye ilişkin yeterlikler: Öğretim, program geliştirme, yönetim, diğer meslektaşlarla işbirliği, danışmanlık ve yöneltme hizmetleri, yenilikçilik, uzaktan eğitimle öğrenen öğretmen ve hayat boyu öğrenmeyi benimsemiş olmak gibi yeterlikler.

Sorumluluklara ilişkin yeterlikler: Öğretmenliğe, zümre başkanlığına ve okul yöneticilerine karşı sorumluluklarını içeren yeterlikler.

Konu alanına ilişkin yeterlikler: Cinsel eğitim, çevreyle ilgili araştırmalar yapma, barış eğitimi ve iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanmaya yönelik yeterlikler.

MEB, son yıllarda öğretmen yeterlikleri konusunda kayda değer çalışmalar yapmaktadır. MEB, 2004'te farklı eğitim paydaşlarının katılımıyla AB ülkeleriyle uyumlu olacak şekilde “mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretmen süreci, izleme-değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi” olmak üzere öğretmenlere ilişkin 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini” belirlemiştir. 2008 yılında ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik 14 alanda “Özel Alan Yeterlikleri”; 2001 yılında ise ortaöğretim öğretmenlerine yönelik Ortaöğretim Projesi kapsamında 8 alanda “Özel Alan Yeterlikleri” yürürlüğü konmuştur (MEB, 2017a).

MEB'e (2017a) göre öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin yetiştirilmesi noktasında tüm paydaşların ortak hareket noktası olma özelliği göstermektedir. Bu yeterlikler sayesinde öğretmen yetiştirme ve geliştirme aşamalarında kurumlararası işbirliği ve bütüncül bir yapı sağlanacaktır. Öğretmen yeterliklerinin kullanılabileceği alanlar Şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları



Kaynak: MEB (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLY_KLERY.pdf (Erişim Tarihi: 03.03.2019).

4. Sonuç ve Öneriler

Bir ülkenin tamamını ilgilendiren konularda, tüm kesimleri memnun etmek veya kamuoyunun hepsinin kabul edebileceği uygulamaları hayata geçirmek elbette ki mümkün değildir. Ancak toplumları bir araya getiren, sosyal farklılıklara karşın bireyleri aynı ülkenin yurttaşı haline getirmede anahtar bir rol oynayan eğitimin, birtakım özellikleri bünyesinde bulundurması gerekmektedir. Raporumuzun bu bölümünde eğitim sisteminin sorunlarının çözümünde neler yapılabileceği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Eğitim sistemlerinde her an her gün yeni bir sorunla karşılaşılabilir. Bu durum kaos ve karmaşıklık kuramları ile açıklanabilir. Karmaşıklık teorisine göre örgütler gibi karmaşık sistemlerin hâkim olduğu ortamlardaki ilişkiler doğrusal yönde ilerlememektedir ve buralarda beklenmeyen sonuçların doğmasına neden olan tahmin edilemez yapılar bulunmaktadır (Erçetin, Potas, Kısa & Açıkalın, 2013). Bu tahmin edilemez yapılar örgütler açısından sorun olarak nitelendirilebilecek olaylardır. Kaotik sistemlerde olaylar, kendilerine has özellikleri ile diğerlerinden ayrılmakta ve derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca kaotik sistemlerde küçük bir olayın büyük bir etki yarattığı durumlarla da karşılaşılabilir. Kelebek etkisi olarak adlandırılan bu durum, sistemlerdeki gözden kaçırılan ayrıntıların önemine dikkat çekmektedir (Akdeniz ve Anastasopoulos, 2014). Bu bağlamda Türk eğitim sistemini oluşturan her bir parçanın kapsamlı bir şekilde incelenmesinin, mevcut sorunların çözümüne katkı sunacağı düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin etkili ve verimli bir şekilde sunulabilmesi için öncelikle fiziki engellerden kurtarılması gereklidir. Bu fiziki engellerin ortadan kaldırılabilmesinde devletle birlikte bazı kurum ve kuruluşlar da rol oynayabilir. Devletin burada yapması gereken iş, sağlayabildiği hizmetleri tüm eğitim kurumlarına eşit bir şekilde dağıtmak olmalıdır. Ayrıca fiziki donanımın güçlendirilmesi sürecinde özel sektörü teşvik edici bazı uygulamaları hayata geçirmek de devletin sorumlulukları arasındadır. Fiziki engellerin ortadan kaldırılabilmesinde devlete ve özel sektöre yüklenen bu görevler, mevcut problemlerin tamamen ortadan kaldırılmasını sağlamayabilir. Bu nedenle hizmetlerin etkililiğinin sağlanabilmesi adına yerelleşme uygulamalarının artırılmasının Türk Eğitim Sistemindeki sorunları azaltmada başarılı olabileceği düşünülmektedir (Görgülü, 2019).

Eğitim programlarından kaynaklanan sorunlara bakıldığında, problemin kaynağında programın ülke gerçekleriyle bire bir örtüşmemesinin yattığı görülmektedir. Bunun yanında Türk eğitim sisteminin program geliştirme sürecinde yapmış olduğu yanlış uygulamalardan birkaçı şu şekildedir:

- Farklı ülkelerin uyguladığı modelleri eğitim sistemine uyarlamadan direkt olarak transfer etmek,
- Pilot uygulama yapmamak veya pilot uygulamalardan elde edilen çıktılarına gereken önemi vermemek,
- Uygulanan modelleri bir anda terk ederek yeni bir modele geçmek.

Türk Eğitim sistemi program geliştirme sürecinde gerçekleştirmiş olduğu hatalardan ders çıkararak kendi değerlerine uygun ve özgün bir program oluşturmanın yollarını aramalıdır. Bunun yolu da üniversite ve okul işbirliğinden geçmektedir. Üniversitelerin program geliştirme bölümlerinde görev yapan üniversite hocaları ile öğretmenleri bir araya getirecek çalışmalarla nitelikli bir program oluşturulabilir.

Öğretmen yetiştirme konusu uzun yıllardır dünyada ve Türkiye’de kafa yorulan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulsuz toplum, okulun etkililiği gibi konuların tartışıldığı günümüzde öğretmenlik mesleğinin tanım ve sınırlarının da tekrardan çizilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Eğitim alanında başarılı olarak nitelendirilen ülkelerin öğretmen yetiştirme sürecine büyük önem verdikleri bilinen bir gerçektir. Türkiye’nin de bu konuda birtakım düzenlemelere gittiği görülmektedir. Ancak üst seviyedeki öğrencilerin öğretmen olmayı tercih etmeleri için mesleğin itibarının ve çalışma şartlarının iyileştirilmesinin de gerektiği unutulmamalıdır. Bu nedenle devletin öncelikle bu alanda birtakım düzenlemelere gitmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirmenin yanında öğretmeni geliştirmenin de belirli bir sistematığa kavuşturulması gerekmektedir. Bu da lisansüstü eğitime özendirmek, hizmet içi eğitimlerin sayısını ve niteliğini artırmak, alınan eğitim sayısına göre maaş ve tayinlerde kolaylık sağlamak gibi uygulamalarla sağlanabilir.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması süreci Türk eğitim sisteminin kronikleşen sorunları arasında yer almaktadır. Bu konuda yapılan yasal düzenlemeler daha çok yöneticilerin hangi şartları taşımalarının gerekliliğini ortaya koyarken yetiştirilme süreci hep göz ardı edilmektedir. Ayrıca mevcut yasal düzenlemelerde yöneticilerin atanması için gerekli olan şartların içerisinde yöneticilik alanında eğitim almanın adaylara bariz bir üstünlük sağlamadığı görülmektedir. Söz konusu sorunun çözümünde ilk adım olarak geçmişte Türkiye’de de uygulanan yöneticiliğe hazırlık eğitimlerinin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu eğitimler sonucunda yönetici olmaya uygun görülen adayların deneyimli okul yöneticilerinin yanında tecrübe kazanmaları ve ardından da göreve başlatılmaları sağlanabilir. Ayrıca mülakat yoluyla işbaşına getirilen okul yöneticilerine ilişkin geliştirilen olumsuz algıların önüne geçilebilmesi adına yönetici belirleme sürecinde

gerçekleştirilecek mülakatlar ya tamamen kaldırılmalıdır ya da daha şeffaf bir yapıya büründürülmelidir.

Eğitimde fırsat eşitsizliği, ortadan kaldırılması gereken ve sonucunda toplumsal yabancılaşmayı meydana getirebilecek önemli bir tehdittir. Bu konunun ekonomik, coğrafi ve toplumsal nedenleriyle incelenmesi ve buna göre politikaların hayata geçirilmesi gereklidir. Ekonomik nedenlerle eğitimde ortaya çıkan eşitsizliklerin etkileri, maddi gücü yetersiz olan ve gelecek vaat eden çocukların ailelerine eğitim bursu sağlama yoluyla bir nebze de olsa giderilebilir. Coğrafi ve toplumsal nedenlerle eğitimde fırsat eşitsizliklerinin yaşandığı bölgelerde toplum sosyolojik açıdan iyi bir şekilde tahlil edildikten sonra harekete geçilmelidir. Özellikle kız çocuklarını okula göndermek istemeyen ailelere yönelik olarak yapılacak bu tip bir çalışma ile okullaşma oranı %100'e yaklaştırılabilir.

Sınav odaklı bir eğitim sistemi olduğu sürece eğitim sisteminde kademeler arası geçiş ile ilgili sorunların tamamen ortadan kaldırılamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde kademeler arası geçişi sağlarken sınava alternatif olacak bazı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi şarttır. Tüm öğrencilik hayatı test çözmekle geçen, hayata gerçek anlamda hazırlanamayan ve sosyal ilişkileri kısıtlı bir neslin yerine araştıran, sorgulayan, üreten, sosyal ve girişimci bir gençlik inşa edebilmek için bu değişim şarttır. Söz konusu değişimin gerçekleştirilebilmesinde öğrencileri tüm yönleriyle ortaya koyan ürün dosyalarından yararlanılabilir.

Türkiye'de eğitim kurumlarında denetim sözcüğünün geçtiği yerlerde olumsuz duyguların geliştiği görülmektedir. Bu nedenle denetimden istenilen sonucun elde edilebilmesi için öncelikle denetimin işlevinin değiştirilmesi gerekmektedir. Denetim, hata ve eksiklerin ortaya çıkarılması için değil gelişim amacıyla kullanılmalıdır. Bu amaçla kullanıldığı zaman denetim işe yarar hale gelecektir.

Denetim konusunda mevcut tartışmalardan bir diğeri ise denetimin kimin tarafından gerçekleştirileceğidir. Bazı çevreler denetim işi için müfettişlerin görevlendirilmesini doğru bulurken kimileri ise okul müdürünün bu işi daha etkili bir şekilde yerine getirebileceğini iddia etmektedir. Ancak denetimin işlevi değiştirilmediği sürece kim tarafından yapıldığının bir önemi bulunmamaktadır. Bu nedenle öncelikle denetimin işlevi değiştirilmeli ardından ise denetimi yapacak görevlinin bu işi yapabilecek becerilerle donatılması işine girilmelidir.

Mesleki ve teknik eğitim, Türk eğitim sistemi açısından önemli bir diğer sorun alanıdır. Eğitim sisteminde en başarısız olarak değerlendirilen öğrenci grubunu bu ortaöğretim türüne yönlendirmek söz konusu okulların etkililiğini önemli oranda azaltmaktadır. Bu okullara gidecek öğrencileri belirleme sürecinde akademik başarının yerine ilgi ve kabiliyet ölçütlerinin esas alındığı

bir yöneltme şekli tercih edilmelidir. Ayrıca bu okullardan mezun olanların rahat bir şekilde iş bulabilmeleri için okul ve meslek kuruluşları arasında birtakım anlaşmaların hayata geçirilmesi, iş dünyasının istediği niteliklere göre öğrencilere eğitim verilmesi gibi uygulamalar hayata geçirilmelidir.

Eğitim olgusu gündelik yaşamın gerçeklerine göre kendini sürekli olarak güncelleyen bir bilgisayardan farksızdır. Bu özelliği nedeniyle eğitim olgusunun incelediği konu ve alanlar gün geçtikçe artmaktadır. Eğitimin inceleme alanına giren konu ve alanlarda yaşanan bu artış, bazı yeni tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Hayat boyu öğrenme, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, eğitimde teknoloji kullanımı, mülteci çocukların eğitim sistemlerine entegrasyonu ve öğretmen yeterlikleri bu güncel tartışmalardan bazılarıdır.

Küreselleşmenin bir sonucu olarak, eğitim kurumlarının rolü ve işlevi değişmektedir. Bilgi ve iletişim devriminin yaşanması nedeniyle yaşam boyu öğrenmeye duyulan ihtiyaç gittikçe artmaktadır (Erçetin, Açıkalın ve Gün, 2018). Hayat boyu öğrenme, ülkelerin ekonomiyi ve istihdam edilebilirliği kazanmasında en önemli varlık olan insan kaynağının kalitesini yükseltmede önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Barış, 2018). Hayat boyu öğrenme, sadece geleneksel okullar ve mesleki eğitim tarafından sağlanan öğrenmeyi değil, aynı zamanda kendini gerçekleştirme ve kendini geliştirme gibi diğer öğrenme türlerini de içeren kapsamlı bir fenomendir. Bireyler hayat boyu öğrenme yoluyla birtakım becerilere ulaşmakta ya da becerilerini geliştirmektedir. Bu becerilerden bazıları şunlardır: Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma ve bilgi alma yeteneği; Elde ettiği bilgileri problem çözme, karar verme ve planlama için kullanma becerisi; bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmek; ve bilgisayarlar, İnternet ve diğerleri gibi teknolojik araçları kullanma becerisi (Akbaşlı ve Durnalı, 2018).

Hayat boyu eğitim konusunda, Türkiye'nin Avrupa ülkelerinin gerisinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle hayat boyu eğitim konusunda ciddi bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri adına tüm yerleşim yerlerinde açılacak kurs ve eğitimlerle bu konudaki eksiklik giderilebilir. Bu kurs ve eğitimlerin bazılarının uzaktan eğitim yoluyla verilmesi yoluyla hayat boyu eğitim hizmetlerinden faydalanan bireylerin sayısı artırılabilir.

Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin sayısında artış yaşandığı görülmektedir. Ancak okul öncesi ve ortaöğretimde bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin sayısının düşüklüğü dikkat çekmektedir. Özellikle okul öncesindeki oranın artırılması özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından daha etkili bir şekilde faydalanmasının yolunu açacaktır (ERG, 2017b).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2010 yılında yapılan bir çalışmada kaynaştırma eğitimi veren okullarda sınıf mevcudu ve sınıf başına düşen kaynaştırma öğrencisi konusunda birtakım sorunların yaşandığı ortaya konmuştur. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve sınıf başına düşen kaynaştırma öğrencilerinin sayısının fazla olması öncelikle öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olumsuz bir tutum geliştirmesinde etkili olabilir. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren okulların fiziki kapasitelerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim hizmetlerinde karşımıza çıkan bir diğer sorun bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama sürecinde karşımıza çıkmaktadır. ERG (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yaklaşık %23'ü BEP hazırlamadığını, velilerin yaklaşık %44'ü BEP'in kısmen uygulandığını ve yine velilerin yaklaşık %22'si BEP'in uygulanmadığını belirtmektedir. Söz konusu durumun düzeltilebilmesi adına öğretmenlere BEP hazırlama ve uygulama süreçleri ile ilgili eğitimler verilmeli ve BEP'in hazırlama ve uygulama süreci okul yönetimleri tarafından yakından takip edilmelidir.

Günümüzde bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler toplum yapısında olduğu kadar eğitim sistemleri üzerinde de etkili olmuştur. 1950'li yıllardan sonra hayatımıza giren bilgi teknolojileri, bilgi erişim noktasında büyük bir kolaylık sağlamıştır. Bilgiye erişim noktasında yaşanan kolaylıklar, iletişim, ekonomi ve eğitim gibi sistemleri yeniden yapılanmaya mecbur kılmıştır. Eğitim sistemindeki dönüşüm sonucu bireylerden düşünce üretimi ve üretilen bilginin kullanımı konularında aktif olmaları beklenmektedir. Bu beklenti eğitim sistemlerindeki öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamlarını yeniden şekillendirmiştir (Görgülü, Küçükali ve Ada, 2014).

Türk Eğitim Sistemi, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda geliştirmiş olduğu projelerle çağı yakalama gayreti göstermektedir. FATİH Projesi ve EBA uygulaması bu gayretin sonucu ortaya konmuştur. Söz konusu proje ve uygulamaların sürdürülmeye ve geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Halen akıllı tahtaların kurulmadığı okullar bulunmaktadır. Ayrıca okulların internet bağlantılarının güçlendirilmesi de gerekmektedir. Bunun yanında EBA uygulamasının içerik olarak zenginleştirilmesine yönelik çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

İlerleyen süreçlerde bu konulardan bazıları güncelliğini yitirerek eskiyecek ve yerine bazı güncel konular tartışılmaya başlanacaktır. Bu durum bilgi toplumuna geçiş sürecinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte bilgi, hiç olmadığı kadar hızlı bir değişim ve gelişimle karşı karşıya kalmıştır. Bu durum nedeniyle bazı bilgi ve beceriler geçerliğini yitirmiş ve yeniden ele alınma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemleri, bu zorunluluk nedeniyle cesur adımlar atmalı ve değişim odaklı felsefeler geliştirmelidir. Unutulmamalıdır ki

toplumların gerisinde kalan yapı ve kurumlar yok olmaya mahkûmdur. Türk Eğitim sistemi, bu gerçekten hareketle yapısal reformları hayata geçirme konusunda cesur olmalı ve toplumun tamamına hitap edecek uygulamaları hayata geçirmelidir.

Türkiye’ye ülkelerindeki iç savaş nedeniyle 2011 yılından itibaren gelen Suriyelilerin sayısı 25 Nisan 2019 verilerine göre yaklaşık üç milyon altı yüz bin civarındadır. Bunların bir milyon civarı 5-18 yaş aralığında bulunmaktadır (İçişleri Bakanlığı 2019a). Söz konusu grubun kalabalık olması nedeniyle Türkiye, mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonu konusunda zorlanmaktadır. Öğrencilerin okullaşma oranlarının düşüklüğü, ana dillerinin farklı olması, dersliklerin yetersiz olması gibi faktörler Türk Eğitim Sisteminin mülteci çocukların eğitimi konusunda yaşadığı sorunlardan birkaçıdır (Erçetin vd., 2018). Bu sorunların üstesinden gelebilmek o kadar da kolay bir iş değildir. Dünya ülkelerinin Türkiye’nin üzerindeki bu yükü hafifletmesi gerekmektedir. Bu kapsamda Birleşmiş Milletler, mülteci çocukların eğitimi konusunda geliştirilen proje ve uygulamalarla derslik ihtiyacının giderilmesine yönelik çalışmaları daha fazla desteklemelidir.

Öğretmen Strateji Belgesi ile “öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi “ konusu 2017 yılının Haziran ayında gündeme gelmiştir. Aralık 2017 tarihinde ise “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” MEB tarafından yürürlüğe konmuştur. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler şu şekilde sıralanmıştır: Alan bilgisi, Alan eğitimi bilgisi, Mevzuat bilgisi, Eğitim öğretimi planlama, Öğrenme ortamları oluşturma, Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, Ölçme ve değerlendirme, Millî, manevi ve evrensel değerler, Öğrenciye yaklaşım, İletişim ve işbirliği ve Kişisel ve mesleki gelişim (TEDMEM, 2019).

MEB tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” nin belirlenerek bu alanda bir standartlaşmaya gidilmesi önemli bir adımdır. Ayrıca öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili olarak 2018 yılında 25 öğretmen yetiştirme programının güncellenmesi de olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. MEB’in öğretmenlik olgusuna bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak hizmet öncesi ve hizmet içi süreçleri etkili bir şekilde planlaması gerekmektedir. böylelikle sunulan eğitim hizmetleri daha etkili ve verimli bir hale gelebilir.

Sonuç olarak “Türk Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Eğitimle İlgili Güncel Tartışmalar Raporu” ile Türk Eğitim Sistemine ilişkin güncel değerlendirmeler ortaya konmaya çalışılmıştır. İlerleyen süreçlerde bu konulardan bazıları güncelliğini yitirerek eskiyeceği ve yerine bazı güncel konular tartışılmaya başlanacağı unutulmamalıdır. Bu durum bilgi toplumuna geçiş sürecinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte bilgi, hiç olmadığı

kadar hızlı bir değişim ve gelişimle karşı karşıya kalmıştır. Bu durum nedeniyle bazı bilgi ve beceriler geçerliğini yitirmiş ve yeniden ele alınma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemleri, bu zorunluluk nedeniyle cesur adımlar atmalı ve değişim odaklı felsefeler geliştirmelidir. Unutulmamalıdır ki toplumların gerisinde kalan yapı ve kurumlar yok olmaya mahkûmdur. Türk Eğitim sistemi, bu gerçekten hareketle yapısal reformları hayata geçirme konusunda cesur olmalıdır.

5. Kaynakça

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adıgüzel O. C., Çardak Ç. (2009). An evaluation of curriculum of the computer technology and programming in vocational higher education system in Turkey: A case study. *Journal of Industrial Teacher Education*, 45 (3), 61-84.
- AB. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Akbaşlı, S. ve Durnalı, M. (2018). The perception of administrators, teachers, and master trainers working for public education centers regarding key competencies of lifelong learning. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) . *Chaos, Complexity and Leadership 2016*. Springer Proceedings in Complexity, pp 493-509. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-64554-4_35
- Akdeniz, K.G. & Anastasopoulos, N. (2016). Chaotic awareness and simulacra in the recent emergence of the self-organized multitude. In: Ş.Ş. Erçetin (Ed.). *Chaos, Complexity and Leadership 2014*, Springer Proceedings in Complexity, pp 23-28. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1_3
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1994). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Gazi Üniv. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Alpar, D., Batdal, G., Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 19-31.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dün-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19 (1), 1-18.
- Azam, M., Kingdon, G. G. (2015). Assessing teacher quality in India. *Journal of Development Economics*, 117, 74-83.
- Barış, E.T. (2019). Development plans in Turkey in the context of lifelong learning (1963–2018). In: Ş. Ş. Erçetin, & N. Potas (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017*, Springer Proceedings in Complexity, pp 323-328. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_27
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Borazan, G. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin okullarına finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans proje çalışması) Trakya: Trakya Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievements in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 793-818.
- Bunchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe. TNTEE and the editors.
- Bursky, D. (2002). Engineering education must teach a worldwide view. *Electronic Design*, 50, 1-22.

- Can, N & Çelikten, M. (2000). Eğitim yöneticilerini hizmet içinde yetiştirme programının ve yönetiminin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (9), 51-52.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chapman, J. D., Gaff, J., Toomey, Ron., Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122.
- Cilve, N. (2006). *İlköğretim ve lise eğitim binalarının kullanıcı gereksinimlerinin ve fiziksel mekan özelliklerinin bina değerlendirme yöntemi ile belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Adana.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Ö. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çolak, N. (2009). *Eğitim coğrafyası bakımından doğu anadolu bölgesi illerinde okullaşma oranları (1980-2000)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de orta öğretime öğretmen yetiştirme*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No:2322, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- EARGED. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf (Erişim Tarihi: 13.05.2019).
- Emiroğlu, B. G. (2016). Eğitimde tablet bilgisayar kullanımına yönelik özel okul öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 989-998.
- Erçetin, Ş.Ş. and Çevik, M.S. (2019). A Study on Validity and Reliability of Teacher Efficacy Scale. In Ş.Ş. Erçetin, N. Potas (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership 2017: Explorations of Chaos and Complexity Theory*. Springer Proceedings in Complexity, pp 411-430 DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_34
- Erçetin, Ş.Ş.; Açıkalın, Ş.N. and Gün, F. (2018). Profiles of New University Academic Staff: Changing Views of Turkish Postgraduate Students between 2002 and 2016. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.) . *Chaos, Complexity and Leadership 2016*. Springer Proceedings in Complexity, Ch 21, pp. 299-308, Switzerland: Springer International Publishing, DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-64554-4_21
- Erçetin, Ş.Ş.; Potas, N.; Açıkalın, Ş.N.; Özdemir, N. and Doğan, A.M. (2017). Municipalities and Refugee Crisis: Ansar Policies and Numbers. In Ş.Ş. Erçetin (ed). *Social Considerations of Migration Movements and Immigration Policies*, Ch 3, pp. 46-57 Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3322-1.ch003
- Erçetin, Ş.Ş. and Bisaso, S.M. (2017). Migration and Refugee Crisis: Structural and Managerial Implications for Education. In Ş.Ş. Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 3, pp. 47-71, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch003
- Erçetin, Ş.Ş.; Potas, N. and Açıkalın, Ş.N. (2017). The Problems that School Administrators and Syrian Teachers Encounter during the Educational Process of Syrian Refugee Children: Ankara- Altındağ Example. In Ş.Ş. Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 7, pp. 125-137, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch007
- Erçetin, Ş.Ş., Potas, N., Kısa, N. & Açıkalın, Ş.N. (2013). To be on the Edge of Chaos with Organizational Intelligence and Health. In S. Banerjee (Ed.). *Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics*. (pp. 184-203). USA: IGI Global. DOI:10.4018/978-1-4666-2509-9.ch009
- Erdem, C. (2018). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- ERG. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu* http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretim-Programlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-ve-De%C4%9Ferlendirme-I-.pdf (Erişim Tarihi: 28. 02. 2019).
- ERG. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim/> (Erişim Tarihi: 13.05.2019).
- ERG. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi*. https://www.academia.edu/12138136/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_Kurumlar%C4%B1n%C4%B1n_Mali_Y%C3%B6netimi?auto=download (Erişim Tarihi: 10.02.2019).
- ERG. (2017a). *Öğretim programları arka plan raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 10.05.2019).

- ERG. (2017b). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: politika ve uygulama önerileri*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/KaynastirmaPolitikaRaporu.pdf> (Erişim Tarihi: 12.05.2019)
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergüven, N. S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4), 1007-1061.
- Eşme, İ. (2007). Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. *T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara.
- Gökçe, E. (2003). *Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, uluslar arası dünya öğretmen eğitimi konferansı* (27 Ağustos-2 Eylül 1995). Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Gömleksiz, M.N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82.
- Görgülü, D. (2019). Eğitim örgütlerinde yerelleşme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 73-85. <http://dergipark.org.tr/ijls/issue/43685/543882>.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri ile ilgili eğitimleri alma ve kullanma durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Güçlü, N. (2002). Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri. Küçükahmet L. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gül, H. (2008). Türkiye’nin eğitim sorunları, AKP’nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 181-196.
- Günay, D., Günay, A. (2013). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 6(1), 13-30.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Habacı, İ., İncekara, A., Ürker, A., Atıcı, R., Habacı, Z. (2013). Türk eğitim sisteminde okullaşma sorunları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 310-338.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30 (3), 466-479.
- Işıkoğlu, Y. E. (2007). *Hakkari ilinde bulunan yibo’ların olanakları ve sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum*. (Çev.: M.Özay). İstanbul: Şule Yayınları.
- İçişleri Bakanlığı (2019a). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri. www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378 (Erişim Tarihi: 01.05.2019).
- İçişleri Bakanlığı (2019b). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- İli, K. (2018). Turkey's Basic Education Policies for Syrian Refugees Under Temporary Protection. In Ş. Erçetin (Ed.), *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees* (pp. 218-226). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-3325-2.ch012
- İnan, M., Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2006). Türkiye’de yeni programların anlayışı, temelleri ve eleştirilen yönleri. *Türk Harb-İş Dergisi*, 222, 40-42.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C., Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile “öğretmen yeterlikleri” üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.

- Kavi, E., Koçak, O. (2018). Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve iskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 1307-1334.
- Kaya, Z. ve Yılmaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Keser, H. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede bilgisayar destekli eğitim ve ders yazılımlarının rolü, eğitimde arayışlar. *1. Sempozyumu’nda Sunulan Bildiri Metinleri, Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi, İstanbul*.
- Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 39-50.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Kutluay, H. (2016). <https://www.makaleler.com/tasimali-egitim-nedir> (Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşınabilir eğitim (Bursa ili örneği). *İkögretim Online*, 5(2), 16-23.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology And The Effectiveness Of Inclusive Education / Mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine düşünceler*. (H. Zengin, Çev.) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 2(3), 264-277.
- Marsh, C. J., Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010a). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010b). *Neden, nasıl, niçin kaynaştırma yönetici-öğretmen-aile kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- MEB. (2012). *FATİH eğitimde geleceğe açılan kapı*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 15.03.2019).
- MEB. (2014a). *Mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> (Erişim Tarihi: 06.03.2019).
- MEB. (2014b). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi (2014-2018)*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> (Erişim Tarihi:08.03.2019).
- MEB. (2016). *Eğitim bilişim ağı projesi (EBA) proje hakkında*. <http://www.eba.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf (Erişim Tarihi: 01.03.2019).
- MEB. (2017b). *2018 yılı bütçe sunuşu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf (Erişim Tarihi: 06.03.2019).
- MEB. (2017c). *İzleme ve değerlendirme raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html>(Erişim Tarihi: 03.08.2019).
- MEB. (2018a). *Milli eğitim istatistikleri 2016/2017*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf (Erişim Tarihi: 05.03.2019).
- MEB. (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.02.2019).
- MEB. (2018c). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 30455, 21 Haziran 2018.
- MEB. (2018d). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. <https://mtegm.meb.gov.tr/.../turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitimin-gorunumu.../2203> (Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- MEB (2018e). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys.../03175027_03-12-2018_Yinternet_BYIteni.pdf (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- MEB (2018f). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- MEB. (2019). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3> (Erişim Tarihi:05.03.2019).

- NCATE. (2002). *Professional Standards for The Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education*. Washington: Copyright University of Virginia.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-51.
- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları-nesnel çözümleme/özel tanıklıklar* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9 (2), 1817-1845.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *Amercian Economic Association*, 94, 247-252.
- Onan, A. (2015). *Sağlık bilimleri eğitiminde benzetim temelli mesleklerarası öğrenmenin öğrencilerin birey ve ekip performanslarına etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖSYM. (2017). *ÖSYM Tarihsel gelişme. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı*. <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- ÖSYM. (2018). *2018 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YER/SayisalBilgiler31082018.pdf> (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- ÖZDEBİR. (2019). *Kademeler arası geçişe genel bir bakış, görüş ve öneriler*. <http://www.ozdebir.org.tr/files/doc/kademelerarası-gecis-gorus.1.1.1.pdf> (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 126-149.
- Özer, N., Demirtaş, H., Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e international journal of educational research*, 6(1), 17-39.
- Özmen, F. ve Yalçın, H. (2011). Devlet ilköğretim okullarının mali açıdan desteklenmesinde velileri bağış yapmaktan uzak tutan nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 57-76.
- Öztürk, C. (2010). 21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, Oğuz, O.(Edt) *21.yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi, 2.Basım,179-224.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Saran, A. (2019). Discussion on Erçetin’s quantum leadership paradigm in terms of the school or classroom management. In: Ş. Ş. Erçetin, & N. Potas (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017*, Springer Proceedings in Complexity, pp 277-292. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_23
- Satıcı, Ö., Akkus, Z. ve Alp, A. (2009). Tıp fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiye ilişkin tutumlarının chaid analizi ile incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(4), 267-274.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara. Kök Yayınevi.
- Şad, N., Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şimşek H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No.191*, ss.307-312.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (Erişim Tarihi: 11.05.2019).

- Taştan, C., Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *Planlar ve programlar*. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- T.C. Resmi Gazete (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 30653, 12 Ocak 2019.
- TED. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri, Özet Rapor* (Birinci Baskı). Ankara: Adım Ajans.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Dumat Ofset Matbaacılık.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5cd6b2acc7b401557574316> (Erişim: 12 Mayıs 2019).
- Tezcan, M. (1997). *Kültürel antropoloji*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tura, B. (2019). Supervision and chaos in the Turkish education system. In: Ş. Ş. Erçetin, & N. Potas (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017*, Springer Proceedings in Complexity, pp 183-199. Switzerland: Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_16
- TÜİK. (2017). *TÜİK hanehalkı tüketim harcamaları verileri*. <http://www.alomaliye.com/2018/07/27/2017-hanehalki-tuketim-harcamasi/> (Erişim Tarihi: 01.02.2019).
- TÜİK. (2019). *TÜİK toplumsal yapı ve cinsiyet istatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068 (Erişim Tarihi: 04.01.2019).
- Ulusoy, A. (2006). *Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim yapılarında engellilerin kullanımına yönelik mimari düzenlemeler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uygun, S.(2013). *Türk eğitim sistemi sorunları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 92-110.
- Yıkıms, A. ve Gözün, Ö. (2004) Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Bildirileri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 659-679.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

ISCASS HAKKINDA

Dernek, Ulusal ve uluslararası, bireysel ve kurumsal düzeyde, uluslararası ilişkiler, siyaset, kamu yönetimi, işletme, iktisat, eğitim, sosyal psikoloji gibi sosyal bilimlerin, istatistik, fizik matematik, kaos, karmaşıklık gibi fen, tıp bilimlerinin her alanında teknoloji, araştırma, geliştirme, uygulamaya dönüştürme faaliyetleri ile sosyal, ekonomik, kültürel, tarihi ve bilimsel her türlü iletişim, etkileşim ve işbirliğini gerçekleştirmek, kurum ve kuruluşlar ile ilgili olarak; etik, sosyal, ekonomik ve bilimsellik boyutları içeren çeşitli kriterler oluşturmak, bu kriterler açısından kurum, kuruluşları değerlendirmek, derecelendirmek ve bunları yayınlamak amacı ile kurulmuştur.

ISBN 978-605-64826-1-8



9 786056 482618